revista de
EDUCACIÓN
Nº 343 MAYO - AGOSTO 2007

La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

revista de
EDUCACIÓN
Nº 343 MAYO - AGOSTO 2007

revista de EDUCACIÓN
Nº 343 mayo-agosto 2007
Revista cuatrimestral

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid
Teléfono: (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones.

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: jsiemens
Coordinadora del diseño de portada: Gúdula Pilar García Angulo
Diseño de la maqueta: Dinarte S.L.

Imprime:
Estilo Estugraf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
e-mail: estugraf@terra.es

http://publicaciones.administracion.es

Suscripciones y venta:
Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)
Teléfono: (+34) 91.453.9800 ext. 73026. Fax: (+34) 91.453.9884
e-mail: publicaciones@mec.es

NIPO: 651-07-001-3 (Libro)
NIPO: 651-07-003-4 (CD)
NIPO: 651-07-004-x (Web)
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Edición completa en: www.revistaeducacion.mec.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE
Aurelio Pérez Giralda
Secretario General Técnico

VOCALES
María Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar
Director del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE)

Pedro Uruñuela Nájera
Subdirector General de la Alta Inspección

DIRECTOR
Enrique Roca Cobo

SECRETARIA/EDITOR
Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

REDACCIÓN
Jefe de Redacción
Mª Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción
Teresa Balbontín Maese, Mercedes Díaz Aranda, Sara González Villegas, Mónica Ortega Roig, Nuria Manzano Soto (coordinación con Secretaría), Beatriz Pinto González (página web)

CONSEJO EDITORIAL

Juan Manuel Escudero *(U. de Murcia)*;
Mariano Fernández Enguita *(U. de Salamanca)*;
Carlos Marcelo *(U. de Sevilla)*;
Manuel de Puelles *(UNED)*;
Sebastián Rodríguez Espinar *(U. Autónoma de Barcelona)*;
Juan Carlos Tedesco *(UNESCO)*

CONSEJO ASESOR

Internacional

Aaron Benavot *(EFA/UNESCO; U. de Jerusalén)*;
Mark Bray *(International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO)*;
José Joaquín Bruner *(Universidad Adolfo Ibáñez, Chile)*;
Andy Hargreaves *(Boston College)*; Seamus Hegarty *(International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)*; Felipe Martínez Rizo *(Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México)*; Jaap Scheerens *(OCDE)*;
Andreas Schleicher *(OCDE)*.

Nacional

Teresa Aguado *(UNED)*; Margarita Bartolomé *(U. de Barcelona)*;
Jesús Beltrán Llera *(U. Complutense)*; Antonio Bolívar *(U. de Granada)*; Josefina Cambra *(Colegios de Doctores y Licenciados)*;
Anna Camps *(U. Autónoma de Barcelona)*; Colectivo Ioé *(Madrid)*;
César Coll *(U. de Barcelona)*; Agustín Dosil *(U. de Santiago)*;
Gerardo Echeita *(U. Autónoma de Madrid)*; Joaquín Gairín *(U. Autónoma de Barcelona)*; Mª Ángeles Galino *(U. Complutense)*;
J. L. García Garrido *(UNED)*; José Luis Gaviria *(U. Complutense)*;
Daniel Gil *(U. de Valencia)*; José Gimeno Sacristán *(U. de Valencia)*;
Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia);
Carmen Labrador *(U. Complutense)*; Ramón L. Facal *(IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber)*;
Miguel López Melero *(U. de Málaga)*; Elena Martín *(U. Autónoma de Madrid)*; Miquel Martínez *(U. de Barcelona)*;
Rosario Martínez Arias *(U. Complutense)*; Mario de Miguel *(U. de Oviedo)*;
Inés Miret *(Neturity, Madrid)*; Juan Manuel Moreno *(Banco Mundial)*;
Gerardo Muñoz *(Inspección de Madrid)*; Gema Paniagua *(E. Atención Temprana, Leganés)*; Emilio Pedrinaci *(IES El Majuelo, Sevilla)*;
Ramón Pérez Juste *(UNED)*; Gloria Pérez Serrano *(UNED)*;
Ignacio Pozo *(U. Autónoma de Madrid)*; Mª Dolores de Prada *(Inspección)*;
Joaquim Prats *(U. de Barcelona)*; Tomás Recio *(U. de Cantabria)*;
Luis Rico *(U. de Granada)*; Juana Mª Sancho *(U. de Barcelona)*;
Miguel Soler *(Alta Inspección. Valencia)*; Consuelo Uceda *(Colegio La Navata, Madrid)*; Mercedes Vico *(U. de Málaga)*;
Florencio Villarroya *(IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma)*;
Antonio Viñao *(U. de Murcia)*

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación y Ciencia español. Fundada en 1940, y con el nombre de *Revista de Educación* desde 1951, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones sometidas a evaluación externa: *Monográfico, Investigaciones y estudios, Informes y ensayos y Experiencias educativas (innovación).*

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y recensiones completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mec.es). Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

La Revista de Educación aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- Bases de datos españolas: DURSI, PSEDISOC y RISO (ISOC), DOCE, PSICODOC, DIALNET.
- Bases de datos extranjeras: LATINDEX (iberoamericana); IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).
- Catálogos nacionales: CSIC, REBIUN (Bibliotecas Universitarias Españolas), Publicaciones Periódicas en las Bibliotecas del CIDE, Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (MEC).

- Catálogos internacionales: Colectif National Français, Online Computer Library Center (USA), Centros de Recursos Documentales e Informáticos de la OEI, The British Library Current Serials Recieved.

La Revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Índice

Monográfico

La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües

CONCHA MORENO GARCÍA: Presentación. La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas 15

MARTINA TUTS: Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural 35

FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ: Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística 55

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ: Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE...,NL 71

LUISA MARTÍN ROJO Y LAURA MIJARES: «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares 93

JAVIER AGUADO-OREA Y MARTA BARALO: Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2 113

CRISTINA MARTÍNEZ SANZ: Plurilingüismo y multiculturalidad: el caso del sistema educativo canadiense 133

MONTSERRAT GRAÑERAS, ELENA VÁZQUEZ, ANTONIA PARRA, FÁTIMA RODRÍGUEZ, ANA MADRIGAL, PATRICIA VALE Y PATRICIA MATA: La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas 149

Investigaciones y estudios

J. L. Hernández Álvarez; R. Velázquez Buendía; D. Alonso Curiel; I. Garoz Puerta; C. López Crespo; A. López Rodríguez; A. Maldonado Rico; Mª E. Martínez Gorroño; J.M. Moya Morales y F. J. Castejón Oliva, Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física. Estudio de la población escolar española 177

Antonio-Salvador Frías del Val: El currículo escolar y la descentralización educativa en España 179

José Luis Gaviria y Covadonga Ruiz de Miguel: Importancia de algunos supuestos «psicométricos» en la calibración y equiparación de las pruebas usadas en la evaluación de los sistemas educativos. Estudio del caso de los «Estándares Nacionales» de México 181

María José Latorre Medina: El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros 183

Mª Paz Lebrero Baena: Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) 185

María-José Lera Rodríguez: Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación 187

Sara Lozano: Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional 189

Viviana Macchiarola y Elena Martín: Teorías implícitas sobre la planificación educativa 191

Carlos Marcelo García y Víctor Hugo Perera Rodríguez: Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje 193

Antonio Rodríguez Fuentes: Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia 195

Víctor Manuel Rodríguez Muñoz: Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos 197

Antonio Olmedo Reinoso: Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativa y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato 199

Cruz Pérez Pérez: Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO 201

JÜRGEN SCHRIEWER Y CARLOS MARTÍNEZ VALLE: ¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX 203

SUSANA TORÍO LÓPEZ; JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA Y JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO: Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria 205

Ensayos e informes

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA: Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural 209

LUCE PÉPIN: La educación en el proceso de construcción europea: un ejemplo único de aplicación del principio de subsidiariedad 211

Experiencias educativas (Innovación)

ANTONI VERGER I PLANELLS: Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. 215

Recensiones y libros recibidos

..... 217

Editorial

CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO: Memoria 2006 de la *Revista de Educación* 223

Evaluadores externos del año 2006

..... 247

Fe de erratas:
Debido a un error en el proceso de impresión, en el número anterior de la *Revista de Educación (342)* no aparecía la relación de evaluadores externos del 2006 como se anunciaba en el índice (aunque sí fue incluida en la edición electrónica y en el CD-Rom que acompaña a la Revista impresa). Para subsanar este error el listado se publica de nuevo en este número, con nuestras disculpas para los evaluadores y los lectores.

Monográfico

La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)
en contextos educativos multilingües

Teaching and Learning of Spanish as a Second Language (L2)
in Multilingual Educational Contexts

Presentación. La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas

Concha Moreno García
Universidad Antonio de Nebrija
Coordinadora de la sección monográfica

Resumen

En este artículo se hace una reflexión que parte de las necesidades percibidas por el profesorado de la enseñanza reglada ante la incorporación al sistema educativo de alumnado no autóctono y llega hasta las expectativas abiertas por diferentes disciplinas que abordan la situación con mirada crítica, pero que al mismo tiempo ofrecen posibilidades que respondan a las demandas planteadas. Tras recordar los inicios de la enseñanza del español, mostramos cómo se pasa de los primeros alumnos que elegían estudiarlo voluntariamente a los que tienen el derecho y la obligación de aprenderlo dentro del sistema educativo. Asimismo, se presenta el monográfico destacando un elemento que recorre todos los artículos que lo componen de manera implícita: el componente afectivo como factor de éxito en el aprendizaje de la lengua.

Palabras clave: demandas del profesorado, renovación de la enseñanza, español lengua extranjera, español segunda lengua, componte afectivo.

Abstract: *The Teaching and Learning of Spanish in Multilingual Classrooms. From Basic Notions to Current Prospects*

This article presents a reflection starting from the necessities perceived noticed by mainstream education teachers, as a result of the inclusion of non-native students in the education system, up to the prospects created by the different disciplines which tackled this particular issue with a critical view although, at the same time, offers a set of possibilities to meet the resulting demands.

After focusing on the initial teaching of Spanish, we show how at the beginning the first learners chose voluntarily to study this language voluntarily and then, at a later stage, they had both the right and obligation to learn it within the education system.

Fecha de entrada: 22-02-07 Fecha de aceptación: 20-03-07

Finally, we presents the Monographic stressing an element present in all articles, that compose it in a implicit way: the affective component as a successful issue in the process of learning a Language.

Key words: teachers' demands, education renewal, Spanish as a foreign language, Spanish as a second language, affective component.

Justificación del monográfico

Será sin duda un tópico comenzar felicitando a la *Revista de Educación* por dedicar un monográfico a este tema, pero nos parece imprescindible -y por tanto digno de reconocimiento- que se consagre un espacio institucional a las reflexiones que se desprenden de la situación que vive la enseñanza de las lenguas en la escuela en estos momentos.

Ha crecido en los últimos años la literatura en español, traducida o en versión original, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas. Los artículos y libros que abordan su enseñanza, también. Por otra parte, existe una demanda creciente de bibliografía relacionada con la mejor manera de gestionar (organizar, dinamizar, etc.) las clases de cualquier materia, en las que convive el alumnado autóctono con el que procede de muy variados países, que unas veces no domina la lengua escolar y otras, aunque si lo haga -caso de los latinoamericanos- puede que no responda al modelo de *aprendices* que los docentes tienen en mente, ni estos alumnos se verán siempre reflejados en las actitudes o en los contenidos curriculares.

Además, el contexto educativo actual está dando lugar a una gran actividad en torno al tema -investigaciones, foros de debate, páginas web, *blogs*, etc.- que demuestra una situación de cambio, de crisis, entendida etimológicamente, que llega desde las aulas hasta las Administraciones educativas. Los docentes no son, pues, una voz que clama en el desierto. Es cierto que faltan cosas por hacer, pero como demuestra la extensa bibliografía recogida en el último artículo del monográfico, hay también mucho hecho ya, quizá no siempre bien conocido. Y en este capítulo de «lo ya hecho» debemos incluir, para ser justos, la labor constante de los y las docentes que tratan de salir al paso y dar respuesta educativa a unas realidades para las que su formación académica no los preparó.

Con estas premisas surge la idea de dedicar un monográfico a la enseñanza y el aprendizaje del español en el contexto escolar, dejando para otra ocasión el análisis de estos procesos en otros contextos (como la educación de personas jóvenes y adultas) igualmente significativos, pero que requieren un tratamiento en profundidad que un mono-

gráfico no permite. Ciertamente no es lo mismo enseñar a niños y a adolescentes que a adultos; no es lo mismo enseñar a personas alfabetizadas que sin alfabetizar; etc., por lo que nuestra reflexión se centra en esta ocasión en los fundamentos y expectativas que genera esta nueva forma de constituir el grupo-clase y que va más allá de la llamada «atención al alumnado inmigrante». Es una cuestión de posicionamiento ideológico, pero también metodológico, que tiene sus implicaciones pedagógicas (Moreno García, 2004, p. 32):

> Tanto en los medios de comunicación como en la forma de hablar cotidiana -sea del profesorado, sea de la gente de la calle- se alude a un colectivo al que se etiqueta como «los inmigrantes»[1]. Este término, cuyo significado parece que todos conocemos, pretende definir, abarcar, a unos seres humanos como si fueran iguales, como si el hecho de haber salido de sus países en condiciones precarias y haber llegado al nuestro en busca de una vida mejor los uniformara en lo referente a sus maneras de ser personales, sus conocimientos y sus lagunas, sus esperanzas, sus miedos, sus sensaciones, sus angustias, etc. Si tomamos una por una a las personas de nuestra clase de apoyo, lo que vemos y «sabemos» es que *no hablan español* y olvidamos todo lo demás de su personalidad. Por lo tanto cometemos dos graves errores que condicionarán nuestra enseñanza. Uno: consolidar a todo el colectivo por igual (...). Dos: juzgar sus capacidades a través de lo que no saben.

Este cambio del que hablamos no viene motivado solamente por la llegada de personas de diferentes países y lenguas, con las concepciones propias del mundo que se desprenden de las culturas que traen consigo, sino también, y quizá fundamentalmente, por una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales. Como sostienen Cambra y Fons (2006, p. 246)

> (...) la actual situación de crisis ha puesto de relieve dos grandes insuficiencias de muchos planteamientos didácticos en las clases de lengua(s):
>
> 1. La concepción de la enseñanza basada en una supuesta homogeneización del alumnado, el cual sigue trabajando al mismo ritmo y en gran grupo, dirigido por el profesor, siguiendo inercias (...).
> 2. La permanencia de concepciones tradicionales en los contenidos de lengua, limitadas a las formas lingüísticas (...). Estamos todavía lejos de una enseñanza que debería dar prioridad al uso de la lengua en su contexto

(1) En la misma línea está el artículo disponible en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ellos_y_nosotros.pdf

> (...). Se tiene poco en cuenta el contacto de las lenguas en las aulas, se ignoran los repertorios de los alumnos y no se hacen visibles sus lenguas, incluso durante los momentos de reflexión metalingüística.

Es decir, que los modelos movidos por la inercia deben dar paso a otros nacidos de la reflexión sobre la acción y movidos esta vez por nuevas formas de concebir la interacción docente-discente. A menudo observamos que la inmediatez de las necesidades pedagógicas que nos acucian -«¿qué voy a hacer mañana en clase?»; «¿cómo voy a tratar a esta persona en concreto?»; «¿estoy cumpliendo con los objetivos fijados?»; etc.- nos resta tiempo para observar nuestras actuaciones desde una distancia más objetiva -todo lo objetiva que pueda llegar a ser-, que nos lleve a un replanteamiento de actitudes y conductas que repercuta en nuevas actuaciones. Por otra parte, la reflexión sobre la acción nos lleva a tener presentes unos principios expuestos ampliamente por Donald Schön (1992, 1998) y que podríamos resumir sucintamente así: se debería pensar en lo que ha pasado en el aula y recordar cuáles han sido los hechos más destacados tanto en sentido positivo como negativo; de los unos se sacarán posiblemente estrategias para crear modelos de aplicación en el futuro; de los segundos, un análisis de las causas a la luz de diferentes marcos teóricos para generar diferentes interpretaciones. Según ellas se podrán tomar decisiones sobre nuevas actuaciones.

Por ello, porque hay que abrirse a nuevos modos de estar en el aula, hay que replantearse la formación, hay que atender a los marcos teóricos y metodológicos que fundamentan las decisiones que se toman antes de entrar en ella y que se materializan en el trabajo diario. Pero este replanteamiento no es tarea exclusiva de los docentes conscientes y responsables; nada podrá hacerse que resulte realmente efectivo a medio, pero sobre todo a largo plazo si los planes de estudios universitarios y las Administraciones educativas no se hacen eco de estas nuevas necesidades de formación inicial y permanente del profesorado.

La voz de los docentes: breve análisis de necesidades

Señala Rod Ellis (1995, pp. 73-89) que desde que la adquisición de segundas lenguas se constituyó en una disciplina de estudio independiente -en los años sesenta- las teorías sobre adquisición han proliferado sin que ninguna se haya erigido en definitiva, por lo que el autor defiende que este hecho demuestra la falta de madurez de esta ciencia. Por su parte

las instituciones -y con ellas los y las docentes-, ante la falta de modelos teóricos «maduros» con los que sustentar su práctica, mantienen enfoques y métodos de enseñanza que se han conservado por tradición más que porque hubieran demostrado su eficacia. Sin embargo, desde la afirmación de Ellis hasta hoy, se han dado pasos importantes en lo científico y en lo institucional. Muy recientemente se han publicado dos reales decretos que establecen las competencias básicas[2] por desarrollar por el alumnado, que por tanto regularán la labor educativa. Dada su reciente aparición habrá que esperar a ver los efectos que producen, entretanto, lo que se percibe cuando se toman como muestra de la situación los comentarios y peticiones que aparecen en distintos espacios formativos universitarios -cursos de master, experto, etc.[3]- es que el alumnado está más preocupado por resolver su caso concreto, que por encontrar fórmulas o modelos sustentados en teorías pedagógicas de adquisición de lenguas, o en un enfoque menos homogeneizador de las actuaciones.

Una mirada rápida sobre las demandas del profesorado para poder resolver las dificultades planteadas por la incorporación a las aulas de un alumnado que las convierte en contextos multilingües, nos hace constatar una serie de evidencias que, una vez tomadas en consideración, podrían servir para renovar el sistema. Confirman, además, la urgencia de proporcionar esos modelos teóricos a los que nos referimos. Por ello, en este monográfico tratamos de presentar los nuevos caminos abiertos y los que quedan por abrir en esta dirección.

Algunas de las demandas del profesorado fueron recopiladas por el Instituto Cervantes en el acta de conclusiones de un Encuentro denominado «La enseñanza del español a inmigrantes»[4]. Si nos fijamos en las conclusiones sobre las necesidades detectadas en el contexto escolar, leemos lo siguiente:

GRUPO 1. *La enseñanza de segundas lenguas en el contexto escolar. Enseñanza primaria*

1. Acción/presión política.
2. Proyecto curricular específico.
3. Formación del profesorado (inicial y permanente).
4. Encuentros de profesores y grupos de trabajo (líneas de investigación). Publicaciones.
5. Materiales.

(2) El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

(3) Un buen ejemplo de lo que decimos se encuentra en los diferentes foros abiertos en el CVC o en las listas de distribución.

(4) Las conclusiones pueden consultarse en http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/conclusiones.htm.

GRUPO 2. *La enseñanza de segundas lenguas en el contexto escolar. Enseñanza secundaria*

1. Política de inmigración y educación que se concrete en el aumento de recursos materiales y humanos para mejorar las condiciones de vida de la población inmigrante[5].
2. Creación de un puesto de profesor especialista de español en los centros.
3. Formación continua para el profesorado e implicación de toda la comunidad escolar.
4. Revisión de los currículos y adaptación de los existentes[6].
5. Creación de materiales didácticos específicos para inmigrantes[7].

Al margen de nuestro acuerdo o desacuerdo con el fondo de estas peticiones y con la forma en que se expresan, lo que revelan es una situación doblemente conflictiva: por un lado la necesidad de cumplir los objetivos de un currículo considerado inadecuado por diferentes voces y desde diversos campos de investigación, alejando el fantasma del fracaso escolar y, por otro, la falta de preparación para enseñar en el marco de ese currículo y comunicarse con un alumnado al que los y las docentes no siempre entienden y que muchas veces perciben como problema. En el conjunto de conclusiones del Encuentro a las que nos venimos refiriendo, podemos constatar las siguientes evidencias:

- En la formación inicial exigida a los docentes, no aparecían asignaturas relativas a la adquisición de lenguas, ni al plurilingüismo, ni tampoco a la didáctica de las lenguas -al menos en los planes de estudios de Filología-, por lo que se comprende la demanda de formación.
- La mayoría de los docentes han sido preparados para la educación o la formación en un contexto monolingüe. Su práctica hasta hace relativamente poco tiempo se ha desarrollado de esa forma -salvo en las comunidades bilingües-, lo que justifica la petición de especialistas en enseñanza de español a los que se considera más preparados porque su práctica los ha situado desde siempre en clases en las que lo «normal» era la variedad de lenguas y culturas.
- Las estrategias aprendidas para atender a la diversidad -principio incluido en el sistema educativo desde la implantación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)- hacían referencia a la diversidad y

[5] Hablar de mejorar las «condiciones de vida de las personas inmigrantes» nos parece, en este contexto, a la vez impreciso y ambicioso, con el peligro añadido de caer en enfoques etnocentristas.

[6] Este punto no deja claro si se trata de la reelaboración de algunos currículos y de la adaptación de los actuales o de la revisión y adaptación de los que están en vigor.

[7] La cuestión de la elaboración de materiales específicos para personas inmigrantes, al margen de resultar ideológicamente discutible, nos lleva a una posible discriminación entre *apéndices*, tema que en sí mismo sería motivo por sí misma de otro artículo.

pluralidad del Estado (artículo 1.e. del Título preliminar[8]) y, aunque era difícil imaginar que en el plazo de 20 años nuestras aulas fueran una representación de las Naciones Unidas, el sistema educativo perfilado por esta Ley tenía «(...) la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro». A pesar de todo, la diversidad actual exige medidas más concretas y de mayor alcance, por lo que se justifica plenamente la demanda de formación específica y la activación de líneas de investigación sobre el tema. Hay que decir, no obstante, que muchos docentes ponen en marcha por su cuenta -con la aprobación del centro y la participación de algunos de sus colegas- planes de acción novedosos. Por destacar alguna de estas experiencias innovadoras mencionaremos la intervención de un «especialista» en el aula de referencia que colabora con el profesor o profesora, al mismo tiempo que se inicia una escuela de madres para ampliar la red de apoyo (Morales Orozco, 2006).

- Puesto que en las *aulas de compensatoria* no hay que compensar la falta de conocimientos de la lengua vehicular de la escuela -en todo caso se compensaba la lecto-escritura o el conocimiento metalingüístico-, la petición de los docentes vuelve a ser formación para poder trascender ese espacio.
- La sociedad española en general -y los docentes son parte de ella- no se podría caracterizar como plurilingüe, con las excepciones que se quieran contemplar. Ello repercute en la falta de estrategias que presentan quienes manejan varias lenguas aunque no las dominen todas con el mismo grado de competencia. Esta evidencia hace que, en muchos casos, no se considere como una riqueza el hecho de que en una clase haya alumnado que, si bien no habla español, sí habla dos o tres lenguas diferentes. Esta situación no se refleja expresamente en las conclusiones del Encuentro, pero es un hecho que se deriva de ellas.

---

[8] Título preliminar. *Artículo 1:* El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha Ley:

a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.

d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.

f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Hay otro conjunto de demandas que afectan a las distintas Administraciones competentes en materia de educación:

- Creación de programas de formación específica en los planes de estudios universitarios (de grado y de posgrado).
- Necesidad de abrir y apoyar líneas de investigación sobre el tema. Aunque no se especifican líneas concretas, sugeriríamos que éstas se orientasen al estudio de diferentes aspectos de la adquisición de segundas lenguas, hacia la práctica docente respaldada en modelos basados en competencias, por ejemplo, o hacia las repercusiones del plurilingüismo, no sólo en el contexto pedagógico del aula, sino también en la sociedad.
- Fomento institucional de encuentros de profesores, que permitan el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta.
- Necesidad de establecer un currículo específico para la enseñanza del español como lengua vehicular en contextos escolares, que oriente la actuación del profesorado.
- Y, por último, se constata la urgencia de disponer de materiales didácticos adecuados.

Del español como lengua extranjera (ELE) al español como segunda lengua

Aquilino Sánchez señalaba ya hace tiempo en una de sus obras (1992, p. 11):

> La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera se inicia en el momento en que el imperio español sale de las fronteras peninsulares y se convierte, con Carlos V, en la potencia hegemónica y en el motor comercial de Europa en pleno siglo XVI. (...) Y esto ocurre no en España, donde no se detecta una definida conciencia respecto a la enseñanza del español a otras gentes, sino en el continente americano reciente descubierto y en los países centroeuropeos, para los que la comunicación lingüística presentaba características de mayor necesidad.

Es pues antigua la tradición en este terreno y, lo mismo que entonces, la importancia de la sistematización de la enseñanza del español viene dada desde fuera: la comu-

nicación cultural, económica, turística, etc., del resto del mundo con Latinoamérica[9] y con España, y la llegada a nuestro país de personas procedentes de otros países que desean o necesitan saber español con diferentes grados de habilidad y competencia, y con diferentes objetivos. Con tanta historia a sus espaldas, este proceso ha pasado por todo tipo de enfoques, aproximaciones y metodologías. No es este el espacio para repasarlas todas, por lo que remitimos a las personas interesadas al citado libro de Sánchez (1992) y al artículo del monográfico que aborda específicamente este tema. Lo que sí destacaremos es que a pesar de que en lo que a investigaciones y publicaciones se refiere la enseñanza del español ha ido con retraso en relación con la enseñanza de otras lenguas europeas como el inglés o el francés, el salto cualitativo y cuantitativo que ha dado en los últimos 25 años merece que tengamos en cuenta sus logros cuando se trata de revisar los fundamentos teóricos y las propuestas prácticas. Lo que sorprende, quizá, es que esos logros no hayan servido de apoyo o de referente del necesario proceso de renovación de la enseñanza en las aulas -a veces en formatos de nombres muy variados y con dotaciones muy diversas, como muestra el artículo que cierra el monográfico- en las que se «coloca» al alumnado inmigrante con el deseo bienintencionado de hacerles adquirir aceleradamente con clases de refuerzo, los rudimentos lingüísticos necesarios para seguir incluidos en su grupo de referencia. Como poco, esta situación necesita docentes preparados específicamente.

Esta situación puede deberse a que la enseñanza de ELE se ha dirigido y referido generalmente a lo que sociológicamente parecen considerarse «inmigrantes de primera categoría», es decir, a personas con poder adquisitivo medio-alto que se inscriben voluntariamente en cursos privados organizados por academias y universidades. El hecho de que estos alumnos-clientes tuvieran que marcharse satisfechos de los cursos recibidos, obligó a buscar estrategias didácticas que han mejorado la docencia de este profesorado especialista. Volver la mirada hacia lo conseguido en ese ámbito significa rentabilizar sus logros adaptándolos a los diferentes grupos de personas y a los variados contextos de aprendizaje. Un ejemplo de ello, que aparece de manera transversal en los artículos de este monográfico y que resulta interesante concretar, es la preponderancia que se ha dado en las programaciones de ELE o de L2 a la repercusión del componente afectivo en el aprendizaje (Arnold, 2000). Este es un factor muy importante para el refuerzo del autoconcepto y la autoestima que el *aprendiz* trae o desarrolla

[9] Ya cerrado este monográfico, se inaugura el IV Congreso Internacional de la Lengua Española en Colombia. Queríamos hacernos eco brevemente de este acontecimiento que tendrá repercusiones inmediatas, pero que para nosotros demuestra especialmente que la historia que se inició en la América hispanohablante sigue creciendo hoy por esos rumbos.

en el aula, y decisivo en las actitudes que genere hacia la(s) lengua(s) que está aprendiendo[10]; importante también por tanto para su desarrollo cognitivo:

> Hay que señalar que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro (Arnold y Brown, 2000, pp. 19-21).

En este mismo artículo, que se titula significativamente «Mapa del terreno», los autores se refieren también al doble beneficio que supone la comprensión de la función de la afectividad en el aprendizaje de idiomas. Por un lado nos dicen que no se trata de «solucionar problemas generados por las emociones negativas (sino de) crear y utilizar emociones positivas y facilitadoras». Afirman que ni con los mejores materiales ni con las técnicas más innovadoras se podrán compensar la ansiedad, el temor, etc., que ponen en peligro «el potencial óptimo de aprendizaje». Citan los estudios de Damasio (1994) y de Goleman (1995) para referirse a la forma en que se tienen en cuenta las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Arnold y Brown proponen no desatender las emociones negativas, pero centrarse más en el desarrollo de las positivas. Por otro lado señalan, y aquí está el segundo beneficio «(...) interesarnos por la afectividad en el aula de idiomas va más allá de la enseñanza de idiomas e incluso más allá de lo que tradicionalmente se la ha considerado el campo académico». Se refieren los autores, de nuevo, a los trabajos de Goleman que hablan de un «mandato ampliado» para todas las instituciones educativas, que propone como solución «una nueva visión de lo que pueden hacer los centros de enseñanza para educar globalmente al alumno uniendo mente y corazón en el aula». Ehrman (1998, p. 102), citado también por ellos, afirma: «se hace cada vez más evidente que el objetivo del aprendizaje en el aula no es sólo transmitir información de contenidos». ¿No parecen estos mensajes especialmente dirigidos a nuestra docencia, a nuestro alumnado y a circunstancias que podrían explicar parte de sus dificultades o su fracaso en el aprendizaje -que en el fondo es el nuestro- o su desinterés por el dominio de la(s) lengua(s), entre otras cosas? Ciertamente si, aunque esta posición no es solo válida para el alumnado inmigrante, sino extensible a todos.

[10] Para que esas actitudes se transformen de manera positiva habría que empezar por dejar de lado lo que hemos denominado en otra publicación el «analfabetismo emocional de algunos docentes» http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Conchamoreno_Lengua_en_la_escue.pdf.

Sería bueno, pues, que la enseñanza de las lenguas en el ámbito escolar no estuviera centrada exclusivamente en programas formales donde el objetivo prioritario es su análisis; sería de gran utilidad, y mucho más motivador, concebir y orientar esas clases partiendo de las necesidades y conocimientos del alumnado, de su interacción entre ellos y con el profesorado[11], para reforzar la comunicación y la expresión oral y escrita. Es necesario trascender la enseñanza centrada sólo en los contenidos para, sin olvidarlos, acercarse más al enfoque de competencias centrado en el alumno, como se define en los Reales Decretos (MEC, 2006) ya citados.

Lo cierto es que en 2002 aparece el «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación» (MCERL)[12] que ofrece orientaciones generales de gran calado:

> Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (...) El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (2.1. Un enfoque orientado a la acción).

En este marco no se hacen distinciones entre los usuarios, y el carácter de agentes sociales que se les atribuye incluye a cualquier persona que aprenda una lengua dentro del territorio comunitario, cada día más amplio. No obstante, marcaremos una diferencia a efectos metodológicos. Si antes hablábamos de alumnos-clientes que,

---

(11) En relación con nuevas formas de relación entre el profesorado y el alumnado nos gustaría recordar, aunque brevemente, la conocida como «pedagogía de contrato» iniciada en 1980 con la publicación de Brousseau «L'echec et le contrat» en la revista *Recherches* y recogida en el libro de Halina Przesmycki: *La pedagogía de contrato*. Según la autora, esta forma de actuación es un excelente recurso contra el fracaso escolar y la desmotivación, y lo defiende presentando casos concretos. Dice: «existe un *contrato* en pedagogía cuando un alumno o alumna y un profesor o profesora intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevarlos a cabo y la evaluación del aprendizaje que quieren realizar y de los resultados alcanzados». No se trata de dejar hacer sino de comprometerse por ambas partes a cumplir lo pactado. Esto, obviamente, implica dejar de concebir las fuentes del saber de manera unidireccional y a los alumnos y alumnas como receptores de instrucción formal, entre otras cosas.

(12) Usamos la versión digital disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

cuando aprenden voluntariamente la lengua fuera de los países en que se habla no cuentan con el refuerzo del ambiente, ahora nos referiremos a aquellos alumnos que deben incorporarse al sistema educativo obligatorio en nuestro país, y que si no hablan la lengua vehicular -la lengua de la escuela-, verán mermadas sus posibilidades de aprender y de acceder a la plena ciudadanía. Estos alumnos tienen que aprender español no sólo para facilitar sus relaciones sociales, sino como instrumento de acceso al currículo, que les permita progresar. Por otra parte, el hecho de encontrarse en situación de inmersión, en la que pueden oír y practicar la lengua objeto de estudio valiéndose de diversas estrategias supone un apoyo del entorno que no siempre es aprovechado como *recurso educativo* válido por aquél profesorado que se atiene escrupulosamente a los contenidos que aparecen en el currículo o en los manuales.

Tampoco es habitual que la(s) lengua(s) materna(s)[13] del alumnado sirva(n) como punto de partida o como apoyo para la enseñanza de la(s) nueva(s) lengua(s). Parte del profesorado alega que no se pueden conocer todas las lenguas presentes en el aula. Siendo cierto, en su ayuda aparecen hoy estrategias que aportan un enfoque intercultural y plurilingüe que pretende dar respuesta a las dificultades. Por su interés, este enfoque es tratado en el monográfico.

En cuanto a la pregunta sobre qué se debe enseñar, convendría recordar a Gee (1990), cuando afirma que la adquisición de una segunda lengua implica ir más allá de los repertorios lingüísticos aceptables, donde el estudiante debe apropiarse de conductas y valores socioculturales propios de la comunidad. Esta posición, admitida desde hace mucho tiempo por la comunidad científica y docente, nos plantea hoy en un contexto escolar multilingüe materia nueva para el debate: ¿perseguir la adopción de actitudes y valores considerados aceptables por la comunidad de la que los nuevos españoles forman parte significa renunciar a los suyos? ¿es posible hablar de la convivencia de conductas y valores sociolingüísticos y culturales, o hay que priorizar los de la sociedad de acogida? Este tema es abordado en uno de los artículos incluidos de este monográfico.

---

[13] Precisamente el día 21 de febrero se celebra El Día Internacional de la Lengua Materna, proclamado por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1999. Anualmente, desde febrero de 2000, esta fecha es observada con el objetivo de promover el multilingüismo y la diversidad cultural. Según la UNESCO, toda iniciativa para promover la difusión de las lenguas maternas servirá no solamente para incentivar la diversidad lingüística y la educación multilingüe, sino también para crear mayor conciencia sobre las tradiciones lingüísticas y culturales del mundo e inspirar a la solidaridad basada en el entendimiento, tolerancia y diálogo. El término «lengua materna» hace referencia a varias situaciones: el o los idiomas que hemos aprendido primero; el o los idiomas con los que nos identificamos o con el que nos identifican los demás; el idioma que mejor hablamos y que más usamos; el primer idioma (fuente: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=2176) (Consulta 20/2/07).

En este complejo y relevante tema, aún nos encontramos con más preguntas que respuestas. Nos vemos frente a una serie de posibilidades de actuación que se internan en diferentes campos:

- El replanteamiento de la formación del futuro profesorado para que sepa trabajar en aulas ricas y complejas, como las que se describen en varios de los artículos de este monográfico.
- La reformulación de los objetivos educativos y de los planes de enseñanza para que contemplen otras variables a la hora de analizar el fracaso escolar en general, y el de los nuevos alumnos y alumnas (inmigrantes) en particular. Ello implicará centrar los esfuerzos en nuevas formas de trabajo en el aula y fuera de ella.
- La colaboración más estrecha de los centros de enseñanza con los padres y madres en busca de soluciones más efectivas a situaciones de conflicto[14].
- La incorporación del plurilingüismo como riqueza dentro y fuera del espacio escolar.
- La continuación de líneas de investigación ya abiertas tanto en la adquisición de lenguas, como en la reflexión sobre la acción pedagógica en el aula.

Estas son algunas de las propuestas más interesantes que ya han empezado a dar fruto.

Temas y propuestas recogidas en el monográfico

Cada una de las colaboraciones de esta sección contribuye a comprender la situación, dificultades y logros de la enseñanza y el aprendizaje del español como L2 en contextos educativos multilingües. Analizaremos brevemente cada uno de ellos.

El enfoque intercultural y la cohesión social

Martina Tuts nos sitúa en una perspectiva interdisciplinario y propone «(...) una reflexión sobre la acomodación social, económica y lingüística de los individuos en contexto multilingües, y el necesario desarrollo de habilidades para un plurilingüismo funcional». Trasciende las aulas para hacernos reflexionar sobre la necesidad de ele-

[14] Queremos recordar aquí el libro *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*, publicado recientemente y nacido del análisis de la experiencia y de la reflexión posterior. Así mismo destacamos *Educación en valores y ciudadanía*, en el que se propone un cambio radical desde el principio porque rechaza «el papel tradicionalmente homogeneizador de la escuela. Enseñamos valores del pasado». Sin que en ninguno de los dos se haga referencia a la pedagogía de contrato, los postulados de ambos conciben las instancias educativas y su potencial transformador de forma convergente con ella.

var el rango de las lenguas -cooficiales o extranjeras- que realmente se hablan en el Estado español, dada la importancia que esta decisión tendría en esa cohesión social. Parte de lo que llama «contrato social» para llevarnos hasta el desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural deteniéndose en «Lo que diferencia fundamentalmente este concepto del de «multiculturalismo» [que] radica probablemente en que éste no se limita a describir una situación ni a categorizar a las personas en función de su pertenencia cultural o étnica. El enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia, pero es también una filosofía y una corriente de pensamiento político que lleva a la sistematización de este enfoque». Se trata de una reflexión previa sobre actitudes y conceptos del ámbito educativo, en su acepción más amplia que ha sido retomada, desde distintas perspectivas, en los artículos siguientes.

Un enfoque sociolingüístico

El enfoque sociolingüístico desde el que aborda el tema Francisco Moreno Fernández, concibe la lengua como una competencia comunicativa o pragmática, cuya función esencial es la interacción social y cuyo uso, desarrollo y adquisición siempre se producen contextualizadamente; el enfoque sociolingüístico coloca al hablante en el centro de sus intereses, y su producción se interpreta como el desarrollo de unas funciones sociopragmáticas y como el fruto emergente de la misma actividad comunicativa (Preston, 1989). En este caso, el foco está en presentar la importancia que se da a los y las *aprendices* y al contexto dentro de este enfoque. Nos ha parecido crucial que se tengan en cuenta los factores lingüísticos y los sociolingüísticos como marco para las reflexiones posteriores. Apoya Moreno Fernández con sus palabras la perspectiva de quienes defienden que el lenguaje se adquiere en interacción y de forma social, reflejada en otros puntos de vista aquí incluidos.

Los pilares de la actuación en el aula

Fernando Trujillo Sáez se acerca a la situación en la que se encuentran los y las docentes en las nuevas aulas y con las diferentes lenguas que en ellas «transcurren». Se plantea si «(...) distintas situaciones establecen diferencias tanto en el nivel de competencia

comunicativa de partida en las lenguas de estudio de los estudiantes como en los recursos a disposición para el estudio (incluyendo entre los recursos a otros hablantes de las lenguas en cuestión con los cuales poder comunicarse). Ahora bien, ¿justifica esto la existencia de didácticas diferenciadas?» Tras una fundamentada reflexión nos propone cuatro pilares que, según su criterio, «están perfecta y sólidamente asentados tanto en la investigación sobre enseñanza de idiomas en contexto escolar como en la práctica, dentro y fuera de nuestro país».

De lo monolingüe a lo plurilingüe

Laura Mijares Molina y Luisa Martín Rojo, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje y apoyándose en principios sociolingüísticos, inician su artículo colocando al lector ante el mar multilingüe en el que navegan profesorado y alumnado sin tener muy claras las rutas ni los instrumentos de navegación. Inciden en la forma en que se enseñan las lenguas: «La sumersión lingüística domina en la mayor parte de los programas lingüísticos dirigidos a los alumnos inmigrantes y dedicados en España a la enseñanza de la lengua de la escuela. Esto quiere decir que, a diferencia de los programas de inmersión, el método de enseñanza utilizado no tiene en cuenta las lenguas de origen de los aprendices y por ello se intenta que estos no las utilicen durante el periodo de aprendizaje de la nueva lengua». Nos presentan ejemplos de sus investigaciones que resultarán muy ilustrativos de las propuestas que defienden y de las puertas que abren.

La Lingüística aplicada y los métodos de investigación científica

El artículo sobre este tema nos enfrenta al hecho de que la enseñanza-aprendizaje de una lengua lleva aparejados unos principios teóricos y un posicionamiento que darán coherencia a las medidas adoptadas. Javier Aguado Orea y Marta Baralo Otonello, llaman «nuestra atención sobre algunas alternativas a un modo de concebir el procesamiento lingüístico, y proponen reflexiones acerca de la propia metodología aplicada en su estudio científico», según sus propias palabras. Los lectores encontrarán en estas páginas posturas tan interesantes como las de quienes defienden que el «diseño del lenguaje humano comprende dos mecanismos mentales: la memoria, encargada de los signos arbitrarios que subyacen a las palabras, y la computación simbólica,

encargada del uso infinito que subyace a los medios finitos de la gramática» (Pinker, 1998, p. 240) o como la de quienes creen que «la experiencia de los usuarios con la lengua va conformando las representaciones cognitivas, que se construyen mediante la aplicación de principios generales de la cognición humana a los elementos lingüísticos» (Bybee y McClelland, 2005, p. 382).

Lo que cabe destacar en esta reflexión es que los autores ofrecen modelos de investigación que podrían ser utilizados por los docentes que deseen ir más allá del día a día, lo cual era uno de los puntos recogidos en el breve análisis de necesidades, realizado en la primera parte de este artículo.

Materializaciones de la realidad plurilingüe: el caso de Canadá

Cristina Martínez Sanz nos ilustra sobre lo ocurrido en Canadá, que «se distingue por ser el único país del mundo que incorpora no sólo el plurilingüismo, sino también la multiculturalidad, como parte integral de la política lingüística y cultural del gobierno federal». El recorrido que hacemos de la mano de la profesora de la Universidad de Ottawa nos muestra las idas y venidas en los intentos de crear políticas lingüísticas inclusivas, que tengan en cuenta la diversidad que conforma la identidad de un país. Hemos querido mostrar que el hecho de quererlo no basta. Se nos han presentado modelos, pero ninguno nos garantiza el éxito total.

Las medidas institucionales y la bibliografía

El artículo que cierra la sección, coordinado por Montserrat Grañeras desde el CIDE-CREADE, aborda el estado de la cuestión del tema que nos ocupa tras el análisis de la bibliografía disponible, que es mucha. Recoge las medidas adoptadas por las diferentes Administraciones. Su lectura nos deja la sensación de que se están tomando bastantes más disposiciones de las que aparecen a simple vista y también da muestra de su variedad, lo cual no sabemos si valorar como positivo o negativo. ¿Sería bueno unificar las normativas, las políticas y el trato que recibe institucionalmente el nuevo alumnado? ¿Es más enriquecedor y efectivo que cada Comunidad Autónoma diseñe sus propios planes en este terreno? En cualquier caso queda claro que detrás de cada plan o normativa subyace una forma diferente de concebir la situación de diversidad lingüística y cultural, una forma diferente de situar a las

personas inmigrantes[15] en el aula y en la sociedad. Tratando de agruparlas, nos saltan a la vista al menos dos grandes bloques de medidas: las que se refieren a la atención a la diversidad y las que se encuadran en la educación compensatoria. Esta observación nos induce a preguntarnos sobre la diferencia que hay entre la atención a la diversidad -diversos somos todos y necesitamos que se nos tenga en cuenta como individuos-, la atención compensatoria -que también necesitan los nativos con algún tipo de dificultad para seguir el currículo y el ritmo de la mayoría-, y las necesidades de un alumnado que podría entrar en ambos grupos porque son diversos en relación con los nativos, pero también diversos entre sí. Pueden necesitar la compensación de esos programas por diferentes motivos, uno de los cuales, no menor sin duda, es su desconocimiento de la(s) lengua(s) vehicular. Esto repercute sin lugar a dudas en las actuaciones elaboradas por los centros educativos y llevadas a la práctica por el profesorado.

A modo de conclusión

Según lo define el MCERL (1.3), «el multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional».

Ateniéndonos a esa definición, podríamos vivir en un contexto multilingüe con relativa facilidad siguiendo las pautas del MCERL. Cabe preguntarse si el hecho de tener a su disposición el aprendizaje de varias lenguas afectaría a la manera de relacionarse entre sí de los miembros de la comunidad escolar. Lo cierto es que en la actualidad lo que observamos es que en los centros de cualquier ciudad española coexiste una pluralidad de lenguas habladas, sentidas, vividas, que no siempre son un medio de comunicación con el entorno porque el entorno no las valora, incluso las considera un impedimento para el progreso académico. «En este sentido, el niño inmigrante es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico (...), un minus-

[15] Como se menciona en este número, se sigue llamando así a quienes ya han nacido en España por el hecho de que sus padres lo fueran. ¿Cuándo perderán ese «estatus»?

válido cultural (vive en su familia otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra sociedad), un 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, p. 68). Esta podría ser la radiografía de muchos alumnos y alumnas de nuestro sistema educativo. La situación de exclusión que puede suponer no dominar la lengua mayoritaria o la lengua de escolarización afecta también a personas que a pesar de ser hispanohablantes no se ven reflejadas en usos, modales, acentos, etc. (Franzé Mundanó,2002). La dificultad de algunos de estos alumnos y alumnas para seguir el programa académico se achaca frecuentemente a que han sido escolarizados por debajo del nivel que exige el sistema educativo español. Independientemente de que esto sea así, se constata la escasez de nuevos planteamientos, de nuevas aproximaciones, de nuevas maneras de tratar una situación que no tiene vuelta atrás.

Esperamos que tras la lectura de este monográfico el lector haya enriquecido su mirada sobre el tema. Las líneas de investigación abiertas por la Lingüística aplicada y la Psicología cognitiva; la luz que arroja la Sociolingüística sobre los contextos, las personas y las variedades de lengua que hablan; las estrategias aportadas por el plurilingüismo que nos enriquecen dentro y fuera del aula; la didáctica de las lenguas que va más allá y busca educar a los individuos con y desde la cabeza y el corazón; y/o el entendimiento de las lenguas como factores de cohesión social, son los elementos que hemos invitado a este debate.

Referencias bibliográficas

Aguado Odina, T.; Gil Jaurena, I.; Mata Benito, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela; Familia y escuela en contextos multiculturales.* Catarata, Madrid.

Boyzon-fradet, D. (1997): «Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondammental pour les enfants issus de l'immigration», en *Migrants-Formation, CNDP.* Montrouge, pp. 67-84.

Cambra M.; Fonts M. (2006): «Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela», en A. Camps (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas.* Graó, Barcelona.

Consejo de europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid, Ministerio de Educación / Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

Ellis, R. (1995): «Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy», en G. Cook; B. Seidlhofer (eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics.* Oxford University Press, Oxford.

Gee, P. (1990): *Social linguistics and literacies: Ideology and discourses.* The Falmer Press, Londres.

Morales Orozco, L. (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante.* Catarata, Madrid.

Moreno García, C. (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua.* Catarata. FETE-UGT, Madrid.

— (2003): «La lengua en la escuela. ¿Analfabetismo emocional?», en *Aula intercultural,* http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Conchamoreno_Lengua_en_la_escue.pdf.

Przesmycki, H. (2000): *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación.* Graó, Barcelona (1994).

Sánchez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.* SGEL, Madrid.

Schön A. D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza aprendizaje en las profesiones.* Paidós, Barcelona.

— (1998): *El profesor reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan.* Paidós, Barcelona.

Tuts M.; Martínez Ten, L. (2006): *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas técnicas y didácticas para la formación integral.* Catarata, FETE-UGT, Madrid.

Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural

Martina Tuts
Colectivo Yedra

Resumen

La lengua, entendida como factor de cohesión social, ha sido considerada desde diversas perspectivas asimilacionistas como necesaria y prioritaria para la integración en una sociedad receptora de quienes proceden de otras comunidades lingüísticas y culturales. Este artículo propone una reflexión sobre la diversidad como elemento ineludible en la construcción de una nueva ciudadanía multicultural en la que la lengua vehicular no siempre se convierte en lengua vincular de interacción debido, en parte, a las relaciones asimétricas que se establecen entre ésta y las otras, social y económicamente menos valoradas.

Por otro lado, sugiere el reconocimiento y la progresiva incorporación de las lenguas no nacionales y no europeas al currículum, desde una perspectiva integradora y equitativa de no discriminación lingüística en el ámbito educativo, en su sentido más amplio.

Palabras clave: comunicación, multilingüismo, diversidad, cohesión social, competencias, interculturalidad.

Abstract: *Languages as Social Cohesion Elements. From Multilingualism to the Development of Intercultural Communication Skills*

Language, as a social cohesion factor, has been considered from the different assimilacionist perspectives as a necessary and priority element for the integration within a society recipient of people coaming from other linguistic and cultural communities.This article provides a reflection on diversity as an unavoidable issue in the construction of a new multicultural citizenship in which the vehicle language not always proves to be the vehicle language for interaction.This is partly due to the asymmetric relationships established between this type of language and the rest, which are less valued from a social and economic point of view.

Fecha de entrada: 22-02-07 Fecha de aceptación: 20-03-07

On the other hand, this study suggests the recognition and progressive incorporation of non-national and non-European languages into the curriculum, from an integration and fair perspective based on the no linguistic discrimination in the educational field in its broad sense.

Key words: communication, multilingualism, diversity, social cohesion, competences, interculturality.

Hablemos del «contrato social»

Existen tres factores clave en el contrato social que ha de establecerse en las nuevas sociedades: primero, potenciar la educación intercultural; segundo, consolidar y transformar la relación entre las lenguas vehiculares y vinculares[1] en un marco plurilingüe; por último, reforzar, gracias al respeto a la diferencia y el fomento de la convivencia, la cohesión social. Todos estos factores son relativamente nuevos para la mayoría del profesorado.

La educación intercultural se confunde, demasiadas veces, con la atención al alumnado inmigrante, y la lengua vehicular se impone como factor de integración, olvidando su necesaria transformación en lengua vincular de comunicación. El respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento del relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica. En cuanto a la cohesión social, ésta se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar recelo.

Las aulas no son -ni han sido jamás- homogéneas. La diversidad ha estado siempre presente en la sociedad. El hecho de que en estos últimos años la enseñanza de la mal llamada *lengua de acogida*[2] tenga tanta relevancia se debe, principalmente, a la llegada a las aulas de estudiantes con lenguas de origen muy diverso. Este microcosmos que representa la escuela refleja la realidad de los estados-nación europeos de hoy en día: si se tienen en cuenta las lenguas oficiales, regionales y minoritarias se llega a la conclusión

(1) Estos dos conceptos se desarrollarán de manera más pormenorizada en el apartado dedicado a la comunicación intercultural.

(2) La terminología utilizada abarca, de manera indiferente, términos tan diversos como lengua de acogida, lengua mayoritaria, lengua(s) oficial(es), lengua de escolarización, lengua de destino, lengua vehicular, lengua regional, etc., según el contexto. La reciente preocupación de las administraciones públicas por su regulación hace que nos movamos en terreno resbaladizo, oscilando entre lo inmediato y lo deseable: paliar las carencias de lo urgente con el riesgo de dejar para más tarde la matización de lo conveniente.

de que en Europa se hablan entre 60 y 70 lenguas (Gogolin, 2002), pero si añadimos a éstas las lenguas habladas por las personas inmigrantes, las cifras se disparan y alcanzan las 458 lenguas, utilizadas todas ellas de manera habitual[3].

Esta situación lingüística se compone, sin embargo, de lenguas con mayor o menor grado de *legitimidad,* tal y como sostiene Bourdieu (2001), entendiendo por legitimidad el estatus otorgado a cada una de ellas. En la mayoría de los casos, este estatus estará marcado por el uso de una(s) lengua(s) en las instituciones oficiales, como el sistema educativo o el sistema jurídico. La coexistencia de distintas lenguas en un mismo estado-nación es, por lo tanto, una realidad nueva que exige propuestas de intervención también nuevas[4].

La cultura y el bienestar subjetivo

Son innumerables y diversos los trabajos de investigación realizados sobre la(s) cultura(s) que está(n) omnipresente(s) en el debate sobre diversidad. No cabe duda de que la lengua de origen es parte de la identidad y de la cultura de las personas, como también lo son otros factores de apego: las costumbres, los hábitos alimentarios, pero también la organización familiar y/o social, que refleja otra mirada sobre la vida y a veces una escala de valores diferente. La dificultad radica en decidir el tipo de valor, considerado como norma, que prevalecerá en una situación dada. En este caso, no se tratará de adecuar una actitud a una norma (asimilar), sino de regular un conflicto entre normas opuestas. Muestra de ello sería la dicotomía aparente entre lo que podríamos llamar sociedades colectivas o solidarias por oposición a sociedades autónomas o individualistas.

Hernández Sacristán (1999, p.89) sostiene lo siguiente a este respecto:

> (...) dónde acaba el principio con que se regula, por ejemplo, la autonomía del otro y se sobrepone al mismo el principio de solidaridad, o viceversa, resulta

[3] Los trabajos en curso del ECML *(European Centre for Modern Languages)* recogen al menos 458 lenguas habladas en 22 países de Europa. http://www.ecml.at.

[4] Son interesantes los casos de los estados federados de Suiza o Bélgica, con la coexistencia de varias lenguas oficiales, si bien no se puede hablar de bilingüismo o de trilingüismo de sus ciudadanos, ya que la pertenencia a un territorio define su pertenencia y su política lingüísticas. No así el caso de Irlanda, Finlandia o Luxemburgo, que podemos calificar de países institucionalmente plurilingües, ya que sus varias lenguas oficiales no se circunscriben a territorios determinados. (Siguan, 2005, p. 84).

> ser una frontera móvil, interpretable con dominancia relativa de uno de los principios sobre el otro de acuerdo con el entorno cultural en el que nos movamos. Lo que llamamos *ethos* cultural vendría *grosso modo* determinado por el mayor o menor grado de prevalencia que una serie de valores culturales, que controlan o determinan las praxis sociales, presenta por relación a otra serie de valores que podemos considerar antagónicas.

Por otra parte, la aportación de Vera (2000) sobre el concepto de *bienestar subjetivo* resulta de interés en el análisis de los desencuentros entre personas portadoras de valores culturales a veces divergentes. Se define como una categoría amplia de fenómenos que abarcan respuestas emocionales y que conformarían tres elementos básicos: la satisfacción con la vida (estabilidad emocional, autoestima suficiente, red social o familiar, etc.), el afecto positivo a través de emociones (orgullo, afecto compartido, gozo) y un bajo nivel de afecto negativo (culpa, tristeza, vergüenza, ansiedad, etc.).

Abordar la enseñanza de una nueva lengua[5], como abordar la acomodación de las personas en espacios que les son extraños, no puede obviar estos factores psicosociales. En este sentido, Redfield, Linton y Herskovits (1936) definieron como *aculturación* los fenómenos que resultan de un contacto directo continuo entre grupos que tienen culturas diferentes, con los consiguientes cambios en los patrones culturales de uno o ambos grupos. Cabe destacar que aunque la incorporación de personas procedentes de otros países influye directamente sobre las estructuras sociales y los hábitos de vida de una sociedad compacta y relativamente homogénea, también es cierto que quienes suelen realizar los mayores esfuerzos adaptativos son las primeras, al establecerse relaciones asimétricas entre grupos basadas fundamentalmente en el número, el poder y el acceso a los recursos. Así lo manifiesta Lamo de Espinosa (1995, p.70) al afirmar que:

> La clave de la dinámica cultural es la comunicación entre grupos, sometida a los mismos requisitos de toda comunicación. Pues es a través de esta comunicación como se debilita esa coraza y se efectúan los traspasos de rasgos y prácticas, la fertilización cruzada, la aculturación (que viene de ad-culturación). Labor realizada casi siempre por los *outsiders,* marginales, extranjeros, viajeros, gente en los bordes, en las fronteras que cruzan una y otra vez sus límites y, por ello, toman distancias y se ven obligados a traspasarlos.

---

[5] El término ***nueva lengua*** es propuesto, con acierto, por Fernando Trujillo como alternativa al término L2, a veces cuestionado por su ambigüedad o su carácter limitativo. Para más información, véase la página web: http://meteco.ugr.es. Otro término, utilizado en México, que resulta ideológicamente interesante es el de ***lengua adicional.***

Estamos ante la disyuntiva de lo que la antropología llama los puntos de vista *etic* (la descripción que yo hago del otro, de sus prácticas, de su cultura) y el punto de vista *emic* (la explicación que da el otro de lo que hace). Ambos puntos de vista han de tenerse en cuenta, ya que ambos forman parte del comportamiento.

En el difícil y controvertido debate entre el universalismo (hay valores universales por encima de las culturas y éstos son incuestionables) y el relativismo cultural (todas las culturas son igualmente válidas, ya que cualquier valor universal tiene sus raíces en una cultura determinada, por lo tanto, no se puede establecer un criterio superior), el enfoque intercultural de las relaciones aboga por la negociación y la construcción de nuevos espacios comunes, alejados de jerarquías étnicas o nacionalistas, y defiende que si bien las relaciones sociales necesitan de algún tipo de regulación normativa, ésta no puede invisibilizar el necesario impulso innovador derivado de la propia dinámica social (Hernández Sacristán, 1999; Bueno, 1996; Astegher, 2006). Este factor dinámico de la cultura es el que hace posible el cambio y asienta las bases de una nueva cohesión social basada en la creación de valores comunes en el diálogo entre grupos de personas diferentes unidas por un proyecto común.

Actitudes y representaciones

Pedimos prestadas a la psicología social estas dos nociones a veces utilizadas como sinónimas. Según Allport (1985), el término *actitud* fue utilizado por primera vez por Spencer en 1892, si bien él fue el primero que lo definió como característico e indispensable. Si las actitudes, entendidas como una disposición a actuar favorablemente o no ante una clase de objeto (Kolde, 1981, citado por Lüdi y Py 1986, p.97), se apoyan en prejuicios o estereotipos, podemos concluir que éstas son, también, susceptibles de cambiar. Oskamp (1991) sostiene que este concepto es fundamental para explicar el comportamiento humano que trasciende el ámbito de la psicología y de la sociología, y que podemos aplicar al terreno de la enseñanza de segundas lenguas, siguiendo la definición de *actitudes lingüísticas* que proponen Richards, Platt y Platt (1997, p.6):

> (...) Actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede

reflejar impresiones sobre la dificultad o simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua.

Nos encontramos por tanto ante los tres componentes de la actitud, según la clasificación de Rosenberg y Hovland (1960):

- El componente cognitivo, que refleja las ideas, dudas o creencias con las que abordamos una situación, que tomando a la lengua china como objeto de estudio sería: «La lengua china es una lengua con miles de sonidos diferentes, que no se parece nada al castellano y se escribe con signos raros».
- El componente afectivo, que refleja las sensaciones o sentimientos que produce el objeto: «La lengua china me parece armónica, me relaja», «me pone nerviosa, me desconcierta».
- El componente conativo, que activaría los mecanismos de intención para la acción: «voy a informarme sobre las posibilidades de seguir clases de chino», «jamás me apuntaría a un viaje a China».

Este mecanismo es transferible al caso de la adquisición del castellano por una persona no hispanohablante que está aprendiendo la nueva lengua y cuya actitud ante ésta vendrá motivada por diversos factores, lo que nos obligará a replantear la enseñanza de la L2 tanto desde estímulos individuales (autoconcepto de la propia lengua y expectativas ante la nueva lengua) como desde otras percepciones provocadas por cuestiones de orden social o grado de pertenencia a grupos de referencia (infravaloración o desprestigio de la propia lengua o de sus variantes, bien sea por los registros manejados, el/los acento(s) o la pertenencia a grupos sociales menos favorecidos) (Fishman, 1995).

Esto nos llevaría a otro concepto, el de las *representaciones,* de las que la psicología social define tres vertientes: su elaboración en y para la comunicación; la (re)construcción de lo real y el control del contexto a través de su organización. En otras palabras, se trataría de lo que Moscovici (1961) consideraba como *doble proceso* y que consiste en que el individuo selecciona partes de la información que se le proporciona en función de lo que él considera más expresivo para después transformarlas en imágenes productivas para la comprensión (y la intercomprensión[6]),

[6] Este concepto se desarrolla en el apartado 3.4., relacionado con el desarrollo de las habilidades para la comunicación intercultural.

aunque pierda riqueza informativa. Por otra parte, adapta los conocimientos nuevos a categorías que le son familiares y cuyos conocimientos funcionales ya posee o, en palabras de Guimeli (1994, p.14): «El anclaje permite enganchar algo nuevo a algo antiguo, compartido por individuos pertenecientes a un mismo grupo»[7].

Actitudes y prejuicios lingüísticos

Si bien las actitudes ante las lenguas son en gran medida responsables de los comportamientos ante el aprendizaje, no podemos dejar de lado los numerosos prejuicios que subyacen a estos comportamientos y que influyen en las políticas lingüísticas tanto nacionales como europeas, aunque también lo hacen en el comportamiento de la población[8]. Hasta un pasado reciente, se ha defendido el monolingüismo o la oligoglosia, es decir la prevalencia de una única lengua o de unas pocas para la comunicación (Moreno Cabrera, 2006, p.9). Esta tendencia se basaba fundamentalmente en una modernización del viejo mito de Babel y de *la maldición divina* que mandó a la Tierra al caos a través de la *confusión* de las lenguas, que impediría a los seres humanos comunicarse entre sí. La versión actual del recelo al multilingüismo es, entre otros, su supuesto coste económico (*ibid.* 2006, p.10; Skutnabb-Kangas, 2000, p.261), aunque no cabe duda de que detrás de este argumento esgrimido por algunos se

(7) Traducción propia.

(8) Una muestra de los prejuicios ampliamente difundidos entre la población son los siguientes:

- Las lenguas son meros instrumentos; cuantas menos lenguas, mayores son las posibilidades de comunicación. La diversidad, por tanto, es un obstáculo para el entendimiento entre los seres humanos.
- El subdesarrollo económico y tecnológico observado en muchas comunidades y grupos sociales es debido, en gran medida, a la conservación de una lengua y cultura no aptas para el progreso social, económico o tecnológico. Hay lenguas urbanas y lenguas rurales, lenguas para la modernidad y lenguas para la vida primitiva, tradicional e indígena.
- Algunas lenguas únicamente sirven para la comunicación afectiva familiar, pero no sirven para ser utilizadas como vehículos de educación formal. Hay lenguas que no sirven para la escuela y mucho menos para la universidad.
- El uso en la familia de una lengua que no se utiliza en la escuela retrasa y dificulta la integración de los niños en el sistema escolar, repercute directamente en la dificultad de escolarización y es la causa del fracaso escolar.
- El bilingüismo es perjudicial para el desarrollo integral de la persona; el niño no consigue dominar bien ninguna de las dos lenguas. Un ejemplo claro de las consecuencias negativas de la educación bilingüe es que los hablantes bilingües no dominan los sistemas ortográficos y cada vez escriben con más faltas.
- La enseñanza de una lengua a los niños que la desconocen es una imposición, además de ser antinatural; es perjudicial, porque nunca la han escuchado en la familia.
- Una lengua que no se escribe, que no tiene un diccionario y una gramática ¿es una lengua? Además, ¿para qué comenzar a escribir o enseñar una lengua que nunca se ha escrito o enseñado? ¿Para qué romper con la tradición?
- Algunas lenguas resultan inviables, ya que es imposible ponerse de acuerdo en la forma correcta, debido a que en cada lugar se habla de diferente manera. El estándar que ha podido establecerse recientemente es falso porque no refleja todas las variedades, en especial la propia; artificial, porque no tiene tradición y ha sido inventada por cuatro listos que pretenden vivir de ella; inservible porque no tendrá futuro, ya que nadie la utilizará o entenderá.
- Algunas lenguas no sirven para buscar trabajos interesantes, ni para relacionarnos con el mundo moderno. Se trata de lenguas atrasadas que simplemente nos encierran en nosotros mismos; no son lenguas con proyección universal. (VV.AA.,2006).

esconden poderosas razones de monoculturalismo endémico, de la conservación de privilegios socioeconómicos o del acceso *controlado* a la ciudadanía. Como recalca Ostler (2005, pp.511-512), lo que ha hecho que avanzara la Humanidad ha sido la difusión de las ideas, y para que éstas se difundan en beneficio del cambio social es preciso que lleguen a todos los ámbitos de la sociedad. Si esta sociedad es multilingüe, tendremos que dirigirnos hacia un plurilingüismo funcional que nos permita la comunicación.

De ahí, siguiendo el camino de los mitos, llegaríamos al de Pentecostés[9] (Moreno Cabrera, 2006, p.76) en el que la divinidad *rectifica* y va proponiendo el desarrollo de competencias para el plurilingüismo. La alusión al Génesis y al Nuevo Testamento no dejará de ser anecdótica para quienes defienden el uso de una lengua franca frente a las numerosas formas de expresar hechos o significados lingüísticos en otras, pero no lo es la supremacía de los idiomas mayoritarios en los países occidentales.

El proyecto *VALEUR (Valuing All Lenguajes in Europe),* del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, llama la atención sobre las lenguas *invisibles* pero habladas por un amplio número de personas en el mundo. Es así cómo en Europa hablamos del árabe o del chino como lenguas *minoritarias.* Está demostrado, sin embargo, que nueve de las lenguas habladas en el mundo por, al menos, cien millones de personas son el árabe, el bengalí, el inglés, el chino mandarín, el portugués, el ruso y el español. Considerar una única lengua -aunque sea mayoritaria- como factor de cohesión social es defender hoy día un modelo obsoleto.

Coincidimos con Moreno García (2004, p.29) cuando afirma:

> Kramsch (1998, pp. 33-34) sostiene que en nuestros tiempos resulta una falacia pensar en términos de una lengua o una cultura. Las personas van adquiriendo -o deberían adquirir- a lo largo de su vida una serie de habilidades que les permitieran adaptarse a los distintos contextos sociales en los que se encuentren. Las capacidades de hablar y escribir no deben medirse por normas unívocas. A esta manera de entender las relaciones entre hablante, lengua y cultura es a lo que Kramsch denomina *hablante intercultural* «(...) que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales. (...). En estos días de frecuentes cruces de fronteras, y de aulas de idiomas multilingües y multiculturales,

[9] (...) Aparecieron, como divididas, lenguas de fuego, que se posaron sobre cada uno de ellos (...) y comenzaron a hablar en lenguas extrañas (...) y se juntó una muchedumbre que se quedó confusa al oírlos hablar cada uno en su lengua. Estupefactos de admiración, decían: «Todos esos que hablan no son galileos. Pues ¿cómo nosotros los oímos cada uno en nuestra propia lengua?» (...) (Hechos de los Apóstoles 2, 1-11).

es apropiado volver a estudiar la norma del hablante nativo monolingüe como objeto de la educación en idiomas extranjeros. Ahora que volvemos a recordar las formas marcadas y no marcadas en el uso del lenguaje, propongo que hagamos al hablante intercultural sinónimo de la forma no marcada, lo infinito del uso del lenguaje, y al hablante monolingüe monocultural una especie que lentamente va desapareciendo o un mito nacionalista».

Multiculturalismo y multilingüismo versus desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural

El multiculturalismo

La transformación del paisaje humano de las sociedades en el último siglo y la dinámica de cambio social que ha iniciado el siglo XXI nos llevan a reconsiderar el estudio de las culturas en contacto. El término *multiculturalismo*[10] proviene de la terminología anglosajona y se utiliza para definir tanto una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos (económicos, sociales, étnicos, etc.) comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria, más allá del respeto a las leyes comunes dictadas por sus gobiernos. El ejemplo más claro de esta corriente es el que observamos en EEUU, donde la coexistencia de grupos étnicos no supone su acceso igualitario a las oportunidades, o el de Gran Bretaña, presentado como *salad bowl*[11], aunque esconde una segregación de facto que se pone hoy en entredicho (Hughes, 1993; Taylor, 1994; Walzer, 1995).

(10) La utilización del lema del *multiculturalismo* es una forma cruda de referirse a la inquietante realidad de la separación. Son las *vidas paralelas* de las que hablaba ya el informe que elaboró en 2001 una comisión presidida por un dirigente británico de la administración local, Ted Cantle, y en el que citó la frase de un británico de origen paquistaní: «Cuando salga de esta reunión que he tenido con ustedes, me iré a casa y no volveré a ver otra cara blanca hasta que vuelva a la próxima reunión, la semana que viene». Otra forma menos educada de llamarlo es gueto. Esta separación -que no es sólo física, sino también cultural y psicológica- no nació inicialmente por las políticas del multiculturalismo, pero sí es cierto que lo que se llamó multiculturalismo en algunas ciudades británicas durante los años ochenta y noventa reforzó esa situación (en Holanda ocurrió algo parecido). Favoreció las identidades de grupo, definidas por el origen o la religión, por encima de las británicas y las individuales. No inculcó en los hijos de los inmigrantes ningún sentimiento serio de identidad británica (*El País*. 04/02/2007).

(11) El término *salad bowl* se refiere a la idea de que los elementos puestos en una ensaladera adquieren cada uno algo del sabor de los demás para conformar una ensalada. Sin embargo, no por estar colocados en el mismo recipiente un tomate se convierte en una zanahoria.

El tejido social de estas sociedades se ha vuelto particularmente sensible a raíz de algunas encuestas sobre el grado de sentimiento de pertenencia al Estado de los hijos de familias inmigrantes. Menos de la mitad dicen sentirse británicos (aunque gocen de la nacionalidad) y acuden a otras características como factores de identidad (religión, etnia, tribus urbanas, etc.) (Garton Ash, 2006).

Walzer (1995) expresa su preocupación porque los conflictos agudos no oponen el multiculturalismo a alguna hegemonía o singularidad, a una identidad (norteamericana) vigorosa e independiente, sino a la «la multitud de grupos a la multitud de individuos».

Algunos autores, entre ellos McLaren (1984), sostienen la necesidad de legitimar múltiples tradiciones de conocimiento que permitan hacer predominar las construcciones solidarias sobre las reivindicaciones de cada grupo (García Canclini, 1997). Estos choques identitarios se ven favorecidos por los modelos separatistas, próximos al relativismo cultural, que alienta el aislamiento y el refuerzo de la autoimagen a través de lo semejante. Coincidimos con Ricoeur (1995) cuando sugiere transformar el énfasis sobre la identidad en políticas de reconocimiento:

> En la noción de identidad hay solamente la idea de lo mismo, en tanto reconocimiento es un concepto que integra directamente la alteridad, que permite una dialéctica de lo mismo y de lo otro. La reivindicación de la identidad tiene siempre algo de violento respecto del otro. Al contrario, la búsqueda del reconocimiento implica la reciprocidad.

El multilingüismo

Haremos de nuevo referencia a la literatura anglosajona, donde se emplea el término *multilingualismo* para referirse tanto a la situación en la que varias lenguas coexisten como a las competencias de un individuo en dos o más lenguas, o a la interacción entre hablantes de lengua distinta. Esta definición la comparte Lagasabaster (2003,20), aunque matizada, ya que distingue tres tipos de multilingüismo:

- El multilingüismo social o lo que considera como la presencia de varias lenguas en la vida de una comunidad.
- El multilingüismo individual o la utilización de varias lenguas en la vida diaria de un individuo.

- El multilingüismo escolar/universitario, que se definiría como la presencia de más de dos lenguas en el currículum o como medio de instrucción[12].

Coinciden las definiciones de Lagasabaster en el carácter descriptivo de las definiciones, que resumiríamos como *coexistencia,* se produzca ésta en la comunidad o en el individuo.

Aun conociendo la obra de este autor y su estudio pormenorizado del bi- y trilingüismo, da la impresión, en estas definiciones, de que los conocimientos lingüísticos se hallen circunscritos en áreas de uso muy delimitadas. De esta forma, el hablar de las lenguas presentes en la vida de una comunidad podrá no suponer interacción entre ellas o, más gráficamente, que cada miembro de una comunidad lingüística utilice su lengua exclusivamente dentro de esta comunidad, o que un individuo con conocimientos de varias lenguas utilice cada una de ellas en contextos determinados, o bien que una asignatura sea equiparada a un idioma de instrucción.

En todo caso, es innegable el consenso al que las instituciones educativas están llegando sobre la educación multilingüe. Sería deseable, sin embargo, que no sólo afectara a las lenguas de mayor difusión o de mayor rentabilidad económica (en Europa se trataría del inglés, alemán, francés y español), sino que se consiguiera que el aprendizaje de una lengua representara un objetivo cultural prioritario, así como una participación en el desarrollo de la cohesión social dentro de un marco de ciudadanía plural. Dentro de esta voluntad de refuerzo de las lenguas como factores de transformación social, será interesante la inclusión en el currículum, para todo el alumnado y en igualdad de condiciones, de lenguas cooficiales del Estado español y de lenguas de recién incorporación al espacio educativo, como pueden ser el chino o el árabe (esta última con la que se comparten tantos elementos culturales y lingüísticos) y cuya importancia mundial no hay que explicitar. Pero no menos interés deberían despertar otras lenguas de menor proyección internacional, cuyas aportaciones culturales serán muy valiosas para la formación en valores del conjunto del alumnado. Se trataría así de evitar la desaparición de lenguas *frágiles* y se llegaría a un *modelo*

(12) En este sentido, es de destacar la aportación de la UNESCO en el ámbito del reconocimiento a la diversidad lingüística: «Bilingual and multilingual education refer to the use of two or more languages as mediums of instruction. In much of the specialized literature, the two types are subsumed under the term bilingual education. However, UNESCO adopted the term multilingual education in 1999 in the General Conference Resolution 12 to refer to the use of at least three languages, the mother tongue, a regional or national language and an international language in education. The resolution supported the view that the requirements of global and national participation, and the specific needs of particular, culturally and linguistically distinct communities can only be addressed by multilingual education. In regions where the language of the learner is not the official or national language of the country, bilingual and multilingual education can make mother tongue instruction possible while providing at the same time the acquisition of languages used in larger areas of the country and the world. This additive approach to bilingualism is different from the so called subtractive bilingualism which aims to move children on to a second language as a language of instruction».

ecológico (VV.AA., 2006, p.346) que ordenaría las lenguas en contacto sin provocar necesariamente un proceso de sustitución de unas por otras.

En esta línea se pronuncia el Consejo de Europa, la organización política más antigua del continente fundada en 1949. Reúne 49 Estados, incluidos 21 países de Europa del Este y Centroeuropa. Abarca, por lo tanto, mucho más que la UE, si bien ningún país que haya ingresado en ésta lo ha hecho sin pertenecer anteriormente al Consejo. Entre sus principales preocupaciones y áreas de trabajo se encuentran, precisamente, tanto la cohesión social como la defensa de los derechos humanos o la construcción de una identidad colectiva basada en el respeto a la idiosincrasia y a la(s) lengua(s), y la promoción del debate intercultural.

El enfoque intercultural

Lo que diferencia fundamentalmente este concepto del de *multiculturalismo* radica probablemente en que éste no se limita a describir una situación ni a categorizar a las personas en función de su pertenencia cultural o étnica. El enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia, pero es también una filosofía y una corriente de pensamiento político que lleva a la sistematización de este enfoque (Pérez Serrano, 1997).

A la importancia del respeto a la identidad específica se añade otro factor de importancia, ya avanzado por Ricoeur: el *reconocimiento*. Reconocer[13] a la persona, envuelta en circunstancias y portadora de valores, y aceptar la diferencia es el paso indispensable para la interacción desde la igualdad y la única vía para hacer de la divergencia un vínculo entre grupos culturales y sociedad (Vélez de la Calle, 2004). Se trata, en palabras de Aguado (1996, p.54), y refiriéndose al ámbito escolar de que:

> (...) partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, (se busque) la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.

[13] Según el DRAE (2001), *reconocer* es examinar con cuidado algo o a alguien para enterarse de su identidad, naturaleza y circunstancias. Entendemos, sin embargo, el término *reconocer* desde otra doble perspectiva: para que haya reconocimiento, debe haber conocimiento primero y, por lo tanto, actitud abierta hacia los y las demás. Por otra parte, entendemos también que al construir las identidades en relación con los demás, cada individuo, al reconocer a la otra persona, reconoce una parte de sí mismo en su interlocutor.

El enfoque intercultural, tal y como puede apreciarse, supone una participación activa de los protagonistas en la sociedad para la consecución de beneficios comunes desde unos conceptos de *identidad y cultura* dinámicos, variables, transformables y transformadores. Va orientado hacia la construcción de una nueva ciudadanía basada en la valoración de la diversidad y la paulatina supresión de la teoría del déficit (Laino, 1985; Ayuste, 1994) por la que se clasifica a algunas personas procedentes de colectivos minoritarios más por lo que no tienen/saben que por las aportaciones que pueden hacer, desde otros conocimientos u otras percepciones o perspectivas de las realidades, en beneficio de la colectividad. En este debate de prefijos o de adjetivación de las palabras (multi-, inter-, pluri- y trans-) lo importante quizás sea tener claro concebir las diferencias étnico-culturales en juego como «fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente» (Walsh, 2002, p.119). En palabras de Diez (2004):

> (...) se propone entender la cultura como «la organización de la experiencia y de la acción humana por medios simbólicos» (Sahlins, 1997, p.41), que no es independiente de las relaciones que los grupos humanos establecen con otros. Es decir, como un conjunto de historicidades de distintos grupos, cuya construcción implica interacciones, disputas, desplazamientos y significados (Geertz, 1996).

De ahí el papel fundamental jugado por la educación, como lo recalcan Aguado, Gil y Mata (2006):

> La educación es transmisión y construcción cultural; ya sea formal o informalmente, educar es siempre generar y transmitir, fijar y modular universos simbólicos, significados, pautas de comportamiento, habilidades comunicativas, lenguajes, visiones del mundo.

El desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural

El plurilingüismo es tratado en este número monográfico de manera detallada por Luisa Martín Rojo y Laura Mijares Molina. Por lo tanto, nos centraremos en el desarrollo de habilidades, la intercomprensión y el lenguaje paralingüístico como herramientas para la comunicación intercultural.

La lengua (mayoritaria) se ha considerado hasta hace poco como un instrumento imprescindible para la *integración*[14] de las personas inmigrantes. Y no hay duda de que el acceso a la información, a la formación y a las oportunidades pasa por el entendimiento de la lengua. Es ilustrador, sin embargo, el hecho de que familias inmigradas cuya lengua es el castellano/español o alguna de sus variantes no lleguen a la plena incorporación y participación en la sociedad. Es probablemente el caso más evidente en el que el conocimiento de la lengua vehicular, como estructura, demuestra que no es suficiente para la intercomunicación entre personas.

Probablemente sea la teoría de los *actos de habla* (Austin, 1962), desarrollada por Searle (1969) y conocida también como filosofía del lenguaje común u ordinario en la filosofía y como pragmática filosófica en la lingüística -ya estudiada por Wittgenstein (1953), quien la llamó *juegos del lenguaje*-, la que llevó a considerar la necesidad de suscitar la cooperación de sus destinatarios o del cómo hacer cosas con palabras *(how to do things with words)*. Es particularmente interesante, en el contexto de este artículo, el concepto que propone Searle de la construcción de la realidad social, en clara oposición con quienes defienden la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1968).

Estamos ante la propuesta de Austin y Searle donde los enunciados dejan de poder caracterizarse en términos de verdad o falsedad y pasan a serlo en términos de adecuación o falta de adecuación pragmática, éxito o fracaso (Hernández Sacristán, 1997, p.68).

Wierzbicka (1997, p.47) sostiene que los actos de habla tienen también relación con la percepción de valores culturales. Y es que el lenguaje, como la cultura, es un sistema en el que los valores se definen por relación a otros. Mencionamos en el primer punto de este artículo los conceptos de sociedad solidaria/colectiva o individualista. Hernández Sacristán (1997, p.86), reinterpretando las consideraciones de Wierzbicka, presenta las diferentes maneras de entender la interacción social y de valorar las conductas lingüísticas que les sirven de expresión y que resumiríamos como parejas antagónicas: no interferencia-autonomía/solidaridad-cordialidad; ceremonialidad/autenticidad; postración pudorosa del ego/principio de afectividad; el ser humano se debe a la norma/la norma se debe al ser humano, y que percibimos como la interpretación de sensibilidades diferentes a la hora de entender valores culturales antagónicos, factores determinantes de la dinámica y cohesión social. Estos elementos deberán llevarnos a preguntarnos hasta qué punto las diferencias en un acto de habla son atribuibles a factores lingüístico-culturales o a la manera distinta de entender un dominio

(14) Se utiliza este término por ser el que se usa normalmente, aunque su significado habitual es discutible.

sociolingüístico desde determinada lengua o cultura (Hernández Sacristán 1999, p.91). El paso hacia una lengua vincular de comunicación necesita, por lo tanto, una actitud de cooperación. Esta cooperación debe darse entre individuos pero, también, desde la conciencia de los propios conocimientos, en búsqueda de la *interdependencia lingüística.*

Recordemos que el sistema lingüístico no puede aislarse del sistema cultural en el que se utiliza ni se aprende una lengua alejada del bagaje lingüístico adquirido. Son numerosas las propuestas en este sentido para el desarrollo de habilidades para el plurilingüismo. Vila (2000), recogiendo las investigaciones de Cummins que apoyan la existencia de una competencia subyacente común, sostiene que esta competencia es el resultado de aprender mejor una lengua que puede ser transferida a otra u otras. En la misma línea se pronuncia Meissner al hablar de las relaciones específicas entre varias lenguas interconectadas, para las que el aprendiente desarrolla un intersistema, más estable que la gramática espontánea, que facilita la intercomprensión. Estos procedimientos interlingüísticos van elaborando en el transcurso del aprendizaje un nuevo tipo de saber *(learning awareness)* que nos permite diferenciar distintas categorías de transferencias:

- Transferencia intralingüística en la lengua de partida: la persona descubre un potencial de bases transferenciales en su propia lengua. El castellano dispone de numerosos lexemas que pueden facilitar la transferencia lingüística.
- Transferencia intralingüística en una lengua puente: la persona con conocimientos sólidos de dos o más lenguas puede activar una de esas lenguas en un contexto determinado para que le sirva de puente hacia una lengua nueva.
- Transferencia intralingüística en la lengua nueva: la sistematicidad de la nueva lengua puede ofrecer bases de transferencia que expliquen su funcionamiento interno, ya que el aprendiente reconoce las relaciones de complementariedad entre elementos.
- Transferencia interlingüística: es la que activa las relaciones entre varios idiomas y lleva a la intercomprensión.

La adquisición de una lengua nueva/adicional, como se puede comprobar, será tanto más exitosa cuanta más experiencia plurilingüe tenga el aprendiente, y subraya de nuevo que el monolingüismo sólo conduce a una competencia comunicativa reducida.

La comunicación intercultural es ante todo comunicación y a sus principios se remite y nos lleva a lo que Poyatos (1994, p.15) llama la *triple realidad auditiva-visual del discurso:* lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos, que él incluye bajo la denominación de *comunicación no verbal,* y que abarca lo gestual, la proxemia, kinesia

y los demás elementos paralingüísticos del lenguaje como las actitudes corporales y los sonidos emitidos. Moreno Cabreras (2006, p.10) habla de la *gesticulación* como favorecedora del desarrollo del potencial humano, mientras que Savater (1999, p.108) afirma:

> Y es que el lenguaje -todo lenguaje, cualquier idioma- nos permite tener un mundo, pero una vez adquirido, éste no lo *cierra* a las aportaciones de nuestros sentidos ni mucho menos a la voluntad de comprender e intercambiar comunicación con nuestros semejantes. Por eso, lo más humano de un idioma es que lo esencial de sus contenidos puede ser traducido a cualquier otro: no hay querer decir sin *querer entender y hacerse entender.*

La sistematización de esta voluntad de comunicar entre cultura y lengua la encontramos en el concepto de *culturema*[15], que podríamos definir como cualquier porción de acto de comunicación percibida a través de signos inteligibles con valor simbólico. Estos culturemas se podrían limitar en un primer tiempo a la diferencia entre urbano/rural, exterior/interior, público/privado, pero también a la ocupación del espacio público, la forma de vestir, las formas de saludar o de agradecer, etc., o a patrones comportamentales como pueden ser la pausa para desayuno en España o para el té en Turquía o en Gran Bretaña, o el concepto de vivienda en distintos lugares del mundo.

Tener en cuenta estos elementos permitiría a los aprendientes conseguir no sólo cierta fluidez lingüística, sino la tan deseada fluidez intercultural verbal-no verbal (Poyatos 1999, pp. 51,60) para comprender el enfoque realista del lenguaje y de las conductas que se le asocian, y que no ocurren en el vacío semiótico, sino siempre en una(s) cultura(s) dada(s).

A modo de conclusión

La enseñanza de la lengua de comunicación es un área de conocimiento complejo, normalmente integrado en la lingüística aplicada, aunque necesitaría de un reconocimiento más específico, ya que, como hemos venido analizando, intervienen en su aprendizaje otros múltiples factores. Las situaciones nuevas originadas por una realidad social

[15] Término acuñado por Poyatos (1994:37).

en continuo movimiento nos obligan a reconsiderar métodos y normas y, sobre todo, a tener en cuenta el potencial cognitivo y conativo de los nuevos ciudadanos y ciudadanas. Aplicar métodos de asimilación lingüística o, en palabras de Vila (2000), «practicar la submersión lingüística», puede limitar considerablemente el desarrollo del aprendiente. Si la inmersión lingüística aborda la adquisición de la lengua nueva desde el respeto, la negociación, la contextualización o la intercomprensión y fomenta habilidades de comunicación, la submersión lingüística, por el contrario, anula los recursos lingüísticos o de comunicación previos y presenta la nueva lengua como elemento obligatorio e indispensable para la adquisición de conocimientos. La infravaloración de la(s) otra(s) lengua(s) que pudiera dominar el aprendiente limita, de esta manera, el desarrollo de sus habilidades cognitivo-lingüísticas, sus capacidades para el aprendizaje y, por tanto, su acceso a las oportunidades que puede ofrecerle la sociedad.

Hemos observado cómo el modelo de sociedad monocultural es un concepto obsoleto y cómo la interrelación entre personas portadoras de valores culturales distintos es enriquecedora para la construcción de la ciudadanía participativa que exige la democracia.

Por otro lado, hemos visto cómo la enseñanza-aprendizaje de las lenguas no puede desvincularse de los aspectos culturales y lingüísticos de los individuos y cómo el multilingüismo ofrece pautas tanto para la adquisición de lenguas nuevas como para el desarrollo de habilidades de comunicación en lenguas aparentemente desconocidas. En la medida en que éstas sean mayores, la cohesión social se verá reforzada.

En la enseñanza de lenguas nuevas, estos conceptos deben ser tenidos en cuenta, y más aún deben serlo en las relaciones entre iguales en la sociedad. De otra manera, tal y como sostiene Van Dijk[16], caeríamos en el control del discurso, o el abuso de poder en la formación de modelos mentales o de representaciones sociales negativas. Como sostiene García Parejo (2003, p.58), «Los objetivos generales de los cursos de español (...) deben incluir tanto los orientados hacia la competencia comunicativa en la nueva lengua como los encaminados a potenciar el ejercicio de (los derechos de las personas) como ciudadanos».

En este sentido, sería deseable la apuesta por unas líneas de investigación tanto a nivel nacional como europeo o internacional que trabajaran en la convicción de que con los ladrillos de la Torre de Babel es posible edificar una sociedad más equitativa, plural y plurilingüe.

(16) http://www.discursos.org/Art/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf.

Referencias bibliográficas

Aguado Odina, T. (1996): *Educación Multicultural: su teoría y su práctica.* Madrid, Cuadernos de la UNED, 152.

Aguado, T.; Gil, I.; Mata, P. (2005): *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela.* Madrid, Los libros de la Catarata.

Allport, G. W. (1985): «The historical background of social psychology», en G. Lindzey & E. Aronson (eds.): *The handbook of social psychology.* New York, McGraw Hill.

Austin, J. (1962): *How to do things with words.* Oxford, Oxford University Press.

Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F.; Lleras, J. (1994): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona, Graó.

Baker, C. (1992): «Attitudes and language», en *Multilingual Matters,* 83. Clevendon, Avon, England.

Berger, P.; Luckmann, T. (1968): *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Amorrortu.

Bourdieu, P. (2001): *Langage et pouvoir symbolique.* Paris, Seuil.

Bueno, G. (1996): *El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura.* Barcelona, Prensa Ibérica.

Fishman, J. A. (1995): *Sociología del lenguaje.* Madrid, Cátedra.

Hernández Sacristán, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural.* Barcelona, Octaedro.

Hughes, R. (1993): *Culture of Complaint.* Nueva York-Oxford, Oxford University Press.

García Canclini, N. (1997): «El malestar en los estudios culturales», en *Fractal,* 6, pp. 45-60.

García Parejo, I. (2003): «Los cursos de "español para inmigrantes" en el contexto de la educación de personas adultas», en *Carabela,* 53, Madrid, SGEL.

Geertz, C. (1996): *Los usos de la diversidad.* Barcelona, Paidós.

Gogolin, I. (2000): «Une "Nouvelle Offensive". L'évolution du système educatif en Allemagne», en *Revue Internationale d'éducation Sèvres,* 28, s. 41-51.

Guimelli, C. (2000): *La pensée sociale.* Paris, Que sais-je.

Lagasabaster, D. (2003): *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera.* Lleida, Milenio.

Laino, D. (1988): «Fracaso escolar: reflexiones, propuestas y acciones», en *Revista Argentina de Educación,* 12. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

Lamo de Espinosa, C. (1975): *Juicios de valor y ciencia social.* Valencia, Fernández Torres.

Lüdi, G.; Py, B.: (1986): *Être bilingue.* Berne, Peter Lang.

Mclaren, P. (1984): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México, Siglo XXI-UNAM.

Moreno Cabrera, J. C. (2006): *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista.* Barcelona, Horsori.

Moreno García, C. (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua.* Madrid, Los libros de la Catarata.

Moscovici, S. (1961): *La psychanalyse, son image et son public.* Paris, PUF.

Oskamp, S. (1991): «Racism and prejudice», en S. Oskamp (ed.): *Attitudes and opinions.* New Jersey, Prentice Hall.

Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación.* Madrid, Biblioteca Española de Lingüística y Filología. Istmo.

Pérez Serrano, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias.* Madrid, Editorial Popular.

Redfield, R.; Linton, R.; Melville, J.; Herskovits, L. (1936): «Memorandum for the Study of Acculturation» en *American Anthropologist, New Series,* vol. 38, 1, pp. 149-152.

Richards, J. C.; Platt, H.; Platt, J. (eds.) (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas.* Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona, Ariel.

Ricoeur, P. (1995): *La critique et la conviction: Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay.* París, Calmann-Lévy.

Rosenberg, M. J.; Hovland, C. I. (1960): «Cognitive, affective and behavioural components of attitudes», en C. I. Hovland; M. J. Rosenberg: *Attitude organization and change,* pp. 1-14. New Haven, CT, Yale University Press.

Ruiz de Lobera, M. (2004): *Metodología para la formación en educación intercultural.* Colección Cuadernos de Educación Intercultural. Madrid, Libros de la Catarata.

Sahlins, M. (1997): «O 'pessimismo sentimental' e a Experiencia Etnográfica: por que a Cultura nao é um "Objeto" em via de extinçao» (parte I y II), en *Mana,* vol. 3, 1 y 2, Sao Paulo, pp. 41-73 y 103-150.

Savater, F. (1999): *Las preguntas de la vida.* Barcelona, Ariel.

Searle, J. (1968): *Speech Acts.* Cambridge, Cambridge University Press.

— (1997): *La construcción de la realidad social.* Madrid, Paidós.

Siguan, M. (1996): *La Europa de las lenguas.* Madrid, Alianza Editorial.

Skutnabb-Kangas, T. (2000): *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Taylor, CH. (1994): «The Politics of Recognition», en D. T. Goldberg (ed.): *Multiculturalism: A critical reader,* pp. 75-106. NewYork.

Vera, J.; Tánori, B. (2002): «Propiedades psicométricas de un instrumento para medir Bienestar Subjetivo en población mexicana», en *Apuntes de Psicología,* vol. 20, 1, p. 5. Universidad de Valencia

VV. AA. (2006): *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo.* Barcelona, Icaria, Antrazyt.

Vila, I. (2000): «Inmigración, educación y lengua propia», en La *inmigración extranjera en España. Los retos educativos.* Barcelona, Fundación La Caixa, pp. 145-166.

Walzer, M. (1995): «Individus et communautés: les deux pluralismes», en *Esprit,* pp. 103-113, junio Paris.

Wittgenstein, L. (1953): *Philosophical Investigations.* Oxford, Blackwell.

Páginas web

www.rieoei.org/opinion33.htm
www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage
www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0327-37762004000100012&lng=pt&nrm=iso

www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=423
www.ecml.at/mtp2/VALEUR/html/Valeur_E_news.htm
www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf
www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp
www.uni-giessen.de/meissner/meissner/msds.htm

Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística

Francisco Moreno Fernández
Universidad de Alcalá

Resumen

Este artículo presenta un panorama de la dimensión social de la adquisición de segundas lenguas y comenta las teorías de la adquisición que atienden a esa dimensión social. También presta una especial atención a la noción de contexto y se explica la forma en que contribuye al proceso de adquisición. Por otro lado, se atiende al modo en que el *Marco Común de Referencia Europeo* trata el concepto de competencia sociolingüística y se comentan los principales indicadores que determinan su nivel.

Finalmente, se hacen consideraciones sobre las dificultades relacionadas con el uso y la enseñanza de la variación geolingüística en los contextos educativos, así como sobre la importancia de la elección del modelo de lengua. En esta línea, se analiza el modo en que la variación y las variedades lingüísticas son percibidas por profesores y aprendices, desde una visión popular de la lengua.

Palabras clave: sociolingüística, adquisición, aprendizaje, contexto, competencia, variación, percepción.

Abstract: *Second Language Acquisition and Sociolinguistics*

This article offers a panorama of the social dimension of second language acquisition and presents the acquisition theories paying attention to those that type of social dimensions. Likewise, a special attention is drawn paid to the notion of «context» is lent and the way in which it contributes to the acquisition process is explained. On the other hand, it is taken care of the concept of «sociolinguistic competence», as it is dealt with explained in the *Common European Framework of Reference for Languages,* is also analysed, along with, the main descriptors for this level are analyzed.

Finally, some considerations become about the difficulties related to in the use and teaching of geolinguistic dialectal variation in learning contexts are presented, as well as about

Fecha de entrada: 22-02-07 Fecha de aceptación: 27-03-07

on the importance of choosing the right pattern of language. In this line, the article analyzes the way in which linguistic variation and varieties are perceived considered by teachers and learners apprentices, from a popular perspective of language perspective of a popular theory about language.

Key words: sociolinguistics, acquisition, learning, context, competence, variation, perception.

Introducción

El proceso de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) puede ser observado e interpretado desde diversas perspectivas. Aquí, se prestará atención, de un modo monográfico, a la perspectiva social, minimizando el protagonismo de elementos de naturaleza psicológica o puramente lingüística. La existencia de estos elementos es innegable, pero la sociolingüística les arrebata la etiqueta de esenciales para otorgársela a otros aspectos que tienen que ver con el aprendizaje como proceso social y con el uso social de la lengua. Visto así, estas páginas tendrán más de Skinner y Piaget que de Chomsky, se apoyarán más en la observación que en la introspección y darán prioridad a la *nurture* sobre la *nature*.

La dimensión social de la adquisición de segundas lenguas es fundamental para la comprensión del proceso en su conjunto y se manifiesta con tal riqueza y complejidad, que caben distintas formas de abordarla. Una de ellas consiste en entender el propio aprendizaje lingüístico como una acción socializadora: por ejemplo, la adquisición de la cortesía o de los usos propios de la conversación se fundamenta en la práctica de una acción social dentro de un contexto determinado.

Otra posibilidad consistiría en prestar atención a la faceta social de fenómenos que suelen explicarse como puramente lingüísticos o psicolingüísticos: por ejemplo, la fosilización, la transferencia o el acento. Una tercera vía nos llevaría al tratamiento de aspectos intrínsecamente sociolingüísticos, como los modelos de lengua para la enseñanza, la variación lingüística o los registros.

Independientemente de los aspectos sociales de la ASL a los que se quiera dar preferencia, la sociolingüística es un enfoque o una perspectiva de estudio que se caracteriza por interpretar la adquisición como un proceso social en el que la interacción comunicativa resulta decisiva y por interpretar la lengua como una entidad esencialmente variable y condicionada por factores sociales y situacionales. Todo ello será tratado aquí, si bien de modo sucinto y referido principalmente a contextos educativos.

La sociolingüística como enfoque

La sociolingüística es una disciplina que suele definirse como el estudio de las relaciones entre la lengua y la sociedad, aunque tal definición no hace justicia al alcance de su objeto de estudio. Cuando William Labov dibujaba el perfil de la sociolingüística moderna a principios de los setenta, se ponía en duda la necesidad de identificar una sociolingüística bien diferenciada de la lingüística, dado que se asumía que toda aproximación lingüística debería implicar el tratamiento de su inalienable dimensión social (Labov, 1972, p. 184). Aún así, el estudio de la lengua durante los últimos 25 años se ha realizado desde dos enfoques[1]: uno lingüístico y otro sociolingüístico. Este último concibe la lengua como una competencia comunicativa o pragmática, cuya función esencial es la interacción social y cuyo uso, desarrollo y adquisición siempre se producen contextualizadamente. El enfoque sociolingüístico coloca al hablante en el centro de sus intereses y su producción se interpreta como el desarrollo de unas funciones sociopragmáticas y como el fruto emergente de la misma actividad comunicativa (Preston, 1989).

El proceso de adquisición de una lengua es un fenómeno complejo en el que intervienen de forma imprescindible varios elementos (Moreno Fernández, 2000a). En primer lugar, ha de existir una lengua llamada *meta*, esto es, un objeto del aprendizaje lingüístico y de su enseñanza. En segundo lugar, se requiere un adquirente o *aprendiz*, un sujeto del aprendizaje lingüístico (a menudo *estudiante*). El aprendiz es el elemento clave de todo el proceso y en él concurren diversos parámetros que tienen que ver, de un modo más o menos directo, con el aprendizaje mismo de la lengua. Generalmente, la dimensión más estudiada es la cognoscitiva, pero también están presentes una dimensión afectiva y otra conativa o de conducta, que participan en la configuración de creencias, identidades y actitudes lingüísticas. En tercer lugar, el proceso de adquisición tiene lugar en un *contexto*, al que atribuiremos genéricamente la calificación de social: un medio o ambiente para el aprendizaje. Habitualmente, la ASL se produce en un contexto social de enseñanza y de contacto con los miembros de una comunidad, en coexistencia con la lengua familiar (es el caso, por ejemplo, de los programas de lengua española en la enseñanza obligatoria que siguen los extranjeros llegados a España), pero también es frecuente el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en contextos de enseñanza complementaria, sin que ello suponga un contacto

[1] Naturalmente, existen otros puntos de vista, otros enfoques teóricos, pero aquí nos interesa lo que afecta a la lengua y su uso social en contexto.

frecuente con nativos de la lengua adquirida ni un conocimiento de la comunidad que la habla (aprendizaje de LE en país de origen).

Dentro del contexto social, en su más amplia interpretación, se pueden identificar elementos personales y no personales. Entre los primeros, se cuentan las características sociales de los individuos que acompañan, de un modo u otro, al proceso de adquisición del aprendiz, así como a los rasgos de los grupos sociales de la comunidad en la que el aprendiz está adquiriendo una lengua, si es el caso. Tales elementos personales hacen posibles *interacciones* de muy diferente tipo, que resultan decisivas en el proceso de adquisición lingüística. Entre los elementos no personales, se distinguen los factores lingüístico-discursivos y los situacionales. Los factores discursivos tienen que ver con el uso de la lengua en contexto y no tanto con sus características intrínsecas: qué tipo de comunicación se quiere o se tiene que establecer con la lengua adquirida, qué clase de temas van a ser tratados y cuáles no van a ser tratados, en qué tipo de registros se utiliza esa lengua y con qué interlocutores. Entre los elementos situacionales, son significativos el lugar en que se usa la lengua y la actividad social para la que se precisa, así como la naturaleza pública o privada del contexto en que se ha de usar la lengua adquirida.

El enfoque sociolingüístico siempre trabaja sobre los usos de hablantes reales y la ASL, consecuentemente, se explica a partir de la figura de unos aprendices-hablantes que también son reales y que experimentan y protagonizan el proceso de la adquisición dentro de unos contextos determinados (Brown y Yule, 1993). Los psicolingüistas nos presentan al aprendiz como un sujeto procesador, que ejercita unos recursos mentales internos, que se ven afectados por factores individuales, como la edad (pensemos en la «edad crítica»), la inteligencia, la aptitud o los hábitos estratégicos, en el plano cognitivo, y las actitudes, la motivación o la ansiedad, en el plano afectivo (Dorniyei y Skehan, 2003). Los sociolingüistas, en cambio, tienen en cuenta que los aprendices están condicionados por factores sociales, como su extracción socioeconómica, su etnia o incluso su sexo/género, que la acción de los hablantes -también la de los aprendices- se realiza por medio de actos comunicativos, que les permiten tanto transmitir significados como relacionarse con sus interlocutores, y que la acción comunicativa es una actividad -no producto- que emerge en cada contexto con la propia práctica lingüística[2].

[2] Desde los años ochenta, ha ido generalizándose la distinción entre la pragmalingüística y la sociopragmática (Leech, 1983; Thomas, 1983): la primera estudia la relación entre los actos comunicativos y sus significados relacionales e interpersonales; la segunda atiende a las percepciones sociales que subyacen a las interpretaciones de los hablantes y a su acción comunicativa (Reyes, 1996).

Como se ha comentado, el concepto de «contexto» ha sido otro elemento decisivo en los estudios más recientes de la ASL, concepto que ha ido evolucionando conforme lo hacía una visión de la adquisición más volcada hacia lo interactivo. En la mayor parte de los estudios tradicionales sobre el uso lingüístico, el contexto se considera como algo dado y se describe como una categoría que existe más allá del hecho central de habla y que perdura a través de ella. Desde este punto de vista, el contexto del uso lingüístico, así como el bagaje cultural de los participantes (Miquel y Sans, 1992), la primera lengua, el dominio de una segunda lengua, el género, el estatus social y otras categorías sociales se describen independientemente del uso de la lengua. Sin embargo, desde otro punto de vista se sostiene que las categorías sociales y contextuales pre-existentes son relevantes para la comprensión del uso lingüístico solamente en la medida en que los participantes las proyectan en la interacción. De este modo, el contexto es algo emergente y dinámico y los participantes no son portadores de categorías dentro de la interacción, sino que esas categorías emergen y se negocian por medio de la interacción. Existe, pues, todo un modo de entender la ASL que la vincula con las situaciones comunicativas reales, con la interacción, con los aprendices reales y sus contextos[3].

Teorías sociolingüísticas de la adquisición de segundas lenguas

Diane Larsen-Freeman y Michael H. Long (1994) calculan que se han propuesto al menos 40 teorías de ASL. Semejante cúmulo teórico incluye varias tendencias que se han ocupado de la dimensión social de la ASL, esto es, que han hecho sus planteamientos desde un enfoque, si no estrictamente sociolingüístico, sí al menos cercano o afín a él. Entre esas tendencias, destacan tres, a nuestro entender: las interaccionistas, las ambientalistas y las variacionistas (Moreno Fernández, 2000a).

Las *teorías interaccionistas* intentan explicar la adquisición teniendo en cuenta que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida y que, en su análisis, deben manejarse principios psico-socio-lingüísticos y pragmáticos. Probablemente, la teoría interaccionista más conocida es la de T. Givon, desde la que se propone un análisis funcional y tipológico de la sintaxis. Debe tenerse en

[3] Bernard Spolsky (1989) explica las condiciones de los aprendices de segundas lenguas mediante un esquema o modelo general en el que los factores sociocontextuales reciben una consideración especial.

cuenta, sin embargo, que se han propuesto interpretaciones «interaccionistas» muy variadas, como la de Michael Long, preocupado, entre otras cosas, por el modo en que se producen las conversaciones de los aprendices.

Las *teorías ambientalistas* conceden más importancia a la experiencia, a la educación y a otros factores «externos» que a los elementos innatos que participan en la adquisición. Estos elementos innatos se conciben como una base o configuración elemental interna sobre la cual actúan factores externos o ambientales. Entre estas teorías, ocupan un lugar destacado y de gran peso histórico todas aquellas que están vinculadas, de un modo más o menos estrecho, al conductismo. Sin embargo, ha descollado una propuesta en la que se establece un paralelo entre los mecanismos que intervienen en la ASL y los que aparecen en los procesos de pidginización y criollización. La figura más representativa de esta línea es J. Schumann y su modelo ha recibido el nombre de *modelo de aculturación e hipótesis de la pidginización.* El modelo de Schumann sostiene que, en el proceso de ASL, resulta de una gran importancia la distancia social y la distancia psicológica del aprendiz. La distancia social se mide por medio de factores como el dominio social del aprendiz, el tipo de integración que experimenta en la comunidad cuya lengua está adquiriendo, la cohesión de su propio grupo o el tiempo de residencia en la comunidad; la distancia psicológica viene fijada por factores afectivos, como la motivación. Schumann considera que la aculturación de un individuo en la comunidad de la lengua meta es tan decisiva en los procesos de ASL como en los de pidginización. Unos y otros dan lugar a procesos de simplificación y de reducción lingüísticas similares, consecuencia de las fuertes restricciones funcionales que los caracterizan. La ASL es un modo de aculturación o de adaptación a una nueva cultura y el grado de aculturación puede revelar el nivel de adquisición de la segunda lengua (Andersen, 1983).

Finalmente, las *teorías variacionistas* aportan mucho más que un punto de vista o un enfoque social para el tratamiento de la ASL. Estas teorías suponen sencillamente la transferencia de todo el aparato epistemológico de la sociolingüística más estrictamente lingüística, la más sofisticada desde el punto de vista metodológico, al campo de la ASL. Se parte de la idea de que el aprendiz de una segunda lengua adquiere los rasgos lingüísticos de manera similar a como se produce la difusión de los cambios lingüísticos: un fenómeno lingüístico, al ser adquirido, se incorpora, primero, a los contextos en los que encuentra unas condiciones más favorables y posteriormente, a través de contextos intermedios, se va generalizando hasta que se adquiere en los contextos menos favorecedores. Ralph Fasold (1984) cree ver en esta manera de trabajar la posibilidad de un mayor refinamiento en la enseñanza de la fonética de las lenguas segundas o extranjeras. Si, como es habitual, los sonidos difíciles de la segunda lengua

son más fáciles de pronunciar en unos contextos fonéticos que en otros, es conveniente estructurar los programas de tal forma, que los sonidos nuevos que presentan una dificultad mayor sean introducidos y practicados, en primer lugar, dentro de los contextos que facilitan la articulación de ese sonido. Una vez que los estudiantes dominan la realización del sonido en esos contextos, se pasa a los contextos que lo favorecen en menor medida. Esta perspectiva de la enseñanza de lenguas viene en apoyo del carácter continuo del aprendizaje: las pronunciaciones aceptables van aumentado su frecuencia y su calidad de forma continua a lo largo de los diferentes contextos y, con el tiempo, de los distintos estilos. En una dirección similar, Adamson (1988) ha demostrado que los principios utilizados para el nivel fonético también pueden ser aplicados a la sintaxis.

La teoría de la variación está sirviendo para que la enseñanza de lenguas y el estudio de la adquisición no encuentren en la variabilidad un obstáculo, sino una base firme sobre la que construir sus estrategias. De hecho, ya se han presentado modelos de adquisición de segundas lenguas creados a partir de la noción de variación lingüística, entendida como la posibilidad de decir unas mismas cosas de modo diferente. En esencia, se trata de aplicar las técnicas de análisis de la variación sobre la *interlengua* (Preston, 1989, 1993; Ellis, 1985; Tarone, 1983; 2002; Bayley y Preston, 1996; Baykley, 2000).

Un paso más allá de la aplicación de la sociolingüística variacionista al campo de la ASL ha supuesto la presentación de un modelo que permite conjugar los aspectos sociolingüísticos y psicolingüísticos de ese proceso. El modelo, creado por Dennis Preston (2000), incluye dos gramáticas individuales (gramática 1 y gramática 2), que corresponderían a las del hablante bilingüe, en este caso el aprendiz. El modelo de Preston es de tipo modular y parte de la intención del hablante de decir algo o de querer decir algo adecuado a un contexto determinado, según la información de que dispone (por ejemplo, sobre el interlocutor y su circunstancia). En ese momento, el hablante acude a la gramática para elegir los elementos que corresponden a su intención, de acuerdo con la información disponible, y encuentra que la gramática ofrece varias opciones que no son internamente compatibles (por ejemplo, *anduve-andê*). La selección de unas opciones u otras por parte del hablante se produce activando un «mecanismo de selección sociocultural» que señala cuál es la forma adecuada en cada caso. Con este planteamiento, Preston propone la existencia de una competencia lingüística en la que podrían conjugarse distintos aspectos: la variabilidad inherente de la lengua, la selección determinada por factores socioculturales, los mecanismos internos de variación, la interrelación del nivel gramatical y el discursivo, el lugar de la variación en sujetos bilingües; en definitiva, la interrelación entre lo psicolingüístico y lo sociolingüístico.

La competencia sociolingüística

Una de las aportaciones de la sociolingüística está en el conocimiento que aporta del uso lingüístico en general, particularmente de lo fónico y lo gramatical. Lógicamente, cuanto mejor se conozca el uso de una lengua en su contexto social, en mejores condiciones estaremos para afrontar su enseñanza. Los resultados de las investigaciones sociolingüísticas permiten saber qué usos lingüísticos son más prestigiosos y cuáles están estigmatizados, cuáles se producen con más frecuencia entre determinados grupos sociales, qué rasgos responden a cambios consolidados; en pocas palabras, permiten acercar los patrones de uso real en la sociedad a los modelos lingüísticos que se manejan en la enseñanza.[4] A ello podría añadirse que la sociolingüística -junto a la dialectología- es la disciplina que está en mejores condiciones de descubrir y analizar la norma o las normas que funcionan en el dominio territorial de una lengua. Este cúmulo de conocimientos nos sitúa en la órbita de dos conceptos fundamentales para la adquisición y la enseñanza de segundas lenguas: el de competencia sociolingüística y el de modelo de lengua. Al primero se prestará atención inmediatamente; el segundo se tratará en el siguiente epígrafe.

La competencia sociolingüística se entiende como el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar un uso de la lengua apropiado a un contexto social y a un entorno cultural determinado; se trata, pues, de la habilidad de usar una lengua de acuerdo con unas exigencias contextuales. Si se admite la existencia de tal competencia, la ASL sólo puede concebirse situándola en contextos y situaciones comunicativas concretas, con todos los elementos que comportan: interlocutores, espacio y tiempo. El lugar que ocupa la competencia sociolingüística dentro de la lengua ha recibido explicaciones diversas. Hay autores que prefieren subordinarla a una competencia más general de naturaleza pragmática (Leech, 1983). El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), más cercano a los planteamientos etnocomunicativos de Hymes y en la línea del enfoque comunicativista, prefiere operar con una competencia comunicativa general, formada por tres sub-competencias: la lingüística, la pragmática y la sociolingüística[5]. Sea como fuere, esa competencia sociolingüística se refiere a acciones contextualizadas que el *Marco común* ha reunido en los siguientes puntos: marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, diferencias de registro y dialecto y

[4] Pongamos como ejemplo el uso de las formas de tratamiento *(tú - usted; tú - vos -usted; vos - usted)* en las diversas áreas hispánicas.

[5] Otros autores, como Canale (1983) o Van Ek (1977), llegan hasta cinco componentes de la competencia comunicativa: las competencias gramatical o lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica y la sociocultural.

acento. Comentaremos brevemente los factores que los integran, aunque no compartamos el tratamiento que el *Marco común* les da en todos los casos[6].

Los marcadores de relaciones sociales están íntimamente vinculados a cada sociedad y contexto concreto y dependen de factores tales como el estatus relativo de los interlocutores, la cercanía de la relación o el tipo de registro. Entre ellos, se incluyen los saludos, las formas de tratamiento, los mecanismos de organización de la conversación y las fórmulas interjectivas. Aunque reciben un tratamiento separado en el *Marco común,* los marcadores de relaciones se inscriben también en el ámbito de la cortesía, cuyas normas son decisivas en la ASL. Se aplica una distinción entre cortesía positiva, negativa y descortesía, bien conocida en el campo de la pragmática. Por otro lado, el *Marco común* llama «expresiones de sabiduría popular» a lo que mejor merecería la denominación de *unidades fraseológicas,* ya que se refiere a fórmulas o combinaciones de palabras estables o fijas (Penadés, 1999). Entre estas unidades, pueden incluirse las paremias, efectivamente, a las que se presta especial atención, pero también los modismos y otros giros. En lo que se refiere a los registros, el *Marco común,* aun ajustándose a la definición de Halliday (1982) (variedades según el uso), los interpreta desde las diferencias en el nivel de formalidad y se atreve a proponer una clasificación de media docena de registros: solemne, formal, neutral, informal, familiar, íntimo[7]. Aunque tal serie no está exenta de problemas, los aspectos esenciales se destacan convenientemente: los hablantes de una LE han de acceder a un registro que les permita una comunicación adecuada socialmente y deben poner especial atención en el manejo de elementos lingüísticos que se relacionen con los registros más formales y con los más familiares, porque su uso inadecuado puede afectar a la eficacia de la comunicación.

Todos estos componentes se identifican en la competencia sociolingüística y guían la propuesta del *Marco común* para que el profesorado pueda llevarlos al proceso de enseñanza. Allí se dice que los usuarios de ese libro de referencia han de tener presente y determinar:

- Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.

[6] Nuestras críticas afectarían tanto a la relación de aspectos que componen la competencia sociolingüística, muy limitada en el *Marco común,* como a la manera de plantear sus componentes y relaciones.

[7] La clasificación de los registros o estilos siempre ha supuesto un gran problema (Moreno Fernández, 2005). Basta con preguntarse dónde están los límites entre lo informal, lo familiar y lo íntimo. En los ejemplos que propone el *Marco común,* las etiquetas podrían intercambiarse perfectamente. Pensemos en la dificultad que puede suponer llevar esta distinción a la enseñanza de segundas lenguas.

- Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué normas de descortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en qué situaciones, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué registros tendrá que reconocer y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto. Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.

Pero la competencia sociolingüística en la ASL ha de enfrentarse a una dificultad más espinosa que la de identificar los elementos que la componen, porque la adecuada gradación de esos elementos resulta, si cabe, más compleja. No tiene sentido reproducir ahora la gradación sociolingüística que el *Marco común* hace por niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2), dado que se puede encontrar en línea con facilidad, gracias a la iniciativa del Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es/obref/marco). En los descriptores de los contenidos sociolingüísticos, se aprecia una gradual adecuación de la expresión del aprendiz a sus interlocutores y a situaciones de diferente complejidad, así como un progresivo dominio de la variación por registros, si bien los descriptores se redactan de una forma harto genérica y difícilmente evaluable.

La percepción de la variedad lingüística y su enseñanza

Hablábamos antes del dialecto y el acento como componentes de la competencia sociolingüística. Pues bien, tal vez sea éste uno de los aspectos en los que mayor protagonismo adquiere el enfoque sociolingüístico que aquí se ha adoptado desde un principio. Porque la competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer marcadores lingüísticos relativos a la procedencia geográfica, la extracción social, la etnia de origen o los grupos sociales a los que los hablantes pertenecen.

Al mismo tiempo, la ASL ha de incorporar esos marcadores socio-geolingüísticos, atendiendo al momento de la adquisición o la etapa del aprendizaje, tanto para su uso como para su reconocimiento[8].

Efectivamente, el reconocimiento de estos marcadores aporta claves significativas con respecto a las características de los interlocutores y los aprendices han de familiarizarse con las variedades más difundidas de la lengua que están adquiriendo, tanto en lo que se refiere a su origen geográfico, como en lo que concierne a su variación social y estilística. Por esa razón, se convierte en crucial la elección del modelo de lengua por parte del profesorado, que, en el caso de lenguas con una geografía tan extensa como la del español, se refleja en preguntas como ésta: ¿qué español enseñar? La cuestión es de un interés evidente también para el profesorado de enseñanza obligatoria que ve cómo en sus aulas conviven hispanohablantes de España y de otros países hispánicos, como consecuencia de los movimientos migratorios. Pensemos que en la extensa geografía del español pueden identificarse al menos ocho grandes variedades cultas de referencia (castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense y chilena). Cada una de esas áreas tiene fronteras con otras lenguas que hacen que las demandas de enseñanza y aprendizaje de español sean diferentes y que ponen sobre la mesa, de un modo constante, la cuestión del modelo que debe ser la base de la enseñanza. Parece lógico que se trabaje siempre a partir de un modelo de norma culta, pero, dependiendo de las circunstancias, podría ser cualquier de los ocho comentadas.

La decisión de trabajar a partir de un modelo o de otro en español presenta la particularidad de que una de esas normas, la castellana, goza de un importante prestigio histórico, ha sido tradicionalmente la base para las obras de la Real Academia Española y se ve reflejada en la mayoría de los materiales utilizados para la enseñanza de la lengua española en todo el mundo, tal vez con la excepción, en términos relativos, de los EEUU Sin embargo, hoy es una alternativa real plantearse la enseñanza de español desde la norma culta rioplatense, la mexicana o desde cualquier otra, incluida la castellana. El criterio que debe guiar en última instancia la elección es el de las necesidades y expectativas de los estudiantes, a partir del tratamiento respetuoso de las demás normas cultas. Se trata, en definitiva, de ofrecer el modelo más apropiado al estadounidense que desea trabajar en México, al brasileño que ha de ocupar un puesto en Uruguay dentro del Mercosur, al alemán que colaborará con una empresa española y

[8] Entre esos marcadores, se hallan unidades léxicas, gramaticales, fónicas y discursivas. Una vez más, los ejemplos que el *Marco común* utiliza para ilustrar esos marcadores no son los más adecuados, pero sí es útil el planteamiento general.

también al rumano que ha decidido rehacer su vida en España. Esto no quiere decir que sólo puedan enseñar español los mexicanos en los EEUU o los uruguayos en Brasil. La cohesión del español es lo suficientemente poderosa como para hacer posible que cualquier profesor nativo, de cualquier origen hispánico, pueda enseñar español en cualquier latitud; ahora bien, dependiendo de esas necesidades y expectativas de los aprendices, el profesor puede complementar su acción como modelo vivo con materiales que aporten usos y referencias de las normas que convenga en cada caso. Por este motivo, es importante contar con materiales de enseñanza de calidad que reflejen adecuadamente las diferentes normas cultas, sin desvirtuar un hecho palpable y fundamental: la esencial homogeneidad de la lengua española. Toda información relativa a los usos geográficos y sociales del español es poca para el profesorado, especialmente en los niveles superiores.

Esa información es de una enorme utilidad en campos muy distintos, como el de la redacción de materiales de enseñanza o el de la elaboración de los tests o exámenes para medir las habilidades lingüísticas de las personas que están adquiriendo una lengua o que la están olvidando. Si los especialistas saben cuáles son los fenómenos más probables de una lengua, esto es, cómo es la conducta lingüística *normal o correcta* en una comunidad lingüística o en un grupo social, la elaboración y aplicación de los tests han de ganar forzosamente en realismo y, por tanto, en adecuación. Tristemente, en muchos casos se preparan cuestionarios que asumen pre-juicios infundados en cuanto al modelo socio-dialectal que buscan o reflejan. Esto tiene un valor singular cuando se trata de medir los conocimientos y los usos lingüísticos de las generaciones más jóvenes y de los grupos socio-culturales minoritarios. A esta dificultad, se añaden otras dos: la lengua de los tests no suele ser la lengua de los aprendices; además, las situaciones comunicativas que aparecen en los exámenes no son interpretadas de la misma manera por la persona que ha preparado la prueba y por la que tiene que superarla, sobre todo si pertenecen a grupos sociales bien diferenciados.

Como puede imaginarse, la información sobre lo que es normal o correcto dentro de una comunidad depende de las características específicas de cada norma culta, por más que muchas características se compartan. Por eso, es importante conocerlas y por eso es pertinente tener en cuenta que los aprendices suelen tener su propia visión de cómo funcionan las lenguas internamente y de lo que quieren aprender o adquirir *(teoría popular de la lengua)*. En las creencias de los hablantes y de los aprendices, la lengua es algo perfectamente real, una realidad extra-cognitiva, externa al individuo, platónica y auténtica: el inglés, el alemán, el chino o el español existen como realidades más allá del uso de sus hablantes. El aprendiz pretende conocer lo que pare él son

nuevas realidades. Generalmente, se piensa que existen unos hablantes que tienen una relación directa con esa lengua (académicos, políticos, profesores) y que hacen un uso totalmente correcto de la lengua, un uso «ejemplar». Por lo general, un aprendiz no aspira a hablar como estos representantes del uso ejemplar, sino a hacer un uso común de la lengua, un uso «normal»; de hecho, cuando en las encuestas de actitudes se pregunta a la gente sobre su manera de hablar, la inmensa mayoría de las personas piensa que hablan «normal» y los aprendices aspiran a hablar como la gente «normal».

Por debajo de ese nivel de «normalidad», hay formas de hablar que se van alejando del modelo y que suelen caer bien en la categoría del «dialecto», que es como se interpreta el habla de la gente de otras regiones, bien en la categoría de los «errores», que es como se interpreta el habla de los extranjeros (Preston, 2000). Por eso, los aprendices suelen considerar como demeritorio hablar con «acento» extranjero, porque creen que revela su incapacidad para acceder a la lengua «normal». De hecho, por muy aceptable, disculpable y hasta simpático que pueda resultar el acento de otra región o el acento extranjero dentro de una comunidad, transcurrido cierto tiempo de convivencia suele ocurrir que a los nativos comienza a parecerles incomprensible que los que utilizan una variedad «desviada» (regional o con acento) persistan en sus «errores», hecho que llegan a interpretar como producto de la pereza o de la obstinación y que en algunos casos puede suponer un obstáculo para la integración. Siendo en ocasiones así, tampoco deja de ser verdad que el nivel de integración de los hablantes de una lengua extranjera en una comunidad nativa puede ser muy variable y que, en infinidad de casos, el acento no es un obstáculo para la comunicación ni para la integración, siempre que no sea tan marcado que impida la inteligibilidad. Insistimos: la pauta de lo que es normativo y correcto nos va a venir dada por la información sobre la variación geolingüística, sociolingüística y estilística que se haya reunido a propósito de la lengua que se quiere enseñar.

Compendio

La adquisición de segundas lenguas (ASL) no puede entenderse ni producirse al margen de la realidad social y contextual. Toda adquisición se produce en un contexto. Ésta es la base que justifica y exige tanto la aportación de la sociolingüística, como el correcto tratamiento de la dimensión social en el ámbito de la ASL. Tan importante es esa dimensión, que, más que un conjunto de elementos que han de tenerse en cuenta para

la enseñanza, la sociolingüística aporta un enfoque y un sustento teórico, metodológico y didáctico a una forma de entender el mundo de las segundas lenguas. Desde este enfoque, son esenciales los conceptos de «contexto» y de «variación» y adquiere singular relieve la noción de «competencia sociolingüística». Desde este enfoque, los recursos lingüísticos objeto de la adquisición incluyen marcadores sociolingüísticos observados en usos reales y la enseñanza no se entiende fuera de una contextualización.

La teorización sociolingüística ha pretendido responder al enfoque comentado aportando varios grupos de teorías. Entre estos grupos, los más destacados son el de las teorías interaccionistas, el de las teorías ambientalistas y el de las teorías variacionistas. Las primeras explican la adquisición destacando que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida: no se trata sólo de poner en práctica lo aprendido, sino de adquirirlo conforme se produce en la interacción y apoyado en la interacción misma. Las teorías ambientalistas más conocidas son aquéllas que establecen un paralelo entre los mecanismos que intervienen en la ASL y los que aparecen en los procesos de pidginización y criollización. En ambos, se dan procesos de simplificación y de reducción lingüísticas similares. La ASL es un modo de aculturación o de adaptación a una nueva cultura, hasta el punto de que el grado de aculturación es capaz de indicar el nivel de adquisición de la segunda lengua. En lo que se refiere a las teorías variacionistas, suponen la transferencia de todo el aparato epistemológico de la sociolingüística al campo de la ASL y parten de la idea de que el aprendiz de una segunda lengua adquiere los rasgos lingüísticos con un nivel y modo de variación similar al que se produce en la variación y la difusión de los cambios lingüísticos.

La ASL ha sido lo suficientemente flexible a lo largo de los últimos años como para conceder el lugar que se merece a la dimensión social de la lengua. Actualmente, las percepciones sociales que subyacen a las interpretaciones de los hablantes y a su acción comunicativa son objeto de estudio de una disciplina específica denominada «sociopragmática» y los elementos de la competencia sociolingüística son incluidos en los planteamientos más solventes en la enseñanza de segundas lenguas. Asimismo, la valoración sociolingüística de fenómenos como la variación o como las actitudes lingüísticas es cardinal en el proceso de ASL y resulta muy significativa cuando la adquisición se produce en contextos de enseñanza, pues el profesorado debe manejar esa información reconociéndole el peso que tiene y previendo la incorporación de la dimensión social en todos los niveles, desde la aceptación de un modelo teórico de ASL, hasta la elección del material que se ha de utilizar en clase día a día, pasando por la inclusión de la competencia sociolingüística en los planes curriculares o la elección del modelo de lengua.

Referencias bibliográficas

Andersen, R. (1983): *Pidginization and creolization as language acquisition.* Rowley, Mass, Newbury House.

Adamson, H. D. (1988): *Variation Theory and Second Language Acquisition.* Washington, DC, Georgetown University Press.

Bayley, R.; Preston, D. (1996): *Second language acquisition and linguistic variation.* Ámsterdam, John Benjamins.

Bayley, R. (2000): «SLA and variationist linguistics», en *American Speech,* 75, 3, pp. 288-290.

Brown G.; Yule G. (1983): *Teaching the spoken language.* Cambridge, Cambridge University Press.

Canale, M. (1983): «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy», en J. Richards; R. Schmidt (eds.).: *Language and Communication.* London, Longman.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid, Ministerio de Educación/Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/obref/marco.

Dornyei, Z.; Skehan, P. (2003): «Individual differences in second language learning», en C. Doughty; M. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition.* Oxford, Blackwell, pp. 598-630.

Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition.* Oxford, Oxford University Press.

Fasold, R. (1984): «Variation theory and language learning», en P. Trudgill (ed.): *Applied Sociolinguistics.* London, Academic Press, pp. 245-261.

Flórez Márquez, O. (2000): «¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuando «enseñar» los diversos registros o hablas del castellano?», en *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE.* Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Gass, S.; Madden, C.; Preston, D.; Selinker, L. (1989): *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics. Volume 1.* Philadelphia, Multilingual Matters.

Halliday, M. A. K. (1982): *El lenguaje como semiótica social.* México, Fondo de Cultura Económica.

Hymes, D. (1972): «On communicative competence», en J. B. Pride; J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics: Selected readings:* Harmondsworth, Middlesex, Penguin, pp. 269-293.

— (1974): *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1972): *Sociolinguistic patterns.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Larsen-Freeman, D.; Long, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Madrid, Gredos.

Leech, G. (1983): *Principles of pragmatics.* New York, Longman.

Miquel L.; Sans, N. (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *Cable,* 9, abril, pp. 15-21.

Moreno Fernández, F. (2000a): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social.* Madrid, Arco/Libros.

— (2000b): *Qué español enseñar.* Madrid, Arco/Libros.

— (2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* 2ª. Ed. Barcelona, Ariel.

Penadés, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas.* Madrid, Arco/Libros.

Preston, D. (1989): *Sociolinguistics and second language acquisition.* Oxford, Blackwell.

— (1993): «Variationist linguistics and second language acquisition», en *Second Language Research, 9,* 2, pp. 153-172.

— (2000): «Three kinds of sociolinguistics and SLA: A psycholinguistic perspective», en B. Swierzbin et al. (eds.): *Social and Cognitive Factors in SLA.* Somerville, MA, Cascadilla, pp. 3-30.

Reyes, G. (1996): *El abecé de la pragmática.* Madrid, Arco/Libros.

Schumann, J. (1978): *The pidginization process.* Rowley MA, Newbury House.

Spolsky, B. (1989): *Conditions for second language learners.* Oxford, Oxford University Press.

Tarone, E. (1983): «On the variability of interlanguage systems», en *Applied Linguistics* 4, 2, pp. 142-163.

— (2002): «Frequency effects, noticing and creativity», en *Studies in Second Language Acquisition,* 24, pp. 287-296.

Thomas, J. (1983): «Cross-cultural pragmatic failure», en *Applied linguistics,* 4(2), pp. 91-112.

Van Ekk, J. (1977): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools.* London, Longman.

Página web

Versión electrónica: http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml.

Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL

Fernando Trujillo Sáez
Universidad de Granada

Resumen

Las nuevas tendencias sociales presentes en la escuela han enriquecido el panorama de la enseñanza de lenguas en el contexto escolar. En este texto se presenta un marco de actuación didáctica unificado para las situaciones de aprendizaje de la L1, la L2 y las LE. Con este marco se pretende superar el aislamiento en asignaturas de las lenguas y posibilitar la inclusión de todos los estudiantes en sus grupos de referencia.

Los pilares de este marco de actuación didáctica son la enseñanza por competencias y tareas, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC en el aula. Por último se considera cómo podría llevarse a la práctica un marco de actuación de estas características.

Palabras clave: competencias, tareas, currículum integrado, aprendizaje cooperativo, TIC.

Abstract: *Teaching New Languages in School: L1, L2, FL,... NL*

The new social tendencies currently present in our school have enriched the language teaching panorama in school contexts. This paper introduces a common language teaching framework for L1, L2 and FL learning situations. This framework aims at overcoming students' isolation as regards language subjects well as making possible the mainstreaming of all students in their reference groups.

The pillars of this specific language teaching framework are the competency-based and task-based approach, the integrated curriculum, the cooperative learning and the use of ICT in the classroom. Finally, some considerations are made about how to put into practice a language teaching framework like this.

Key words: competencies, tasks, integrated curriculum, cooperative learning, ICT.

Fecha de entrada: 22-02-07 Fecha de aceptación: 27-03-07

Introducción: enseñar lenguas en la escuela hoy

Distintas tendencias sociales convergen hoy en nuestra escuela. Por un lado están los estudiantes que hablan castellano como lengua materna y profundizan en ese conocimiento en la escuela; por otro lado, los estudiantes que hablan una de nuestras lenguas oficiales aprenden en la escuela otra lengua oficial, como es el caso de los territorios bilingües; una tercera línea son los estudiantes que hablan lenguas distintas al castellano, o la lengua co-oficial del territorio donde residen, y la aprenden en la escuela (junto con las lógicas experiencias de aprendizaje informal de la lengua); una cuarta realidad la representan los estudiantes que han nacido en otros territorios de habla hispana o, quizás, conocen alguna lengua co-oficial, como es el caso de los estudiantes latinoamericanos; por último, todos ellos aprenden lenguas extranjeras como una asignatura más del currículum.

Estas tendencias retratan unas aulas en las cuales la diversidad es un hecho. No estamos hablando exclusivamente de diversidad cultural o lingüística, sino también de diversidad de intereses, necesidades y actitudes hacia las lenguas, sus aprendizajes y sus hablantes, diversidad de niveles de competencia comunicativa en la lengua de la escuela y en otras lenguas, diversidad de experiencias de escolarización o diversidad de expectativas sociales de éxito o fracaso.

Esta diversidad puede hacernos creer que cada una de las tendencias antes descrita apunta a una situación de aprendizaje de la lengua distinta en cada caso: 1) estudio del castellano como primera lengua (L1) para los estudiantes «nacionales» en comunidades monolingües; 2) estudio de una segunda lengua (L2) para los estudiantes en territorios bilingües, sea el castellano, el vasco, el catalán o el gallego; 3) estudio de una L2 para los estudiantes hijos e hijas de familias de origen extranjero, para los cuales la lengua de la escuela puede ser una L2; 4) estudio de una L1, aunque en una variedad distinta, para los estudiantes latinoamericanos; y 5) estudio de lenguas extranjeras (LE) para todos los estudiantes dentro del sistema educativo.

A partir de estas afirmaciones podríamos dar un salto hacia el terreno didáctico: pensar que cada «lengua» y cada tendencia de las anteriores requiere una «didáctica» diferenciada, a pesar de que todas ellas tienen lugar en el contexto escolar; esto nos conduciría hacia una didáctica de la lengua materna, una didáctica de las lenguas extranjeras y una didáctica de las segundas lenguas. Sin embargo, cabe preguntarse si esto ha de ser así necesariamente y también si es aconsejable que sea así. Para responder a esta pregunta debemos cuestionarnos la afirmación que la sustenta.

Las didácticas diferenciadas se establecen en virtud de las situaciones de aprendizaje de la L1, la LE o la L2. Estas distintas situaciones de aprendizaje se caracterizan, en el caso de la L1, por una situación de inmersión y la adquisición de la lengua objeto de estudio en el seno familiar; en el caso de la LE por la distancia respecto a la comunidad de hablantes y el aprendizaje formal; y en el caso de la L2 por una situación de inmersión -o, de forma más realista, submersión (Baker, 2006, p. 216)- y la adquisición de una lengua distinta a la lengua familiar.

Estas distintas situaciones establecen diferencias tanto en el nivel de competencia comunicativa de partida en las lenguas de estudio de los estudiantes, como en los recursos a disposición para el estudio (incluyendo entre los recursos a otros hablantes de las lenguas en cuestión con los cuales poder comunicarse). Ahora bien, ¿justifica esto la existencia de didácticas diferenciadas?

En una situación de aprendizaje formal el factor decisivo es la finalidad del aprendizaje: a la hora de establecer qué y cómo enseñar lo importante es para qué se aprende. En la escuela, tanto para el estudiante que aprende una L1 como para el estudiante que aprende una L2, y por extensión para quienes aprenden una LE, la lengua en la escuela es, fundamentalmente, un medio para el desarrollo personal y social y para la adquisición de una serie de conocimientos para la vida en sociedad, es decir, el aprendizaje de los contenidos curriculares. En este sentido, la finalidad del aprendizaje de la lengua en la escuela no puede ser el dominio del sistema lingüístico como fin en sí mismo, sino que ésta ha de estar más en relación con las funciones personales y sociales de la lengua.

Hasta ahora el predominio del sistema lingüístico como objetivo educativo ha conducido, en el caso de la L1, a la gramaticalización del currículum (a pesar de la reciente incorporación de nociones discursivas, fundamentalmente los géneros y los tipos de textos); en el caso de la L2, a la separación de los estudiantes de su grupo de referencia para la atención en aulas especializadas de idioma (que si bien pueden ser beneficiosas en un primer momento, se muestran insuficientes si no son el centro educativo en su totalidad y cada uno de los profesores y profesoras quienes trabajan por la incorporación, efectiva y normalizada, de los estudiantes de L2 en el aula); y en el caso de la LE, a la definición de lenguas-asignatura tal y como describe Vez Jeremías (2004), apartadas del proceso de apropiación cultural que garantiza la competencia comunicativa en cualquier lengua.

Es a la vista de este análisis cuando podemos presentar nuestro marco de actuación. Este marco de actuación debe ser integrador, global y flexible. Debe poder atender a todos los estudiantes en el aula, desde la Educación Infantil a la Educación Superior, y en relación con todas las áreas curriculares. Además, no debe ser una pro-

puesta para el profesorado especialista en enseñanza de idiomas, o de un idioma en concreto: el marco de actuación debe ser una estrategia de innovación que como tal debe poder ser asumido (y sólo así tendrá posibilidades de éxito) por todo el centro.

El marco de actuación y sus pilares

El referirnos a ellos como «pilares» no es casual puesto que creemos que estos ejes de actuación están perfecta y sólidamente asentados tanto en la investigación sobre enseñanza de idiomas en contexto escolar como en la práctica, dentro y fuera de nuestro país. Además, si bien presentamos estos pilares de manera independiente por razones expositivas, en la práctica se dan de manera integrada y complementaria y no es posible, en muchas ocasiones, separar uno de otro.

Los cuatro pilares son la enseñanza por competencias y tareas, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo e interactivo y la utilización de las TIC.

Enseñanza de las lenguas por competencias y tareas

Quizás pueda sorprender la unión de dos conceptos que, por separado, tienen una amplia presencia en la literatura educativa. Nuestra intención al presentarlos juntos es afirmar que trabajar en el marco de las competencias supone utilizar «tareas de aprendizaje» de manera inevitable.

En el habla común, competencia significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (RAE). El sentido que aquí se recoge de competencia es, quizás, más complejo (OCDE, 2005, p. 4):

> Una competencia es más que conocimiento y destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizando y recurriendo a recursos psicosociales (incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad para comunicarse de manera eficaz es una competencia que puede requerir del individuo el conocimiento de la lengua, destrezas tecnológicas prácticas y ciertas actitudes hacia aquéllos con los cuales él o ella se está comunicando.

Este discurso sobre la competencia llega a la educación desde el mundo de la empresa, como describe Cejas Martínez (2005, p. 10): «La Educación por Competencias (...) pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea». Así, el concepto de las Competencias Laborales emergió en los años ochenta con cierta fuerza en algunos países industrializados y permanece ligado al concepto de «desempeño efectivo» de una tarea.

Se distinguen normalmente tres tipos de competencias:

- Las básicas (habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y matemáticas).
- Las genéricas (para el desempeño en diferentes sectores o actividades).
- Las específicas (ocupaciones concretas y no transferibles fácilmente).

Las primeras son el lugar propio de la educación obligatoria y nos llegan, a través de PISA, directamente de la OCDE y su proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias).

En España el discurso de las competencias comienza ahora a establecerse en la educación obligatoria. En un texto reciente (Eurydice, 2002) se afirmaba que en España «el término competencia se utiliza en relación con el mundo del empleo pero no aparece en la terminología de la enseñanza general». Es la universidad, quizás por su cercanía con los sectores productivos, la que ha incorporado más urgentemente este discurso a raíz del Proceso de Bolonia y la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior.

Sin embargo, recientemente, han aparecido en unos documentos de decisiva relevancia educativa las competencias básicas que deben guiar el quehacer educativo (el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria); estas competencias son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Como podemos observar, este listado de competencias comienza por la «comunicación lingüística», que es la que aquí nos compete.

Si bien en otras áreas curriculares el discurso de las competencias pudiera ser una novedad, esto no es así en las áreas lingüísticas. Desde la aparición de la dicotomía competencia-actuación en el trabajo de Chomsky (1965), la enseñanza de idiomas tomó la competencia, primero, lingüística y, después, comunicativa (Hymes, 1972) como su objetivo último y también como su estrategia de enseñanza-aprendizaje fundamental a través del enfoque comunicativo en sus diversas variantes.

Esta tendencia se ha visto reforzada por la reciente aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El MCERL (MECD, 2002) expone que para la comunicación verbal son necesarias dos tipos de competencias: por un lado, las competencias generales del individuo (conocimiento declarativo -saber-, destrezas y habilidades -aber hacer-, competencia existencial -saber ser- y capacidad de aprender -saber aprender-) y, por otro lado, la competencia comunicativa (que consta de competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática).

Precisamente, el propio MCERL propone como el modo de aprender y enseñar más efectivo para el desarrollo de estas competencias el enfoque por tareas. En un artículo sobre los paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas, Breen (1996 y 1997) distingue entre el paradigma tradicional, al que pertenecen los programas formales y funcionales, y el paradigma procesual, donde se incluyen los programas de aprendizaje mediante tareas y mediante proyectos. Entre ambos paradigmas existe una relación de oposición, siendo la segunda propuesta un paradigma alternativo y de superación basado en cambios en relación con la lengua, la metodología de enseñanza, las contribuciones del alumno y la planificación de la enseñanza y el aprendizaje.

Sin lugar a dudas, nuestra tradición en didáctica de la lengua está más cerca de los llamados programas formales que de los programas basados en tareas. La gramática, desde una perspectiva analítica y con un cierto tono prescriptivo, es la estrella de las programaciones de Lengua española, mientras que la comunicación auténtica, la expresión oral y escrita y el texto como objeto de creación y estudio están todavía ausentes de gran parte de las aulas.

Skehan (2003, p. 3, en referencia a Bygate, Skehan y Swain, 2001) define una tarea como una actividad que requiere que el estudiante utilice el lenguaje, con el énfasis puesto en el significado, para alcanzar un objetivo. No es un término exento de polémica (véase Bruton, 2002 y la réplica en Skehan, 2002) pero sí parece avalado como una forma de acercar el aprendizaje de la lengua a su función social y personal real.

Así, algunos ejemplos de tareas aportados por Skehan (1998, pp. 95-96) son completar el árbol genealógico, escribir y dar consejos a través de la columna de una revista del corazón, resolver un enigma o dejar un mensaje en un contestador. Con estos ejemplos Skehan (1998, p. 95; 2001, p. 12) intenta mostrar los rasgos fundamentales de una tarea de aprendizaje de la lengua: a) debe girar en torno al significado, aunque, como veremos a continuación, no se deba olvidar la forma; b) debe incluir un problema comunicativo que resolver; c) debe estar relacionada con una tarea de la vida real; y d) debe ser evaluada en relación con los resultados obtenidos en la consecución de la tarea.

La realización de un «producto», que es objeto de exposición pública (acompañada de una producción lingüística oral o escrita), es uno de los rasgos distintivos del enfoque por tareas y supone uno de sus puntos fuertes: en primer lugar, la creación de un producto material y su presentación pública puede favorecer la generación del *output* necesario para la adquisición de la lengua (Ellis 1985, pp. 157-159; Cummins, 1994, p. 53; Swain, 1995; Skehan, 1998, pp. 16-22) y también para la construcción compartida del conocimiento (Esteve, 2002); en segundo lugar, la creación de este producto material puede suponer un elemento de «motivación por la actividad» al contemplar la resolución de problemas prácticos de comunicación (Ellis, 1985, p. 300); en tercer lugar, el producto final puede ser el objetivo de un trabajo cooperativo que refuerza las posibilidades de interacción del propio enfoque por tareas, como afirman Velasco y Bernaus (1999, p. 40); por último, un enfoque por tareas debe estar necesariamente relacionado con los intereses y necesidades de los estudiantes y, en este sentido, la integración de la enseñanza de la lengua y la enseñanza de contenidos curriculares es un complemento magnífico del enfoque por tareas, dado que proporciona contenidos y actividades en las cuales el estudiante puede estar interesado o tener necesidad de profundización o refuerzo.

De esta forma, el aprendizaje mediante tareas representa un cambio radical en la forma de planificar la enseñanza y también respecto a la tradición de la didáctica de la lengua en nuestro país. Mientras que el paradigma tradicional selecciona los contenidos de la enseñanza a partir de una secuencia de elementos gramaticales o funcionales, los programas procesuales se organizan en torno a tareas de comunicación, que en la escuela pueden apuntar a la comunicación sobre los contenidos de las áreas curriculares.

Al mismo tiempo no podemos olvidar la reflexión sobre el lenguaje como un elemento importante dentro del propio proceso de adquisición de las lenguas. En primer lugar, la competencia lingüística está en el centro del pensamiento del profeso-

rado de lenguas y sigue siendo la forma dominante de planificar el proceso de enseñanza del castellano como L1. Galera Noguera y López Molina (2000, p. 148) describen la situación:

> Hoy la clase de lengua [española como L1] sigue estando orientada, en la mayoría de los casos, a la realización de una serie de actividades poco motivadoras, encaminadas a conseguir unos contenidos formales que apenas tiene relación con el uso real de la lengua. Así, se continúa dando valor prioritario a los conocimientos gramaticales de morfología y sintaxis, a la memorización de reglas, etc., olvidando que el aprendizaje de una lengua es anterior al conocimiento de sus reglas gramaticales, que la normativa ha de venir después, pues el aprendizaje de la gramática no contribuye *a priori* a la mejora de la competencia comunicativa.

Así pues, si la competencia gramatical es un eje vertebrador en el pensamiento de una buena parte del profesorado de L1 y ha sido un factor fundamental en la educación lingüística de todo el profesorado en nuestro país, toda posibilidad de cambio pasa por la modificación gradual de estos esquemas mentales.

Como ya hemos comentado anteriormente, las investigaciones sobre adquisición de la lengua han mostrado que la forma más eficiente para aprender una segunda lengua o una lengua extranjera es por medio de la combinación de *input y output* comprensibles (Swain, 1985). Estos dos principios del enfoque comunicativo, sin embargo, deben estar acompañados por una herramienta de corrección para evitar la falta de precisión en favor de la fluidez (Schmidt, 1990), dado que, como afirma Skehan (2001, p. 11), proporcionar simplemente oportunidades para la comunicación no garantiza un desarrollo sostenido. En este sentido, Barrios Epinosa (1997, p. 15) expone que la investigación sobre aprendizaje de una segunda lengua en un contexto de aula parece indicar que centrar a los estudiantes en las formas lingüísticas y corregir sus errores es más efectivo que proporcionarles una exposición determinada a ciertas estructuras de la lengua meta.

Esa concentración en la forma y esos mecanismos de corrección han recibido distintos nombres en la literatura especializada en el contexto anglosajón como *attention focusing, focus on form* (Williams, 1995), *consciousness raising* (Fotos, 1993, 1994; Schmidt, 1990), *noticing, explicit instruction* o *analytic teaching*. Por nuestra parte hemos optado por el término «conciencia lingüística» con dos sentidos complementarios: en primer lugar, la conciencia lingüística se refiere a la reflexión sobre el

lenguaje como una forma de mejorar el aprendizaje; el segundo sentido lo define Spada (1997, p.73) como cualquier esfuerzo pedagógico que atraiga la atención de los estudiantes hacia la lengua tanto de manera implícita como explícita.

Skehan (2001, p.17) propone, como resultado de los estudios sobre desarrollo lingüístico, que debemos tratar dos mecanismos en relación con la preocupación por la forma: el cambio y el control. El interés por el cambio implica 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.

Es decir, el objetivo tras la preocupación por la forma no es simplemente evitar el error. Tres objetivos generales, descritos por Skehan (ibíd., p. 16), subyacen a esta preocupación: aumentar la complejidad como elemento indicador del desarrollo del sistema lingüístico; aumentar la fluidez, como elemento indicador del grado de internalización del sistema; y aumentar la precisión, como elemento indicador del control que se tiene del sistema.

Para poder desarrollar esta conciencia lingüística dentro de un enfoque por tareas tomamos como referencia el marco de desarrollo de tareas de Willis (1996) y Willis y Willis (2001). Según su propuesta, en una primera fase el docente introduce el tema o centro de interés y la tarea, además de alguna información lingüística que pueda ser relevante para la realización del trabajo. El ciclo de la tarea consta de tres fases: a) la realización de la tarea, segmentada en tantas actividades como sea necesaria y organizada mediante trabajo en parejas o grupos cooperativos e interactivos; b) la presentación pública de los resultados, que es «almacenada» en su forma oral o escrita y que se ve precedida por c) la planificación de la exposición, un tiempo destinado a reducir la presión y la ansiedad provocada por la necesidad de hacer una demostración pública oral o escrita.

La fase final de este marco de trabajo consiste en el análisis y la reflexión sobre los aspectos formales de la lengua utilizada para la realización de la tarea y la exposición pública, que por ello es «almacenada». Mediante este análisis y las actividades que de él surjan se intenta afianzar las estructuras que se han utilizado en el desarrollo de la tarea (Willis y Willis 2001, p. 165). El mismo Skehan (2001, p. 22) nos dice que

sorprendentemente se promueve más eficazmente el cambio (en el sentido antes descrito) una vez que se ha completado la tarea, reincidiendo en los elementos formales más destacados durante el desarrollo de la actividad. Es decir, la tercera fase del marco que estamos describiendo es el momento ideal para fomentar el cambio en el interlenguaje.

Este marco de trabajo representa, sin lugar a dudas, una nueva forma de organizar el currículum, al menos dentro de la tradición de enseñanza de idiomas en España. Por un lado, el docente no establece de forma explícita una lista cerrada de estructuras o de elementos de vocabulario que se va a estudiar, sino que se diseñan tareas para alcanzar los objetivos basados en las necesidades e intereses de los alumnos, y que pueden incluir elementos lingüísticos distintos a los que se habían previsto en un primer momento. Por otro lado, este marco va más allá del método tradicional de organización de la enseñanza de idiomas descrito por Skehan (1998, pp. 93-95) como las tres «pes»: Presentación, Práctica y Producción.

Un currículum integrado para la enseñanza de idiomas

El siguiente pilar de este marco de actuación para la enseñanza de lenguas en el sistema educativo es el currículum integrado. Hablar de currículum integrado es hacer referencia a un movimiento internacional por dotar de mayor coherencia interna a los sistemas educativos, de tal forma que se supere la brecha que crea la división en materias del currículum escolar: en una sociedad del conocimiento no tiene sentido romper el currículum y crear compartimentos incomunicados.

Desde el punto de vista de la educación lingüística, el currículum integrado propone la posibilidad de adquirir al mismo tiempo tanto los contenidos curriculares como la lengua. En principio no tiene nada de novedoso el planteamiento si lo contemplamos desde una situación de «L1=lengua de la escuela»: la adquisición de los conceptos de cada materia, la realización de los procedimientos asociados a éstas y el desarrollo de las actitudes oportunas están necesariamente vinculados al aprendizaje de una «lengua de la escuela». Como expone Gómez Alemany (2000, p. 24), «el lenguaje forma parte del currículum: como sistema de comunicación en el aula y en la escuela; como medio de aprendizaje (para aprender los conocimientos de las diferentes áreas) y como objeto de aprendizaje».

Sin embargo, es especialmente paradójico el caso de la enseñanza del castellano en nuestro sistema educativo. Centrada en el estudio del sistema lingüístico y la

historia de la literatura, la enseñanza del castellano ha obviado el importante papel que puede jugar para el aprendizaje en las otras áreas curriculares, en realidad en la misma medida en que las otras áreas se ha olvidado de que el mecanismo fundamental para la enseñanza y el aprendizaje es el uso de la lengua. Es importante, como decía Spanos (1989, p. 228) que, por un lado, inyectemos el contenido, significativo y relevante, de las áreas de conocimiento en la clase de lengua materna y, por otro lado, hagamos más sensibles a las demandas lingüísticas las clases de las otras materias. Precisamente esta acción simultánea en la clase de lengua materna y las otras áreas puede contribuir a resolver el problema de la incorporación de los estudiantes hablantes de otras lenguas al aula normalizada.

Por otro lado, cuando la lengua de la escuela no coincide con la L1 de los estudiantes o cuando se aprende una LE a través de los contenidos de las áreas de conocimiento, el currículum integrado sí supone un hecho relativamente novedoso en nuestro país (véase Eurydice, 2006).

En el caso de los estudiantes que hablan lenguas distintas a la lengua de la escuela, las estrategias de currículum integrado permiten esperar una aceleración del aprendizaje de lo que Cummins (1979) denominó «dominio cognitivo del lenguaje académico» y que representa el tiempo que podría llegar a tardar un estudiante en adquirir la lengua de la escuela a diferencia de las destrezas comunicativas básicas (véase Cummins, 2002, capítulo III para una definición conceptual y la relación con otras teorías similares y capítulo IV para una revisión de las críticas a esta distinción). Este tiempo, normalmente una media de cinco años pero puede ser incluso mayor (Cummins, 2002, p. 50; Thomas y Collier, 1997), supone un factor fundamental a la hora de determinar las posibilidades de éxito o fracaso de un estudiante -aunque debe ser entendido no como un factor que dependa exclusivamente de la capacidad del propio estudiante, sino que en realidad es el resultado de un sistema educativo que no dispone de los mecanismos oportunos para atender a estudiantes cuyas lenguas no coinciden con la lengua de la escuela. Como afirman Huguet Canalís y Navarro Sierra (2005, p. 58), «en otros países occidentales con una larga tradición en la recepción de inmigrantes existe suficiente base empírica para aseverar que el fracaso escolar se ceba de manera especial en este colectivo». Los datos del Proyecto PISA (OCDE, 2006) o, en España, el trabajo de Besalú (2002) en Girona confirman esta tendencia.

Por último, en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, el currículum integrado puede suponer un modo de superar la noción de lengua-asignatura que las lenguas extranjeras tienen en nuestro sistema educativo. Descontextualizadas dentro del currículum escolar, los estudiantes no pueden percibir el sentido del aprendizaje de una

lengua extranjera que no cumple ninguna función en sus vidas; por ello, con la incorporación de los contenidos de las otras áreas curriculares las lenguas extranjeras contribuyen a su aprendizaje para la vida y permite a los estudiantes seguir profundizando en el conocimiento de sí mismos, de los otros y de su entorno físico y social.

Existen, además, garantías de éxito que justifican un currículum integrado. Met (1994, p. 159) afirma que en contextos de inmersión es posible desarrollar destrezas en comunicación lingüística al mismo tiempo que el conocimiento de los contenidos curriculares. Genessee (1994) es también concluyente cuando afirma que en contextos de inmersión y educación formal la integración de contenidos y lengua es más efectiva que una enseñanza exclusivamente lingüística, del mismo modo que el desarrollo académico debe estar integrado con el desarrollo lingüístico.

El aprendizaje cooperativo

El tercer pilar de este marco de actuación es el aprendizaje cooperativo.Tanto el enfoque por competencias y tareas como el currículum integrado nos demandan una gestión cooperativa del grupo, para el aprendizaje de los contenidos curriculares y para el aprendizaje de la lengua. En este texto nos centraremos en la perspectiva del alumnado (construcción interactiva del conocimiento, desarrollo de destrezas interpersonales y grupales, etc.) aunque ésta ha de estar acompañada por una perspectiva cooperativa del trabajo del profesorado y la gestión del centro (tutorías y docencia compartida, gestión de recursos, etc.).

El aprendizaje cooperativo es un trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para provocar la interacción que genera conocimiento y garantizar, al mismo tiempo, que los estudiantes se sientan responsables de su aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo. El trabajo en grupo realizado en la clase de manera espontánea suele conducir a un reparto desequilibrado de la carga de trabajo y de las recompensas entre los miembros del grupo. Por el contrario, un trabajo cooperativo bien organizado es fuente de conocimiento y motor de desarrollo interpersonal.

Para conseguir un trabajo cooperativo de calidad tiene que darse una serie de condiciones en el aula, creadas por el profesorado (Trujillo Sáez y Ariza Pérez, 2006): los grupos han de ser heterogéneos (representando toda la heterogeneidad que hay en el aula: niveles de rendimiento, diferencias actitudinales y motivacionales, grados de interés, etc. y, por supuesto, sexo y lenguas maternas); el tamaño de los grupos, siempre entre dos y siete miembros, está condicionado por la experiencia en trabajo coo-

perativo y por la dificultad de la tarea; los integrantes del grupo deben tener una idea clara de la tarea que van a realizar y para la realización de esta tarea se deben diseñar actividades que fomentan la interacción (por ejemplo mediante una distribución desigual o vacío de la información); deben existir mecanismos para comprobar que se cumple la responsabilidad individual de cada miembro del grupo (como la atribución rotativa de *roles* dentro del grupo o la asignación de tareas que habrán de ser compartidas para la resolución de la tarea de grupo) y cada uno recibe una calificación de acuerdo con su desarrollo personal en relación con los objetivos de aprendizaje (aunque el éxito del grupo también pueda ser recompensado); etc.

Más allá de estos principios básicos existe un buen número de modelos diferentes de aprendizaje cooperativo que optan por organizar el trabajo con pequeñas variantes: con o sin competencia intragrupal, con o sin recompensas de grupo, como refuerzo de las explicaciones magistrales del docente, como estructura para el desarrollo de investigaciones en grupo, etc. Sharan (1994) y Slavin (1999), o Casal Madinabeitia (2005) más específicamente para el contexto de aprendizaje de idiomas, citan entre estos modelos Trabajo en Equipo-Logro Individual, Torneos de Juegos por Equipos, Individualización Ayudada por Equipos, Lectura y Escritura Integrada Cooperativa, Investigación Grupal, Co-op Co-op, Rompecabezas (versión I y versión II), Enseñanza Compleja, Aprender Juntos, Grupos de Discusión y Proyectos Grupales y las Estructuras Cooperativas.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo supone una toma de conciencia por parte del profesorado respecto a la importancia del grupo como factor de aprendizaje. Explotar el potencia del grupo para generar conocimiento es una necesidad impuesta por la propia dinámica de la escuela (por ejemplo, para una atención a la diversidad realista ha de pasar por un trabajo cooperativo en el cual el grupo sirva de apoyo a todo el alumnado) y también por la realidad social, transmitida a la educación a través del discurso de las competencias al cual ya hemos hecho referencia.

TIC en el aula para enseñar contenidos e idiomas

Por último, el cuarto pilar de este marco de actuación es la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y, fundamentalmente, el ordenador e Internet. Si bien la presencia de las TIC en el aula de idiomas es ya una realidad (Durán, Barrio y de la Herrán, 2007, p. 116), su utilización efectiva es todavía limitada. Sin embargo, existen múltiples razones que justifican la consideración de las TIC como el cuarto pilar de este modelo de actuación.

En primer lugar, la utilización de las TIC es un fin en sí mismo vinculado al «tratamiento de la información y la competencia tecnológica» de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas. La incorporación a una sociedad con destrezas tecnológicas y de manejo de la información supondrá una nueva marca de alfabetización añadida a la capacidad de leer y escribir textos. En este sentido, el uso de las TIC en el aula puede contribuir de manera efectiva a una educación para la vida en la sociedad de la información.

En segundo lugar, las TIC permiten un aprendizaje de las lenguas constructivista, centrado en el estudiante, con utilización integrada de las destrezas comunicativas y con la posibilidad de disponer de múltiples actividades para distintos niveles de competencia en el aula (Pérez Torres y Pérez Gutiérrez, 2005). Además, el valor multilingüe de la red nos permite un enfoque plurilingüe de la enseñanza de idiomas que tome en consideración no sólo la lengua de la escuela o las lenguas extranjeras del currículum, sino también las L1 de los estudiantes (mediante textos en la L1 sobre las materias curriculares tomados de la red -por ejemplo, en *Wikipedia*).

En tercer lugar, Internet puede ser la fuente necesaria de textos auténticos para el estudio de las materias curriculares. Sobre estos textos el docente tendrá que realizar una labor de enriquecimiento y ajuste lingüístico; el enriquecimiento consistirá en proporcionar elementos gráficos y sonoros que den apoyo al texto escrito (mapas conceptuales, líneas del tiempo, imágenes ilustrativas, vídeos con demostraciones, etc.) y el ajuste lingüístico supone realizar un análisis de posibles problemas de interpretación de los textos y la búsqueda de soluciones.

En cuarto lugar, el trabajo cooperativo encuentra en los entornos virtuales un aliado insospechado. La creación de un *wiki,* el uso de *podcasts* o el mantenimiento de un *blog* pueden ser tareas de aprendizaje en red mediante herramientas relativamente sencillas de implementar y utilizar. Con un grado mayor de elaboración el uso de plataformas de enseñanza virtual (Moodle, ILIAS, etc.) permite un interesante nivel de interacción (y un tipo de interacción diferente) entre estudiantes y con el tutor y los textos. Además, si la interacción -en plataformas o fuera de ellas- es aún fundamentalmente escrita, el desarrollo de la red hará que sea gradualmente cada vez más audiovisual.

Por último, la red supone una cantidad ingente, inabarcable de información a la disposición del usuario. Esta superabundancia exige una capacidad crítica, tanto para la selección de materiales de calidad como para el análisis ideológico y axiológico; precisamente el mejor entorno para el desarrollo de esta capacidad crítica es la escuela y un contexto de aprendizaje de lenguas.

En definitiva, las TIC y la red pueden ser fantásticos aliados para una enseñanza cooperativa de las lenguas que intenta asignar un papel activo a los estudiantes para la búsqueda de información, la lectura crítica y la generación de conocimientos.

A modo de conclusión

Cerramos aquí este marco de actuación. Sin embargo, como propuesta didáctica en desarrollo, estamos convencidos de que estos mismos cuatro pilares que aquí hemos presentado pueden abrir nuevas puertas para la introducción de elementos que favorezcan el aprendizaje de lenguas en el contexto escolar y en consonancia con la finalidad de la escuela: el desarrollo personal, intelectual y afectivo del individuo y la construcción de una sociedad mejor.

No obviamos el hecho de que para el desarrollo de este marco de actuación tiene que haber una convergencia de factores que van más allá de la adopción por parte del profesorado, a título individual, de las propuestas aquí presentadas. En primer lugar, se necesitan políticas educativas que provoquen un cambio en la enseñanza en situación L1, L2 y LE. En este sentido la participación en proyectos bilingües de currículum integrado (véase Fernández, Pena, García y Halbach, 2005, para un estudio de las expectativas del profesorado ante la implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid) puede contribuir a una mayor presencia de las áreas curriculares en el aula de lengua y viceversa, pero es necesario superar los límites de estos propios programas diseñados para la enseñanza del inglés fundamentalmente. Así, en algunos centros, por ejemplo en la Costa del Sol andaluza, la presencia de alumnado angloparlante crea de *facto* una situación similar a la aquí descrita de convergencia en la enseñanza en currículum integrado de la lengua de la escuela para hispanohablantes como una L1 y para angloparlantes como una L2, además del inglés para los estudiantes hispanohablantes como una LE; estos centros con una alta presencia de alumnado que habla lenguas distintas a la lengua de la escuela representan laboratorios de experimentación didáctica privilegiados para el diseño de modelos de actuación educativa de calidad tanto en educación lingüística como en las otras áreas curriculares o en la propia gestión del centro (véase Morales Orozco, 2006, para una investigación-acción en este contexto).

Además, hay una gran necesidad de que así sea. Aunque se ha trabajado y se ha avanzado mucho en los últimos años (Trujillo Sáez, 2004; CIDE, 2005), la situación de

los estudiantes que hablan lenguas distintas a la lengua de la escuela sigue siendo especialmente preocupante. Así, en los últimos años las comunidades autónomas han elaborado, haciendo uso de las transferencias educativas, programas de atención educativa al alumnado inmigrante que suelen tener carácter global e incluir medidas que apuntan a los diferentes agentes implicados (alumnado, padres, profesorado, centros...).

Sin embargo, en la mayoría de estos programas la actuación fundamental es la creación de «aulas temporales» para la enseñanza de la lengua en los primeros momentos de la acogida en el centro. Estas aulas, al menos en teoría, podrían ser beneficiosas en determinadas circunstancias y ajustándose a su carácter temporal; el problema es que, como detecta Pérez Milans (2006, pp. 56-58), estas aulas tienden a un progresivo aislamiento de su centro de referencia, favorecido tanto por la propia norma que crea estas aulas, por la aplicación de la norma en los centros y por las propias prácticas de enseñanza-aprendizaje en el «aula temporal». Por el contrario, la incorporación al grupo de referencia y el trabajo en el aula normalizada suelen estar mucho peor definidas, en muchas ocasiones confiadas al buen hacer del centro y el profesorado.

Sin embargo, ni este tipo de aulas pueden resolver el problema del desarrollo del dominio de las destrezas lingüísticas y cognitivas de la escuela en su totalidad -por el simple hecho de ser temporales- ni pueden los centros acoger a estos estudiantes sin realizar un proceso de adaptación a este alumnado. La atención educativa al alumnado que habla lenguas distintas a la lengua de la escuela exige una transformación de la escuela para satisfacer tanto sus necesidades lingüísticas como curriculares.

Para realizar esta transformación el primer paso necesario es el diseño de un proyecto lingüístico de centro que tome en consideración la nueva realidad multilingüe de la escuela: una enseñanza de la lengua oficial dentro del marco de las «competencias básicas», la más que probable necesidad de considerar la lengua de la escuela como L2 para una parte creciente del alumnado y la incorporación definitiva de las lenguas extranjeras al currículum. El nuevo perfil de ciudadano que se construye en esta escuela es el ciudadano plurilingüe del siglo XXI.

La propuesta de currículum integrado tiene otras incidencias tanto en el centro como en el currículum y en la práctica docente cotidiana. Exige, para empezar, planificar con detalle cada materia y sesión para coordinar el aprendizaje de la lengua de la escuela con las lenguas adicionales y para coordinar el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares a través y junto a la lengua de la escuela y las lenguas adicionales. Además, requiere una mayor coordinación dentro del claustro de profesorado para intercambiar materiales y actividades pero también para buscar textos auténticos en la red o diseñar actividades conjuntamente.

A partir de aquí supone informar con claridad a los padres y las madres acerca del proceso de innovación que supone el currículum integrado, buscar apoyos en la comunidad (padres y madres, personal del centro, otras instituciones, alumnado de Facultades de Educación, etc., como ya se hace en las Comunidades de Aprendizaje ligadas a los planteamientos del grupo CREA) para llevar adelante el proyecto y colaborar con el profesorado, organizar sesiones de aprendizaje basadas más en la experimentación (talleres, laboratorios, uso de las TIC, etc.) que en la exposición (es decir, trabajar dentro de un enfoque por tareas) y, por último aunque no es menos importante, reflexionar sobre y preparar una evaluación que considere tanto la dimensión lingüística como la dimensión conceptual del currículum integrado (véase, entre otros, Coelho, 2006, capítulo 9, para una propuesta de evaluación en escuelas multiculturales).

Y para poder asumir este reto es necesaria, ahora más que nunca, una formación del profesorado de calidad, tanto inicial como permanente (Núñez Delgado, González Vázquez y Trujillo Sáez, 2006). Por un lado, el profesorado debe tener una formación en lenguas a la altura de las circunstancias, que responda al objetivo de 1+2 lenguas propuesto por el Consejo de Europa. Por otro lado, se necesita revitalizar la práctica docente con las nuevas estrategias de la enseñanza por competencias y tareas, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo y la utilización de las TIC. Tenemos por delante una agenda exigente: este es el reto para la construcción de una sociedad mejor en un futuro cercano. Como afirma Gimeno Sacristán (2002, p. 30):

> Si bien la educación se nutre de cultura conquistada y es por eso reproductora, encuentra su sentido más moderno como proyecto, en tanto tiene capacidad de hacer aflorar hombres y mujeres y sociedades mejores, mejor vida; es decir, que encuentra su justificación en trascender el presente y todo lo que viene dado. Sin utopía no hay educación.

Referencias bibliográficas

Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon, Multilingual Matters.

Barrios Espinosa, M. E. (1997): «Form-focused instruction in second language teaching and learning: theoretical proposals and research findings», en *Lenguaje y Textos,* 10, pp. 9-23.

Besalú, X. (2002): «Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona», en *Cuadernos de Pedagogía,* 315, pp. 72-76.

Breen, M. P. (1996): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua I », en *Signos. Teoría y práctica de la educación,* 19, pp. 50-64.

— (1997): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua II», en *Signos. Teoría y práctica de la educación,* 20, pp. 52-73.

Bruton, A. (2002): «From tasking purposes to purposing tasks», en *ELT Journal,* 56, pp. 280-288.

Cejas Martínez, M. (2005): «La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo», en *Butlletins de l'Observatori Bolonia - Universitat Pompeu Fabra,* 28, consultado en http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/brecha.pdf el día 12 de enero de 2007.

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, The MIT Press.

CIDE (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Coelho, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada.* Barcelona, Horsori.

Cummins, J. (1979): «Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters», en *Working Papers on Bilingualism,* 19, pp. 121-129.

— (1994): «Knowledge, power and identity in teaching English as a second language», en F. Genesee (ed.): *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community.* New York, Cambridge University Press.

— (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía.* Madrid, Ediciones Morata.

Durán, A.; Barrio, J. F.; de la Herrán, A. (2007): «Recursos informáticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación infantil y primer ciclo de primaria: una investigación en el aula», en *Porta Linguarum,* 7, pp. 89-118.

Esteve, O. (2002): «La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico», en M. Sagrario Salaberri (ed.): *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar.* Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford, Oxford University Press.

Eurydice. (2002): *Las competencias clave: un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria.* Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

— (2006): *Content and language Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe.* Brussels, Eurydice. Consulta del informe nacional en http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/070DN/070_ES_EN.pdf el 12 de enero de 2007.

Fernández, R.; Pena, C.; García, A.; Halbach, A. (2005): «La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proceso», *Porta Linguarum,* 3, pp. 161-174.

Fotos, S. S. (1993): «Consciousness raising and Noticing through Focus of Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction», en *Applied Linguistics,* 14, 4, pp. 126-141.

— (1994): «Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks», en *TESOL Quarterly,* 28, 2, pp. 323-351.

Galera Noguera, F.; Molina, J. L. (2000): «Procedimientos y Estrategias en la Enseñanza-Aprendizaje de la Gramática», en *Lenguaje y Textos,* 16, pp. 143-154.

Genesee, F. (1994): «Integrating Language and Content: Lessons from Immersion», en National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. *Educational Practice Reports,* 11. Washington, DC, Center for Applied Linguistics.

Gimeno Sacristán, J. (2002): «La educación que tenemos, la educación que queremos», en F. Imbernón (coord.): *La educación en el silo XXI. Los retos del futuro inmediato.* Barcelona, Graó.

Gómez Alemany, I. (2000): «Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula», en J. Jorba; I. Gómez; A. Prat (eds.): *Hablar y escribir para aprender.* Madrid, Síntesis.

Hymes, D. (1972): «On communicative competente», en J. B. Pride; J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics.* Harmondworth, Penguin.

Huguet, A.; Navarro, J. L. (2005): «Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración» en D. Lasagabaster; J. M. Sierra (eds.): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías.* Barcelona, Horsori.

Met, M. (1994): «Teaching content through a second language», en F. Genesee (ed.): *Educating second language children.* New York, Cambridge University Press.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.

Morales Orozco, L. (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo.* Madrid, Los Libros de la Catarata.

Núñez Delgado, P.; González Vázquez, A.; Trujillo Sáez, F. (2006): «La formación del profesorado de español. Situación actual y propuestas», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 42, pp. 65-80.

OCDE (2005): *The definition and selection of key competences: executive summary.* Paris, OECD Publications. Consultado en la web http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf el 12 de enero de 2007.

— (2006): Where inmigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris, OECD Publications.

Pérez Milans, M. (2006): «Las escuelas de bienvenida de la Comunidad de Madrid», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 42, pp. 52-63.

Sharan, S. (1994): *Handbook of Cooperative Learning.* Westport, Praeger Publishers.

Schmidt, R. W. (1990): «The role of Consciousness in Second Language Learning», en *Applied Linguistics,* 11, 2, pp. 129-158.

Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford, Oxford University Press.

— (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.

— (2002): «A non-marginal role for tasks», en *ELT Journal,* 56, pp. 289-295.

— (2003): «Task-based instruction», en *Language Teaching,* 36, pp. 1-14.

Slavin, R. E. (1999): *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires, Aique.

Spada, N. (1997): «Form-focussed instruction and Second Language Acquisition: a review of classroom and laboratory research», en *Language Teaching,* 30, pp. 73-87.

Spanos, G. (1989): «On the integration of language and content instruction», en *Annual Review of Applied Linguistics,* 10, pp. 227-240.

Swain, M. (1995): «Three functions of output in second language learning», en G. cook; B. seidlhofer (eds.): *Principles and Practice in Applied Linguistics.* Oxford, Oxford University Press.

Thomas, W. P.; Collier, V. (1997): *School effectiveness for language minority students.* Washington, DC. National Clearinghouse for Bilingual Education.

Trujillo Sáez, F. (2004): «La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua», *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional,* 2004, 11, disponible en http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf.

Trujillo Sáez, F.; Ariza Pérez, M. A. (2006): *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo.* Granada, Grupo Editorial Universitario.

Velasco, C.; Bernaus, M. (1999): «Los proyectos en el aula de lengua: una herramienta para la motivación», en *Aula de Innovación Educativa,* 87, pp. 39-42.

Williams, J. (1995): «Focus on Form in Communicative Language Teaching: Research findings and the classroom teacher», en *TESOL Journal,* 4, 4, pp. 12-16.

Willis, J. (1996): *A Framework for Task-based Learning.* Harlow, Addison Wesley-Longman.

Willis, D.; Willis, J. (2001): «Applying linguistics to task-based learning: six propositions in search of a methodology», en I. de la Cruz; C. Santamaría; C. Tejedor; C. Valero (eds.): *La Lingüística Aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas.* Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.

Vez Jeremías, J. M. (2004): «La DLE: de hoy para mañana», en *Porta Linguarum,* 1, pp. 5-30.

Zanón, J. (1993): *Claves para la Enseñanza de la Lengua Extranjera* (2º Ciclo de Primaria). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

«Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares

Luisa Martín Rojo
Universidad Autónoma de Madrid

Laura Mijares
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este artículo examina cómo se gestiona el multilingüismo en las aulas españolas y hasta qué punto las lenguas de los estudiantes son utilizadas como un recurso educativo.

Para ello se centra en dos procesos: el orden sociolingüístico de la escuela y el papel que ocupan las *lenguas inmigrantes* en la práctica educativa. A continuación se analiza si la pluralidad lingüística es entendida como un obstáculo o si, por el contrario, es aprovechada para el aprendizaje. Finalmente, el principal interrogante en la investigación que se presenta es saber si los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes son valorados o ignorados en las aulas, es decir, si se están o no fomentando procesos de *descapitalización cultural.*

Palabras clave: multilingüismo, diversidad cultural, escuela, inmigración.

Abstract: *'Just in Spanish': A Revision of Monolingualism and the Multilingual Reality in Schools*

This article analyses how multilingualism is dealt with in Spanish classrooms and to what extent students' languages are used as educational resources. For this purpose, we will focus on two main processes: first, the sociolinguistic order established in the school and then, the role played by immigrant languages in educational practice. At a later point, we will examine whether the plurality of languages hinders school knowledge or, on the contrary, it takes advantage of the culturally diverse reality of the classroom. Finally, our main research question is whether students' previous linguistic knowledge is valued in the classroom or just ignored, that is, whether it fosters students' cultural de-capitalization or not.

Key words: multilingualism, cultural diversity, school, immigration.

Fecha de entrada: 22-02-07 Fecha de aceptación: 27-03-07

Una escuela diversa lingüísticamente

Son muchos los fenómenos que convergen en las sociedades modernas y que incrementan la movilidad y entrañan diversidad, entre ellos, la globalización, el intercambio y las migraciones o la aparición de unidades políticas supranacionales. Todos estos factores han contribuido al aumento de la diversidad lingüística en las sociedades occidentales, una diversidad que no es ni mucho menos nueva, pero que ahora se hace más notoria, más abierta, e introduce algunos cambios importantes en la vida social y en las relaciones intercomunitarias.

En este contexto multilingüe, la escuela tiene un papel fundamental. No sólo reproduce la configuración lingüística del conjunto de España, sino que, además, se trata de una institución que actúa como representante del Estado, de sus políticas y de la ideología que las guía. En definitiva, puede ser vista también como un microcosmos de la sociedad en el que toda su pluralidad, incluyendo la lingüística, aparece representada.

Aunque no existe un censo que nos permita ofrecer datos sobre el número de hablantes de las distintas lenguas de los centros educativos, la única investigación llevada a cabo en los colegios de primaria de la Comunidad de Madrid identificó el uso entre sus alumnos de más de 50 diferentes (Broeder y Mijares, 2003), entre éstas, las lenguas oficiales de otras comunidades autónomas: catalán, euskera o gallego. Por otro lado, también se registró el uso de *lenguas europeas* con un alto prestigio a nivel internacional tales como el inglés, francés o alemán, además de lenguas inmigrantes como el árabe, chino, rumano, tagalo y polaco. Por último, se detectó el empleo de la lengua de los españoles gitanos, el caló, a la que se han venido a sumar otras variedades del tronco romaní procedentes, sobre todo, de Europa Oriental y Portugal.

Puesto que no existen datos sobre la diversidad lingüística en la escuela, la única alternativa, mientras no se realicen estudios pormenorizados, es deducir la información de las estadísticas sobre alumnado extranjero que recoge anualmente el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) acerca del conjunto del Estado. Aunque estos datos se refieren a nacionalidades y no a lenguas -con el error que implicaría la identificación de una cosa con la otra- pueden ser utilizados para perfilar el panorama lingüístico del Estado español en lo que respecta a las que podemos denominar «otras lenguas» de España (no oficiales, no patrimoniales). Podríamos deducir que, del número total de alumnado extranjero, durante el curso 2005-06 más de medio millón, (50%) utilizaría alguna variedad del

[1] Los datos que aparecen en este artículo, en particular los relativos a los centros educativos de la Comunidad de Madrid, han sido recopilados en el desarrollo del proyecto I+D: «Análisis Socio-Pragmático de la Comunicación Intercultural en las Prácticas Educativas: hacia la Integración en el Aula» (2003-06), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF 2003-04830).

español, especialmente las variedades ecuatoriana, colombiana, dominicana, peruana, ecuatoguineana o cubana. Estas variedades tienen cada vez mayor presencia en los centros escolares, por lo que han contribuido a modificar también la situación lingüística y a poner sobre la mesa las contradicciones derivadas de considerar *correcta* sólo la norma lingüística peninsular o, incluso, local (para más información, véase el apartado 4).

Además, y en virtud de la presencia de un número importante de alumnos con nacionalidades de la Unión Europea -alrededor del 13% del alumnado extranjero- lenguas como el inglés, el francés, el italiano, el alemán o el portugués estarían ampliamente representadas en la escuela. Algunas de ellas, sobre todo el inglés, francés y alemán, ocupan el primer puesto en el *ranking* local del prestigio y, por esta razón, la mayor parte de las políticas lingüísticas se centran en la adquisición y promoción de las mismas, lo que favorece su accesibilidad al conjunto de la comunidad educativa, no sólo a quienes tienen raíces en los países de origen.

Por otra parte, los alumnos procedentes de otros Estados europeos alcanzan ya en los centros educativos porcentajes muy parecidos a los de los alumnos originarios de países de la Unión Europea. También alrededor del 13% de los chicos y chicas con nacionalidad distinta a la española proviene de países como Rumanía, Bulgaria o Ucrania. Por esta razón, lenguas eslavas tales como el búlgaro y el ucraniano, o románicas como el rumano, se escuchan cada vez con más frecuencia. Igualmente, diversas variedades lingüísticas del tronco romaní habrían venido a sumarse a esta diversidad gracias a los inmigrantes originarios de algunos de estos países.

Los alumnos procedentes de África -alrededor del 20% del total de los extranjeros-, mayoritariamente de Marruecos, aportan lenguas afroasiáticas de la familia semítica como el árabe en su variedad marroquí sobre todo, así como lenguas de la familia beréber, de la que se hablan distintas variedades de Marruecos. Es notable también la presencia de algunas lenguas africanas de la familia bantú, como el bubi, que se habla, por ejemplo, en Guinea Ecuatorial; el fang, hablado en Guinea Ecuatorial, Camerún y Gabón; o el wolof, de la familia niger-congo, hablado, por ejemplo, en Senegal. Muchos de los alumnos procedentes de estos países utilizan también la lengua francesa, segunda e importante lengua de intercambio en los mismos. Entre los de África destacarían también algunos *pidgins,* variedades híbridas de contacto, de base inglesa y portuguesa.

Si bien los alumnos procedentes de Asia, mayoritariamente de China, constituyen apenas el 3% del conjunto del alumnado extranjero, su llegada a la escuela se ha traducido en la presencia de lenguas sino-tibetanas de China, como la variedad del mandarín, que es la lengua oficial de China, además de otras, en particular de la provincia de Zhejiang. Entre estas últimas destaca la variedad de la ciudad de Qingtian, en el

departamento de Wenzhou, hablada por aproximadamente el 80% de los inmigrantes de origen chino de comunidades autónomas como la de Madrid y que no resulta comprensible para los residentes en otras zonas de la misma provincia. Destacan también lenguas austronésicas de la familia malayo-polinésica, como el tagalo, así como lenguas indoeuropeas de la familia indoirania, como el hindi o el urdu.

Como explicamos más adelante, de estas *lenguas inmigrantes,* el árabe es la única que cuenta con un programa oficial -incluido en el horario escolar- dedicado a su enseñanza. Por su parte, otras lenguas como el japonés y el chino, aunque no pueden estudiarse en los centros educativos ordinarios, cuentan con instituciones culturales y lingüísticas que promueven el interés por las mismas. Además, la comunidad china, a través de sus asociaciones, lleva años organizando sus propios cursos de lengua, tanto para adultos como para niños y niñas de esta procedencia.

Como fruto de esta amplia diversidad de orígenes en los centros educativos, hoy en día se puede escuchar en los mismos el quichua, el wolof, el árabe, el francés, el ucraniano, el rumano, el polaco, el mandarín o el pichinglish. Todo ello viene a confirmar que vivimos en un mundo cultural y lingüísticamente diverso que tiene un reflejo evidente en la escuela. Además, algunos de estos nuevos estudiantes, sobre todo los de más edad, son trilingües, pues hablan su lengua de origen, por ejemplo una lengua del África subsahariana, además de un *pidgin* y el francés, o una combinación que es muy frecuente: el dialecto marroquí, una variedad beréber y el francés.

Los datos obtenidos por Broeder y Mijares (2003) sobre Madrid apuntan que, a pesar de esta riqueza de lenguas, nada parece indicar que las mismas vayan a seguir integrando el acervo lingüístico de sus hablantes, sobre todo de los más jóvenes. De hecho, los chicos y chicas dicen utilizar la lengua de origen sólo en casa y con sus padres, y en mucha menor medida con sus hermanos, pues con ellos hablan español, lo mismo que con sus compañeros y amigos. Aunque la utilicen con asiduidad, si estos adolescentes no reciben instrucción en ella y no se estimula ni valora su uso, no podrán escribirla o sólo conocerán dialectos que no les sirven de lengua de intercambio (así ocurre con algunas variedades del beréber o con las variedades de las provincias de China).

Las conclusiones del trabajo señalado, aunque referidas únicamente al estudio realizado en Madrid, ponen de manifiesto la tendencia a la pérdida de las mismas. En general, se encuentran índices de vitalidad bajos, siendo los más elevados los correspondientes a los grupos chino, rumano y árabe. Estos índices tan bajos nos indican que los hablantes de estas lenguas ni las conocen mejor, ni las utilizan habitualmente, ni manifiestan preferencia por las mismas. De no tomar medidas que favorezcan y valoren el plurilingüismo, estos jóvenes perderán sus lenguas de origen sin haber adquirido otras variedades pró-

ximas a ellas y más difundidas, como el árabe estándar, el dialecto marroquí, el putonghua (variedad pekinesa del mandarín reconocida como *lengua nacional*), etc.

Cuando valoramos estos datos, tenemos que evitar pensar que quienes hablan estas lenguas son alumnos extranjeros -de hecho muchos de los que las utilizan han nacido en España- y que, por esta razón, son de su propiedad y les corresponde únicamente a ellos velar por su mantenimiento. Estas lenguas deberían ser patrimonio de todos y, en función de esta cuestión, considerar, por ejemplo, que en el futuro pueden servir para apoyar la inserción laboral de muchos de sus hablantes o el desarrollo del comercio y la industria del conjunto del Estado.

El marco europeo: diversidad y educación

Como consecuencia de la toma de conciencia de la necesidad existente de valorar la diversidad, paulatinamente se abren camino políticas y prácticas que se orientan a garantizar el derecho y el deber de aprender y utilizar distintas lenguas. Así, en los países de la UE, recibe un impulso cada vez mayor la promoción de las *lenguas inmigrantes*. La tendencia que hemos señalado al abandono de estas lenguas por parte de los hablantes es un claro indicio de que, si bien vivimos una situación de notable diversidad lingüística, aún no parecen estar claros los criterios y procedimientos para gestionarla, ni las estrategias para mantenerla y sacar partido de ella.

Esta carencia no es ajena a procesos históricos de gran trascendencia como los que dieron lugar al nacimiento del Estado moderno. Así, aunque la diversidad lingüística no es un fenómeno extraño en nuestras sociedades (ninguno de los países de Europa es monolingüe), sí es cierto que la arraigada asociación lengua-Estado, surgida con la Revolución Francesa, impulsó la formación de estados monolingües. Bajo esta búsqueda de la unidad lingüística latía un supuesto de carácter político, aún arraigado: el uso de una única lengua cohesionaría el Estado. Y también un supuesto de carácter social e igualitario: la existencia de lengua común (dominante) facilitaría el acceso a ámbitos, como el parlamento o la escuela, de los que hasta ese momento estaban excluidos distintos sectores sociales (clase trabajadora, minorías étnicas). La difusión de ambos planteamientos impulsó hasta hace unas décadas un tratamiento homogeneizador de la diversidad.

En la actualidad esta visión ha cambiado y empieza a verse la diversidad como fuente de riqueza que mantiene vivos diferentes modos de entender el entorno y la experiencia

humana. Paralelamente, se ha extendido una visión holista de la diversidad (lingüística, cultural y biológica), que entiende que las lenguas son parte del patrimonio intangible de pueblos y ciudades y, sobre todo son puentes y vías de comunicación y de intercambio. En consonancia con esta nueva visión se han ido configurando nuevas políticas. La propia UE ha ido evolucionando desde actuaciones dirigidas únicamente a las lenguas de los Estados nacionales, protegiendo los derechos y deberes de los ciudadanos de aprenderlas y usarlas, a atender también a las lenguas regionales y a las lenguas sin Estado (como el romaní). En los últimos años se han incorporado también las *lenguas inmigrantes*.

Con respecto a estas últimas, si en la década de los setenta instituciones como la Comisión Europea recomendaban poner en marcha programas de enseñanza de las lenguas de origen con la intención de preparar a los hijos de los inmigrantes para un futuro retorno, desde mediados de los noventa esta visión se ha modificado completamente. Los programas de enseñanza de la lengua de origen han de servir ahora, como señala el Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea (Comisión Europea, 1995), para promocionar el pluralismo cultural, considerando el desarrollo de las capacidades lingüísticas como un fin en sí mismo.

Esta nueva forma de entender el plurilingüismo explica que instituciones como el Consejo de Europa recomienden desde hace años el reconocimiento educativo de las lenguas habladas por todos los alumnos. Esta es la intención de la publicación en 2003 de una guía -*Guide for de Development of Language Education Policies in Europe*- cuyo objetivo fundamental es contribuir al desarrollo de una sociedad europea que valore el plurilingüismo y en la que las políticas educativas abandonen los posicionamientos monolingües dominantes hasta el momento (Beacco y Byram, 2003).

Se trata de cambios que aún no se han afianzado y son muchos los indicios de que, a pesar de la existencia de normativas como ésta, aún nos cuesta entender la diversidad como riqueza y más aún tratarla adecuadamente o sacar partido de ella.

La instrucción lingüística

De la escuela se ha señalado muchas veces su potencial homogeneizador. Es en la escuela donde se transmite y enseña la lengua estándar, donde se aprenden y cristalizan valores y conocimientos comunes. Por otro lado, a lo largo de la historia, la escuela ha sido un agente importante de selección social; a ella no accedían y en ella no

tenían éxito por igual los distintos sectores sociales. Han sido muchas las transformaciones necesarias a lo largo del tiempo para universalizar la educación y para que todos los sectores sociales y géneros tuvieran acceso a esta institución. La llegada de alumnos inmigrantes, con sus diversas lenguas y culturas, supone un nuevo desafío para una escuela que aún no había finalizado el proceso de transformación al que acabamos de hacer referencia.

Dejando aparte otras cuestiones relacionadas con los retos educativos que plantean estos nuevos alumnos, en muchos centros de enseñanza las lenguas de la escuela conviven hoy con otras muchas que no pueden ser ignoradas. En otros países de Europa y América se han dado antes situaciones semejantes, que nos han mostrado la necesidad de introducir programas y medidas para gestionar esta diversidad: a) programas que garanticen el acceso a la lengua vehicular; b) programas que permitan el mantenimiento de las lenguas de origen.

La enseñanza de la lengua de la escuela

La sumersión lingüística domina en la mayor parte de los programas lingüísticos dirigidos a los alumnos inmigrantes y dedicados en España a la enseñanza de la lengua de la escuela. Esto quiere decir que, a diferencia de los programas de inmersión, donde la valoración de la propia lengua es indispensable, el método de enseñanza utilizado no tiene en cuenta las lenguas de origen de los aprendices y por ello se intenta que estos no las utilicen durante el periodo de aprendizaje de la nueva lengua (Vila, 1999). Esta aproximación, además de contribuir a que los alumnos terminen infravalorando o no encontrando la utilidad de usar sus propias lenguas, constituye un método poco apropiado para encarar la cuestión del aprendizaje de la nueva lengua. Este método se desarrolla por la falsa creencia de que las lenguas de origen conformarán una interferencia inevitable e insuperable en los procesos señalados. Aunque existen estudios y evidencias suficientes que prueban que el conocimiento, uso y refuerzo de las lenguas de origen del aprendiz son elementos necesarios tanto para fomentar la autoestima como para que, sobre ellas, se construya el conocimiento y uso de la nueva lengua (Baker, 1993; Cummins, 2002; UNESCO, 1996), sigue predominando una visión del aprendizaje basada en el monolingüismo como punto de partida. Lo cierto es que en España, la enseñanza de la lengua de la escuela ha tenido un amplio desarrollo en comunidades plurilingües como las de Cataluña, País Vasco o Galicia. Sin embargo, la experiencia adquirida parece no haber incidido de manera significativa

en comunidades monolingües como la de Madrid, donde siguen primando aproximaciones basadas en el abandono de la lengua de origen para aprender la nueva.

En la Comunidad de Madrid, el caso del Programa de *Escuelas de Bienvenida* ilustra bien esta cuestión. *Aulas de Enlace* es el nombre con el que se conoce normalmente a las clases a las que acuden los alumnos de origen extranjero que desconocen el español para adquirir las competencias necesarias para integrarse en una clase ordinaria. Se trata de un programa de duración limitada, en el que se agrupa y separa a aquellos alumnos que no conocen la lengua de la escuela. Tal y como se aplica este programa, el alumno no recibe necesariamente esta enseñanza en el centro en el que va a ser escolarizado una vez completado, por lo que este período no le sirve para familiarizarse con el centro ni para establecer relaciones con otros alumnos. Se ha optado, por tanto, por una *medida no integrada,* en vez de por otro tipo de medidas que, como el apoyo dentro del aula, sí lo estarían[2].

Nos gustaría recordar que, además, una separación como esta impide a los centros en los que finalmente estarán escolarizados los alumnos, familiarizarse con la diversidad. La observación de lo que sucede en estas *Aulas de Enlace* muestra que estas no siempre se vinculan al resto del centro: los estudiantes tienen un grupo de referencia, pero no siempre hay coordinación entre el profesorado de un aula y otra. Si falla esta coordinación, los alumnos de estos programas «especiales» son vistos como participantes difíciles, perdidos o, incluso, poco aptos cuando abandonan esta isla (Pérez Milans, 2007) y se incorporan a sus clases de referencia. Lo cierto es, como señalan los análisis de las prácticas educativas realizados en *Aulas de Enlace,* que los alumnos que a ellas acuden tienen enormes dificultades a la hora de incorporarse a sus aulas de referencia (Martín Rojo, 2003; Pérez Milans, 2006).

Estos mismos análisis nos dicen que un programa como este, basado en el apartamiento del alumnado, puede resultar negativo. En primer lugar, porque separa a los chicos y chicas que a él acuden del contexto natural de uso de la lengua y de sus hablantes, resultando en un atraso en el aprendizaje. En segundo lugar, porque señala y margina a quienes no conocen la lengua de la escuela, sobredimensionando la importancia de un desconocimiento que entre niños y adolescentes puede resolverse con relativa rapidez. En tercer y último lugar, porque termina generando competencia entre las lenguas. No sólo separa los ámbitos de uso, sino que además los estudiantes acusan la presión para sustituir, en lugar de compatibilizar, una lengua por

[2] Para un repaso sobre los procedimientos utilizados en los distintos países de Europa en este sentido, véase Eurydice (2004, pp. 42 - 43).

otra. En lo que respecta al centro educativo, la separación no sólo impide que todos sus miembros se familiaricen y saquen partido de la diversidad; sino que, además, potencia la visión de que ocuparse de estos alumnos y escolarizarlos es tarea de profesores «especiales».

De acuerdo con Pérez Milans (2006), esta situación se ha agravado debido a que en los primeros años de aplicación del programa no se exigía a los profesores ser especialistas en lengua, ni tampoco formación específica en enseñanza de español como segunda lengua. De hecho, la mayoría de los especialistas en enseñanza de español, lo son desde una aproximación a esta lengua como lengua extranjera. En cuanto a la lengua de instrucción, lo cierto es que esta debería orientarse a la enseñanza del registro académico, tanto oral como escrito, para que pueda servir realmente al objetivo de integrar a estos alumnos en las aulas. Sin embargo, las instrucciones que reciben los profesores no son claras, los materiales son escasos y la formación que se da a los profesores muy limitada.

Como sucede cuando se aplican programas de sumersión como estos, las lenguas de origen son excluidas del marco de la clase (Pérez Milans, 2006). La razón es que se parte de la idea de que estas son una rémora en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, y como ya hemos señalado más arriba, sucede lo contrario: partiendo de una perspectiva del aprendizaje constructivista, este se va armando sobre los conocimientos previos, entre los que se encuentran también los lingüísticos. A pesar de que las bases de las actuales leyes educativas descansan en estos principios, lo cierto es que en las clases analizadas hemos encontrado aproximaciones a la enseñanza muy distintas. El esfuerzo en las mismas parece dirigirse a que los alumnos adquieran la lengua desterrando interferencias y, sobre todo, ignorando que en la competencia comunicativa (Hymes, 1984) se ponen en marcha, como han señalado investigadores como Mondada y Pekarek (2004) o Nussbaum, Tusón y Unamuno (2002), todos los conocimientos y experiencias lingüísticas previas. Es decir, las lenguas se relacionan e interactúan, no permanecen en compartimentos estancos e incomunicados los unos de los otros. Actuar de esta manera supone perder la oportunidad de utilizar las interferencias como herramientas de aprendizaje[3] y entender que el uso de otras lenguas en este proceso es un recurso válido que entra en lo que autores como Bange (1992) o De Pietro, Mathey y Py (1989) denominan «repertorios de aprendiz».

La observación en el terreno realizada en el marco de nuestra investigación viene demostrando que en muchas de estas clases, los profesores consideran que sus alumnos,

[3] Stegmann (2003), entre otros, se ha ocupado de estudiar cómo incide la incorporación de la transferencia en la enseñanza simultánea de varias lenguas.

posiblemente ya bilingües, parten de cero, de una «no-lengua». Una aproximación como ésta es, por un lado, el resultado de una falta de iniciativas a la hora de familiarizar al profesorado con estas «nuevas» lenguas de la escuela, absolutamente necesarias si lo que se busca es adelantarse a las dificultades y orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos[4]. Por otra parte, supone obviar que los estudiantes ya disponen de herramientas y de estrategias de aprendizaje lingüístico para adquirir otras lenguas.

La conclusión de todo esto es que la aproximación que prima en la mayor parte de los centros educativos donde el multilingüismo es ya una realidad, es la de «Sólo en español». Sin duda, porque, como se muestra con más detalle en los siguientes apartados, se identifica el aprendizaje de la lengua de la escuela, con el abandono de conocimientos previos como la lengua o lenguas propias.

La enseñanza de la lengua y cultura de origen

En España, tal y como ocurre en el resto de la Unión Europea, se ha compartimentado la diversidad lingüística, por lo que se han diseñado políticas distintas dirigidas a la adquisición y uso de las que se consideran, por un lado, parte del patrimonio cultural, las lenguas oficiales (estatales) y las regionales (en las comunidades autónomas bilingües) y, por otro lado, de las lenguas de la inmigración[5]. Esta separación pone de manifiesto el distinto valor que se les atribuye socialmente, lo que contribuye paralelamente a que se les otorgue un trato desigual.

La razón por la que ha ocurrido todo esto con las *lenguas inmigrantes* radica en la preponderancia de la idea de que se trata de lenguas patrimoniales de los países de origen y que, por ello, son las propias comunidades de inmigrantes las que deben hacerse cargo de su pervivencia. A pesar de que diversas instituciones europeas vienen desde hace años realizando un gran esfuerzo para acabar con visiones como ésta, lo cierto es que la organización de los programas que se ocupan de su mantenimiento y promoción sigue estando, en la mayor parte de los casos, en manos de los países de origen a partir de acuerdos bilaterales con los países de recepción, lo que permite una especie de reparto de responsabilidades[6]. Es el caso de los programas de

[4] Existen ya algunos materiales didácticos útiles para la enseñanza del español que parten de la consideración de las lenguas de origen de los alumnos. Véase la colección coordinada por Lluisa Gracia (2002/2004).

[5] La UE distingue y contempla, además, las lenguas sin Estado, como el romaní o el yidish, y las distintas lenguas de signos.

[6] Algo semejante ha ocurrido con las lenguas no territoriales, como el romaní y el yidish, para las que apenas se han creado mecanismos e instrumentos para su incorporación al sistema escolar (Bakker, 2001).

Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO), coordinados por el Ministerio de Educación español con Portugal y Marruecos desde el año 1987 y 1995 respectivamente, para la enseñanza del portugués y del árabe[7]. Aunque existe una modalidad integrada en el currículo, en la mayoría de los casos se trata de cursos impartidos en horario extraescolar. Por otra parte, su alcance resulta insuficiente y, por lo tanto, inaccesible para el conjunto de los alumnos, sea cual sea su origen. Una organización como ésta denota que, de la misma manera que los originarios de los países de inmigración aparecen como residentes de larga o corta duración -y no como ciudadanos europeos- sus lenguas son entendidas como *lenguas residentes* y, por lo tanto, no patrimoniales. Ello se debe a que las motivaciones para su adquisición y uso se siguen vinculando a razones identitarias (que contemplan, incluso, la vía de regreso al país de origen), no entendiéndose como un recurso útil, por ejemplo para incrementar las relaciones comerciales y los intercambios en sociedades multilingües y multiculturales como la española[8].

Ya nos hemos referido al documento elaborado en 2003 por la Comisión Europea. En este documento, por primera vez, se intenta promover el aprendizaje de todas las lenguas habladas en la Unión, ya sean oficiales, regionales, minoritarias, de las comunidades de inmigrantes o las lenguas de signos. A partir de ese momento, la UE promueve la fórmula de *1+2*, que implicaría adquirir y usar la primera lengua y dos lenguas más entre las extranjeras, regionales, no territoriales o de inmigración (Beacco y Byram, 2003).

Sin embargo, en lo que respecta a las *lenguas inmigrantes,* las acciones para hacer posible este objetivo apenas se han desarrollado. No existen programas bilingües con estas lenguas que, en función del número de hablantes y de aspectos como el arraigo, ocupan una posición relevante en el orden sociolingüístico de los países comunitarios[9]. Es el caso, por ejemplo, de la lengua árabe que, gracias a la inmigración originaria de los países del Magreb, constituye una lengua con un número altísimo de hablantes en países como Francia, Holanda, Bélgica o España.

En España apenas se han desarrollado los programas dirigidos a ellas. Los resultados las las ELCO son desiguales, irregulares y, en general y en lo que se refiere a su número, claramente insuficientes. Con respecto a la lengua árabe, por ejemplo, los datos más recientes señalan que 51 profesores marroquíes enseñan árabe a 3.647 niños, casi todos en centros públicos españoles de primaria (Mijares, 2006).

---

(7) Para un análisis de la ELCO marroquí y su papel en las políticas de integración de inmigrantes españoles, véase Mijares (2006).

(8) Para un desarrollo de estos planteamientos y de lo que implican, véase, May (2001).

(9) Según datos recogidos en Eurydice (2004, p.45), estos programas sólo existen en los países nórdicos, Finlandia, Suecia, Noruega, y en otros países como Chipre o Estonia.

La ELCO portuguesa, más antigua y ligada a características distintas de las de la marroquí, ha tenido en España un mayor desarrollo en todos los aspectos, tanto en lo que respecta a la elaboración de materiales como en número de alumnos, profesores y centros implicados[10].

Teniendo en cuenta las recomendaciones europeas en materia lingüística, así como el hecho de que en España las *lenguas inmigrantes* como el árabe, el chino, el ruso, el polaco o el hindi son lenguas en expansión que ya tienen una importante presencia comercial y cultural en el ámbito internacional y que continuará aumentando en el futuro, sería de gran interés que se ofreciera la posibilidad, a quienes ya las hablan, de mantenerlas, y a quienes quieran aprenderlas, la posibilidad de hacerlo. Sin duda, desarrollar programas de estas características implicaría un importante esfuerzo y una remodelación de la política lingüística disponible hasta el momento.

Sólo en español: la lengua de origen, una rémora para la integración

A pesar de la diversidad de lenguas, y en función de la ausencia de programas que permitan su reconocimiento y de la presencia de ideologías con un marcado carácter monolingüe, cuando se visitan los centros de enseñanza, la impresión dominante es que en ellos se habla únicamente la lengua de la comunidad (en comunidades bilingües la situación no es muy distinta, ya que son las lenguas oficiales las que predominan). La práctica invisibilidad de otras desaparece en momentos señalados: fiestas multiculturales, algunos carteles o elementos de decoración.

A pesar de la realidad educativa multilingüe, las distintas lenguas y dialectos no son igualmente valorados, ni pueden ser utilizados de la misma manera. De hecho, en las aulas se invoca a la norma lingüística para exigir el uso de recursos lingüísticos que sólo poseen algunos miembros de la comunidad escolar y para excluir otras voces y otras lenguas cuyo uso no parece valorarse positivamente. Los hablantes que cuentan con el capital de las variedades y usos valorados son considerados *hablantes competentes,* los que no, *incompetentes.* Por ello, independientemente del conocimiento de otras lenguas que puedan tener los estudiantes de origen extranjero, su

[10] Para obtener más datos sobre el estatuto de la ELCO portuguesa en el conjunto de España, véase Broeder y Mijares (2003).

capital será medido siempre desde este estándar. Aunque multilingües en muchos casos, serán considerados siempre alumnos deficitarios.

Esta desigual valoración afecta tanto a las lenguas como a otras variedades del español, distintas de la que se hablan en la región. En nuestra investigación en las aulas, hemos comprobado cómo se corrige a los estudiantes, con el argumento de que si suprimen estos rasgos de pronunciación o el léxico diferente se integrarán mejor, lo que contribuye a reforzar la creencia de que para integrarse no se puede ser o hablar diferente. Esta visión de que una lengua o un elemento como la pronunciación pueden ser una rémora se da, únicamente, cuando existe una visión negativa o una falta de valoración de la lengua en cuestión.

Este tratamiento se hace patente en la dinámica interaccional del aula, ya que lleva a secuencias en las que se valoran negativamente las respuestas del alumno a las preguntas del profesor. Se corrigen así las formas lingüísticas que resultan extrañas («no se dice *piso*, se dice *suelo*») y se pide su reformulación por parte del alumno (*suelo*), es decir, la sustitución del término elegido por otro acorde con la norma local. Si la reformulación no es posible, tiene lugar una nueva corrección del profesor, lo que implica que el objetivo perseguido por el profesorado es la sustitución de una forma por otra. Y ésta es, precisamente, una de las razones que los estudiantes de origen latinoamericano aducen para explicar por qué participan menos en clase. De hecho, en las entrevistas relatan cómo perciben que se rechaza su forma de hablar.

Sin embargo, y como muestra el ejemplo 1, cada vez hay más profesores que se aproximan a esta cuestión de una manera diferente: tratando de integrar las distintas formas de habla en sus prácticas educativas, con la intención de enriquecer al conjunto del alumnado[11].

Ejemplo 1[12]

Profesor: o cuando hay una frase hecha / típica de aquí/ propia de España / les pregunto por sus frases correspondientes/ no sé/ recordando ahora por ejemplo salado/ había una vez en un texto era un chico muy salado/ y los ecuatorianos / al menos la mayoría había entendido que era/
Investigadora: que tenía mala suerte.

En nuestra investigación, llevada a cabo en distintos institutos de secundaria de la Comunidad de Madrid, hemos observado que el comportamiento normativo de algunos

(11) En esta línea ya se están diseñando algunos materiales didácticos. Véase, entre otros, Patiño Santos (2005).
(12) Entrevista al profesor de Lengua del IES Evangelista, 2004.

docentes se asocia a una determinada forma de entender la escuela, cuya función parece ser dotar a alumnos y alumnas de los instrumentos necesarios para su integración y progreso. En las entrevistas a los profesores se refleja la convicción de que la sustitución de una forma lingüística por otra incrementará las posibilidades de éxito escolar. Sin embargo, que prevalezca la corrección en el aula genera competencia ente las variedades y lenguas, al tratar como errores a aquéllas que se apartan de la norma local; mientras unas son valoradas y consideradas esenciales, otras serían prescindibles. Otra de las posibles consecuencias de esta competencia entre las diversas formas lingüísticas es la resistencia a incorporar nuevas formas, teóricamente incompatibles con las formas utilizadas por el entorno social y familiar.

Lo mismo parece ocurrir con el resto de *lenguas inmigrantes*. Su presencia es desterrada de las clases, incluso en programas en los que, como el de Aulas de Bienvenida, descrito más arriba, se trata de enseñar la lengua de la escuela. Creemos que, especialmente en estos programas, estas otras lenguas podrían jugar un importante papel como instrumentos con los que ayudar a comprender y orientar la enseñanza de la lengua de instrucción, por ejemplo, partiendo de unas determinadas características gramaticales o de otros aspectos con los que identificar los puntos de refuerzo más importantes[13].

Las observaciones en clase, así como las entrevistas a alumnos, señalan que, como muestra el siguiente ejemplo, en ocasiones no se permite el uso de otras lenguas.

Ejemplo 2[14]

Pr: a ver // a ver cómo nos ponemos // Halyna / ponte con Xiao / juntos (bullicio)
Pr: y vosotros también / todos juntos (se dirige a Liwei y a Mateo)
Pr: Liwei / chino no / eh! / con Xiao // sólo español // a ver // vamos a ver / hoy vamos a ver una cosa nueva //. [(())].

Los argumentos que suelen acompañar a esta *prohibición* son semejantes a los que ya hemos señalado: para aprender la lengua de la escuela se recomienda utilizar únicamente ésta y olvidar la de origen cuanto antes. Todo ello parece contradecir las teorías que demuestran que los hablantes, en su proceso de aprendizaje, comparan, se apoyan y aprenden las nuevas estructuras a partir de sus conocimientos lingüísticos previos[15].

De hecho, estos son los usos que los alumnos hacen de las lenguas inmigrantes y que hemos registrado en las Aulas de Bienvenida. En ellas, la lengua de origen aparece claramente reflejada como un instrumento de aprendizaje y de mejora de los resultados.

---

[13] Véase la nota 3.
[14] Aula de enlace. 2004. Investigador: Miguel Pérez Milans. IES Violetas.
[15] Ya nos hemos referido a esta cuestión en el apartado 3 de este artículo.

Ejemplo 3[16]

ShiQing : ([星期六怎么说？])°
{la profesora mira lo que está escribiendo Fátima}
{pinyin: xingqi liu zenme shuo?}
{traducción: ¿cómo se dice viernes?}
Gao: {a ShiQing} ((( )))°
Gao: (no / 不知道)°
{pinyin: bu zhidao}
{traducción: no lo sé}
ShiQing : {sigue la trayectoria de la profesora hacia el observador y, cuando ésta está de espaldas, se dirige de nuevo a Gao 星期六怎么说 ?/ (( )))°
{pinyin: xingqi liu zenme shuo? / (( ))}
{traducción: ¿cómo se dice viernes?}
{Gao tiene la mirada fijada en su hoja}
{la profesora y el observador prosiguen la conversación}
ShiQing : Monday Tuesday Wednesday Thursday Friday / eeh / (我就记得六个/ 第-第六个弯急了 !)°
{pinyin: wo jiu jide liu ge / di- di liu ge wan ji le!}
{traducción: recuerdo que el sexto / he olvidado **el sexto**}

En este ejemplo vemos cómo ShiQing está buscando desde su lengua (en la que los días de la semana son: el primero, el segundo, el tercero...) un elemento léxico que ha olvidado y que sabe responde a otro patrón, por lo que utiliza el inglés como lengua puente de adquisición y de relación: se dirige primero en chino a su compañero y luego en inglés a Diego, otro compañero. El uso del mandarín responde al deseo de concluir lo mejor posible el ejercicio y fijar patrones de formación de palabras.

En países como Canadá, donde muchos profesores han vivido una experiencia migratoria semejante a la de sus alumnos y son también multilingües, se ha comprobado que utilizar en clase las lenguas de origen, aunque sólo sea para orientar y aconsejar en apartes o momentos especiales dentro de la clase, es un recurso altamente recomendable (Goldstein, 2003). En nuestras aulas estamos lejos de que esto sea posible. Sin embargo, con formación podríamos acercarnos a un paso previo, el que tuviera presente la incidencia de las características formales de la lengua de origen en el aprendizaje de la lengua de instrucción.

[16] Aula de enlace. 2004. Investigador: Miguel Pérez Milans. IES Violetas.

El hecho de que se ignore tanto la incidencia de los elementos formales como los actitudinales parece estar relacionado con la visión dominante del bilingüismo. En nuestra investigación hemos identificado entre los profesores la creencia de que el aprendizaje de dos lenguas genera confusión en los individuos. Por esta razón se aconseja olvidar o perder una de las dos, normalmente, aquella de la que se *puede prescindir,* a la que se le atribuye menor valor. Resulta obvio que si un hablante de inglés se propone aprender español no se le recomendará que olvide esa lengua. En todo caso, se le dirá que no merece la pena aprender la segunda. No ocurre lo mismo cuando las lenguas de origen son vistas como lenguas *menores.* Esta visión implica que el bilingüismo se entiende como una fase, un periodo de transición hacia el monolingüismo en el que la lengua de la comunidad de origen va a ser sustituida por la lengua de la comunidad de acogida para garantizar la integración. Hemos observado que se hace un planteamiento dilemático del uso lingüístico: o se habla la lengua de origen o se habla español, pero reunir ambas no parece posible.

Ejemplo 4[17]

«Porque claro, al final, estos críos que te vienen de fuera tienen una mezcolanza que no se aclaran. Entre el suyo, el de aquí, más otra tercera lengua que les metemos... que al final, para mí, que no saben ninguna».

De la misma manera que se recomienda abandonar una de las lenguas, se recomienda no aprender más de una a la vez. En este sentido, una práctica frecuente en los institutos consiste en aprovechar las clases de la segunda lengua optativa, normalmente el francés, para enviar a los alumnos que lo precisen al programa de compensatoria (Martín Rojo et. al, 2004). Y ello, aunque estas clases supusieran una buena oportunidad para que el alumnado de origen extranjero tuviera, si no ventaja, al menos una misma situación de partida a la del resto de sus compañeros.

A la *imposibilidad* del bilingüismo subyace una visión de la competencia lingüística como un saber compartimentado, cuando no monolingüe, en el que unos conocimientos se ven suplantados por otros a lo largo del proceso de aprendizaje. Molina y Maruny (2003) muestran cómo, desde una perspectiva normativa y etnocéntrica, pueden no valorarse la competencia lingüística y comunicativa de hablantes que conocen varias lenguas y que están acostumbrados a sacar partido de sus recursos comunicativos. Esta visión de la competencia impide entender un buen número de prácticas que realizan los hablantes, como distinguir entre las lenguas en función de

[17] Entrevista a profesora en el Colegio Público Los Santos. 2001. Investigadora: Esther Alcalá.

los contextos, alternar su uso o incluso mezclarlas, intercambiarlas o usarlas de forma creativa para incrementar la expresividad o crear complicidad.

Una visión estática de la competencia, como un saber que se posee o no se posee, impide comprender y orientar adecuadamente su proceso de adquisición. De hecho, en un planteamiento como éste, el error será visto como indicio de que no se posee, antes que como una etapa en el proceso de incorporación de nuevos saberes y destrezas[18].

A la hora de determinar cuál es el planteamiento que subyace a la enseñanza de lenguas a los estudiantes de origen extranjero, resulta de gran interés examinar qué se considera un error y cómo se trata; qué se considera un acierto y cómo se trata. Así, en el ejemplo siguiente, se considera un fallo el desconocimiento de una excepción, mientras que se pasa por alto el conocimiento que el alumno ha adquirido de cómo se forma el género en español, más cuando se trata de un hablante en cuya lengua no existe la flexión de género.

Ejemplo 5[19]

Profesora 1: = MASCULINO / ¿FEMENINO?
Gao: [maculino / femenino]
{Profesora señala a ShiQing }
ShiQing: actee
Profesora 1: ¡ACTRIZ! / actora / NO / MAL
Profesora 1: massculinoo / ¿y femenino?
Gao: emm / masculino feme[nino]
Ana: [actriz]
Gao : eeh
Profesora 1: ACTOR / masculino / EL / ACTOR
Gao : el &
Profesora 1: ¿y femenino?
Gao : la / ac/tora
Profesora 1: {con gesto de fastidio} ¡ves! / ya sabía yo //{sacude la cabeza y sonríe a Observador. Después aproxima la cara a Gao} **mal**
{Arnaldo también sacude la cabeza y se ríe}
Gao : **¿mal?**
Profesora 1: **mal** {señalando el material de Gao}

[18] Para visiones más dinámicas de la competencia interacccional, véanse, entre otros, Nussbaum y Unamuno (2006).
[19] Aula de enlace. 2004. Investigador: Miguel Pérez Milans. IES Violetas.

Gao: el {mirando el material que le señala}
Profesora 1: lo sabía
{Fadhila y Fátima comentan algo en árabe. Gao balbucea sobre el cuaderno}
Gao: laa- a- a- aa- ((tariz)) / la ac- ac
{Arnaldo le mira y se ríe}

La no consideración del papel de otra lengua en el aprendizaje impide la comprensión de éste como un proceso en el que se ven implicadas las dos lenguas. Así, las reglas que aplican los hablantes pueden no coincidir con las aceptadas como correctas en la gramática de la lengua que poseen sus hablantes nativos, pero constituirán en realidad ejemplos de aplicación correcta de las reglas que son necesarias o esenciales en el proceso de adquisición.

Conclusiones

En este artículo hemos tratado de plantear qué retos lingüísticos provoca la «nueva» realidad multilingüe de los centros educativos. Hemos señalado algunas prácticas habituales en las escuelas que pueden acabar resultando excluyentes para los alumnos de origen extranjero, y las posibles alternativas a este tipo de aproximaciones a la diversidad. En definitiva, la intención ha sido descubrir y entender fenómenos como el de la imposición de determinadas normas lingüísticas, así como señalar sus posibles consecuencias sobre la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los alumnos y alumnas. Tratar de mostrar que la norma que determina la administración puede no ser la más adecuada e, incluso, tener efectos negativos.

Hemos puesto de manifiesto que la visión que prima sobre la diversidad lingüística, es una visión basada en la idea de que el mantenimiento y uso en los centros escolares de las «lenguas inmigrantes» -sin prestigio ni valor en el «mercado lingüístico»- resulta incompatible con una integración exitosa y completa. Se sigue considerando que el bilingüismo es una excepción reservada a un tipo de personas, entre las que no se encontrarían las originarias de la inmigración. Esta forma de entender el bilingüismo es el resultado de un desconocimiento sobre la situación de muchos países, de los que proviene buena parte de este alumnado, en los que la práctica totalidad de la población, no sólo es bilingüe o trilingüe, sino que llega a serlo sin recibir instrucción alguna, o, incluso, sin haber sido alfabetizada.

La traducción en la práctica educativa de la existencia de este tipo de teorías y creencias sobre el multilingüismo ha terminado provocando que, en muchos lugares del Estado español, el eslogan de «Sólo en español» se haya impuesto como solución a los problemas de integración que presentan los alumnos que provienen de otros contextos lingüísticos. En el caso de los estudiantes procedentes de Latinoamérica este eslogan sería aún más largo: «Sólo en español, de España». Es evidente que si la pluralidad de lenguas y formas lingüísticas distintas se considerara una riqueza, se apostaría por su mantenimiento y no por su sustitución.

A pesar de lo dicho hasta aquí, muchos profesores están incorporando ya nuevas formas de entender la diversidad y de abordar las diferencias lingüísticas en las aulas. Formas acordes con las recomendaciones que llegan de las instancias europeas que hemos señalado y que, además, son el resultado de una mejor formación en aspectos relacionados con inmigración y educación. Resulta fundamental asumir estas cuestiones si lo que se quiere es seguir contribuyendo a ese cambio educativo iniciado hace décadas y cuyo objetivo fue alcanzar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes. Todo ello con la intención de asumir responsabilidades y no culpabilizar a los inmigrantes de los problemas por los que se ve afectado el sistema educativo público español.

Referencias bibliográficas

BAKKER, P. (2001): «Romani in Europe», en G. EXTRA; D. GORTER (eds.) (2001): *The other Language of Europe. Demographic, Sociolinguistic, and Educational Perspectives.* Clevendon, Multilingaul Matters.

BEACCO, J. C.; BYRAM, M. (2003): *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Pluralingual Education.* Estrasburgo, División de Políticas Lingüística, Consejo de Europa.

BROEDER, P.; MIJARES, L. (2003): *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria.* Madrid, CIDE.

COMISIÓN EUROPEA (1995): *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea.* Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comisiones Europeas.

EURYDICE (2001): *Foreingn Language Teaching in Schools on Europe.* Bruselas, Eurydice (Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura).

— (2004): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa.* Bruselas, Eurydice (Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura).

GOLDSTEIN, T. (2003): *Teaching and learning in a multilingual school. Choices, risks and dilemmas.* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

GRÀCIA, L. (2002-04) (coord.): *Col·lecció, Llengua, inmigración i ensenyament del català,* 1-6. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Familia.

MARTÍN ROJO, L. (dir.) (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas de las políticas educativas ante los procesos migratorios,* Madrid, CIDE, 154.

MARTÍN ROJO, L.; MIJARES, L. (eds.) (2007): *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural.* Madrid, CREADE (en imprenta).

MAY, S. (2001): *Language & Minority Rights.* Londres, Longman Group United Kingdom.

MIJARES, L. (2006): *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela.* Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

MOLINA, M.; MARUNY, L. (2003): «Motivacions, funcionalitat i usos lingüístics en l'adquisició de competència plurilingüe», en J. PERERA; L. NUSSBAUM; M. MILIAN (eds.): *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües.* Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, pp. 235-246.

NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. (2006): *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant.* Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

PATIÑO SANTOS, A. (2005): Ecuador. *Diversidad cultural. Cuadernos para enseñantes.* Madrid, Ayuntamiento de Madrid.

PÉREZ MILANS, M. (2006): «Las Escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid», en *Textos de Didáctica y de la Literatura,* 42. Barcelona, Graó Editorial (en imprenta).

— (2007): «Las aulas de enlace: un islote de bienvenida» en L. MARTÍN ROJO; L. MIJARES (eds.): *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural.* Madrid, CREADE (en imprenta).

STEGMANN, TILBERT D. (2003): «EuroCom: una visión més realista i més plurilingüe de l'ensenyement de llengües» en J. PERERA; L. NUSSBAUM; M. MILIAN (eds.): *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües.* Barcelona, Institut de ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, pp. 195-203.

UNESCO (1996): *Declaración universal de derechos lingüísticos.* Barcelona, Romanyà Vals.

Páginas web

www.eurydice.org
www.troc.es/mercator/dill.htm

Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2

Javier Aguado-Orea y Marta Baralo
Universidad Antonio de Nebrija

Resumen

Este trabajo incluye dos secciones bien diferenciadas para dar una visión general del campo de la investigación aplicada a los procesos de aprendizaje en L2. La primera sección trata de dar cuenta de los principales desafíos metodológicos que plantea el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje léxico y gramatical del español como segunda lengua, aportando algunos ejemplos del contexto escolar, aunque dando por sentado que el aprendizaje de una lengua va más allá de esos aprendizajes. En este marco se trata el problema de la representatividad de los datos lingüísticos, la evaluación del conocimiento y las distintas formas de analizar los datos. En la segunda parte se abordan directamente una serie de posibles explicaciones acerca de las propiedades de estos procesos. En concreto, se revisan dos posiciones recientes basadas en el enfoque cognitivo del aprendizaje de las lenguas: el aprendizaje implícito y los modelos conexionistas de aprendizaje.

Palabras clave: metodología de investigación, lingüística aplicada, L2, aprendizaje de lenguas, procesos de aprendizaje, representatividad, modelos conexionistas.

Abstract: *Theoretical and methodological aspects on the research about second-language learning processes*

This paper is based on two well-differentiated sections intended to provide a full picture of the research filed applied to L2 learning processes. The first section is aimed at giving account of the most important methodological challenges faced by the study of the cognitive processes that take part in the acquisition of vocabulary and grammar competencies of Spanish as a second language at school, always taking into account that language learning goes

beyond these competencies. In this framework, issues regarding representativeness of linguistic data, comprehension testing and different ways to perform analyses of data are considered. The second section directly covers a series of possible explanations regarding the features of these processes. In particular, two recent proposals based on the cognitive approach to language learning are reviewed: implicit learning and connectionist models of learning.

Key words: research methods, applied linguistics, L2, language learning, learning processes, representativity, connectionist models.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo llamar la atención sobre algunas alternativas a un determinado modo de concebir el procesamiento lingüístico, así como proponer reflexiones acerca de la propia metodología aplicada en su estudio científico. Dentro del procesamiento lingüístico pueden estudiarse distintos procesos cognitivos, que incluyen diferentes formas de aprendizaje (por ejemplo, memorístico o basado en reglas) y diferentes cadenas de actividades lingüísticas (por ejemplo, las de la comprensión de un texto oral). Tal y como indica Skehan (1998, p. 2), «el estudio de la adquisición de segundas lenguas (L2) ha recibido excesiva atención por parte de la lingüística y la sociolingüística y en cambio, hasta hace poco, apenas ha recibido interés por parte de la psicología cognitiva contemporánea»[1]. De ser cierta, esta situación sería cuando menos bastante llamativa, ya que el estudio del aprendizaje de cualquier función cognitiva debería parecer campo legítimo de la psicología.

Esta situación podría deberse a que es prácticamente imposible hablar de procesos cognitivos de aprendizaje de una lengua sin haber adoptado previamente un posicionamiento teórico determinado. Haciendo un esfuerzo de simplificación considerable, se podrían contraponer dos visiones distintas del aprendizaje. Una visión que hereda la corriente de pensamiento más *racionalista,* según la cual la labor principal del aprendiz consiste en rellenar de palabras un espacio mental preparado de forma innata para contener una serie de reglas específicas de combinación de elementos léxicos. Un buen ejemplo de esta perspectiva es el libro de divulgación de Pinker (1999), que lleva un título que difícilmente podría ser más ilustrativo de la idea: *Palabras y Reglas: los ingredientes del lenguaje.* En un artículo de título idéntico,

(1) Todas las citas de textos originales en inglés se han traducido directamente por los autores de este artículo.

publicado en la revista *Lingua,* Pinker (1998, p. 240) concluye que «la evidencia, por tanto, apoya la hipótesis de que el diseño del lenguaje humano comprende dos mecanismos mentales: la memoria, encargada de los signos arbitrarios que subyacen a las palabras, y la computación simbólica, encargada del uso infinito que subyace a los medios finitos de la gramática». El artículo de Pinker contiene críticas frontales a un enfoque que es heredero de una tradición de vocación más *empirista* y que se resiste a asumir que las reglas simbólicas que usamos para describir las propiedades gramaticales de las lenguas tengan alguna realidad psicológica para los hablantes. Según esta posición contraria a la concepción basada en reglas, es el propio uso de la lengua el que configura las propiedades estructurales, y no al contrario. En concreto, Bybee y MacClelland (2005, p. 382) indican que «la experiencia de los usuarios con la lengua va conformando las representaciones cognitivas, que se construyen mediante la aplicación de principios generales de la cognición humana a los elementos lingüísticos». En otras palabras, no se excluye en este enfoque que las reglas gramaticales sean la mejor forma de describir las propiedades de la lengua; lo que se rechaza es el valor cognitivo que tienen estas reglas gramaticales para explicar la competencia lingüística de los hablantes.

También hay que tener en cuenta que, para la posición más racionalista, el proceso de aprendizaje queda prácticamente reducido a la ejecución de un mecanismo de llenado de la memoria. Los principios que gobiernan la lengua no se aprenden; a lo sumo, se encargan de guiar el proceso de *adquisición.* Pero no olvidemos que el objetivo de este artículo está en valorar la investigación sobre los procesos cognitivos de aprendizaje. Por tanto, el simple hecho de hablar de procesos incluye ya un cierto posicionamiento hacia una de las dos perspectivas: la más empirista. Centrar la atención en los procesos implica ir más allá de la concepción del conocimiento basado en contenidos simbólicos, o en mecanismos basados en reglas o principios predeterminados de forma innata. Implica, en cambio, tratar de averiguar cuál es la naturaleza de parte del conocimiento que hace posible la producción y comprensión de construcciones lingüísticas en distintos momentos de la trayectoria vital de una persona. En concreto, nos referimos en este trabajo a los procesos cognitivos que conllevan el aprendizaje de la gramática y el léxico que sustentan el sistema formal que permite la codificación y la interpretación de los significados que se transmiten.

Una segunda cuestión que es preciso tener en cuenta en este debate es que la lingüística aplicada no cuenta con un enfoque metodológico que haya sido el resultado del desarrollo de la propia actuación científica, sino que se trata de una disciplina que tiende a adoptar metodologías desarrolladas inicialmente en otras disciplinas. Esto hace que, por un lado, convivan en la actualidad una considerable variedad de técnicas de investigación. Sin embargo, por otro lado, el hecho de que estas técnicas se hayan vali-

dado en disciplinas con objetivos no siempre similares plantea algunas dificultades, que se mencionarán a continuación. Es cierto que siguen siendo tres las principales herramientas de estudio: la entrevista, el cuestionario y el corpus (López Morales, 1994) y que, dada la importancia de estos tres instrumentos de recogida de datos, nos detendremos muy brevemente más adelante en ellos para tratar de explicar sus implicaciones para el aula. También se mencionarán brevemente otras técnicas menos habituales en el campo. Sin embargo, nuestro objetivo aquí no es recopilar técnicas de análisis (ya existen buenos manuales al respecto, como los de Brown, 1988; Nunan, 1992; o Seliger y Shohamy, 1989, por citar tres ejemplos), sino el de llamar la atención sobre algunos problemas fundamentales a los que se tienen que enfrentar todas las técnicas de investigación. Así, nos gustaría que en el quehacer investigador del lingüista aplicado se reflexionara sobre las ideas de *representatividad*, de *evaluación de la comprensión lingüística* y del *análisis de datos*.

Metodologías de investigación aplicadas al aprendizaje de lenguas en contextos escolares

Como se ha mencionado más arriba, la pretensión de este artículo es la de indicar una serie de aspectos que conviene tener en cuenta antes de aplicar una técnica de investigación específica. Pero, antes de seguir, conviene definir brevemente algunos conceptos que se van a utilizar aquí, ya que se asumirá en todo momento que son entendidos por el lector. Cuando hablamos de *datos,* nos referimos a aquellos segmentos incompletos de la realidad que tienen que ser explicados; por *teorías* aludimos a las explicaciones acerca del modo en que ocurren las cosas normalmente; y por *hipótesis* entendemos aquellas explicaciones provisionales (que aún no hemos sometido a prueba) acerca del modo en que ocurren los datos.

La representatividad

El científico se ve abocado a satisfacer dos objetivos: dar con un fenómeno empírico relevante que constituye un problema o interrogante y satisfacer la representatividad de este fenómeno. Para detectar un *fenómeno empírico,* tendrá que hacer visible algún aspecto

de la realidad que merezca ser estudiado y que pueda ponerse en relación con una hipótesis determinada, de tal forma que la apoye o la refute. Incluso cuando sólo esté tratando de describir la realidad *a posteriori,* deberá concentrar su interés en determinados datos que vayan constituyéndose en *fenómenos* relevantes. Cuanto más claro y robusto sea el fenómeno encontrado, más claramente quedará apoyada o refutada la hipótesis de partida y/o más satisfactorias serán la descripción e interpretación de la realidad.

Por ejemplo, imaginemos que un profesor de secundaria quiere comprobar si una actitud negativa de los alumnos inmigrantes de su aula hacia la cultura española hace más difícil la adquisición de la lengua. A primera vista, dar con este fenómeno empírico (la relación entre actitudes negativas y aprendizaje) se antoja una tarea difícil. Olvidémonos por un momento de las dificultades que se encontrarán para evaluar las actitudes de sus alumnos. Fijémonos, en cambio, en la complejidad de dos ideas importantes de esta hipótesis: cultura y lengua. Para encontrar un fenómeno empírico interesante, el investigador tendrá que alcanzar primero una definición operativa de la idea de cultura española, pero también deberá indicar qué aspectos de la lengua son interesantes. El éxito, por tanto, no dependerá sólo de su capacidad para evaluar las actitudes (es decir, de aplicar la técnica de evaluación de actitudes más adecuada), sino que su habilidad para definir los aspectos esenciales y a la vez operativos de la cultura y la lengua será determinante en el éxito de la investigación. Ahora bien, aunque este profesor de secundaria cuente ya con definiciones satisfactorias, esto no garantizará que pueda abarcar todos los aspectos culturales y lingüísticos que quepan en esas definiciones. Dentro de la cultura cabrán elementos axiológicos, gastronómicos, musicales, artísticos, etc., mientras que dentro de la lengua se podrán tener en cuenta propiedades fonológicas, sintácticas, pragmáticas, etc. Pongamos un ejemplo algo anecdótico y simplista, pero que nos puede ayudar a explicarnos. Imaginemos que el profesor decide centrar su estudio en la actitud de sus alumnos inmigrantes hacia tres o cuatro platos típicos de la gastronomía española, por un lado, y en el reconocimiento de vocabulario de alimentos por otro lado. Si encuentra una relación significativa, es decir, observa que los alumnos con una actitud más negativa hacia esos tres o cuatro platos típicos reconocen menos palabras de alimentos, habrá conseguido, en términos estrictos, detectar un fenómeno empírico interesante. Sin embargo, se trataría de una relación más bien anecdótica para la hipótesis que se planteaba inicialmente (posible relación entre actitud hacia la cultura y adquisición de la lengua). Lógicamente, ni la gastronomía es el rasgo principal de una cultura ni la cantidad de vocabulario específico acerca de la comida lo es de una lengua, por interesantes que puedan ser ambos aspectos en sí mismos; es decir, no entendidos como elementos

que representan la cultura y lengua españolas. En definitiva, el profesor tendría que elaborar un constructo válido, que haya surgido directamente de las hipótesis de partida, o simplemente tratar de plantear una hipótesis menos ambiciosa. En concreto, podría limitarse a tratar de encontrar relaciones entre la actitud hacia la gastronomía de un país y el aprendizaje del vocabulario de alimentos de la lengua de ese país.

Es precisamente en esta relación entre la amplitud de la hipótesis de partida y la validez del fenómeno donde cobra especial interés la idea de *representatividad*. Acabamos de ver que la hipótesis puede ser más o menos amplia, y que, cuanto menos amplia sea, más validez tendrá el fenómeno empírico encontrado. Pero, lógicamente, también es cierto que, cuanto menos ambiciosa sea la hipótesis, menor repercusión teórica tendrá. También hemos pasado demasiado deprisa sobre el hecho de que se estén haciendo inferencias acerca de, al menos, dos factores fundamentales: la *población de aprendices* de una lengua específica y las *propiedades de un constructo* determinado. En el ejemplo anterior, se asume que el profesor de secundaria había comprobado la relación entre actitudes y vocabulario con una muestra determinada de aprendices de español. Lógicamente, si esta muestra hubiera sido de dos o tres alumnos inmigrantes, sería más difícil asumir que la misma relación entre actitud y aprendizaje se da en cualquier otro alumno inmigrante de secundaria que seleccionemos al azar (o, sin ir más lejos, de un alumno del aula contigua). Si la muestra es de diez personas, y encontramos una relación clara entre actitudes y vocabulario en todas ellas, la probabilidad de que una undécima persona también mostrara esa relación empieza a ser muy elevada. Así, la pregunta que suele hacerse el investigador que se enfrenta por primera vez a un estudio de lingüística aplicada es: *¿qué tamaño ha de tener mi muestra para que represente a toda la población?* Lamentablemente, no hay un número mágico (sorprende comprobar que en más de un manual se considera que una muestra de más de treinta personas ya deba considerarse grande, tal y como ocurre en Carrasco y Calderero Hernández (2000, p. 40). Es más, el mejor modo de responder a esa pregunta suele consistir en formular otra pregunta por respuesta: *¿qué propiedades de la población quiere el investigador que represente su muestra?* Cuantas más propiedades de la población nos interesen, más grande (a la vez que variada) habrá de ser la muestra de participantes. Por ejemplo, si queremos saber si el efecto de las actitudes ocurre igualmente (o no) con chicos y chicas, nuestra muestra deberá contener un número suficiente y representativo de alumnos de ambos sexos. Pero seguramente también queramos incluir alumnos de distintas edades, orígenes geográficos, etc.; estas propiedades de la población que queremos que represente nuestra muestra son las que hacen que el tamaño crezca (existe un buen manual de técnicas de muestreo en el capítulo cuarto de López Morales, 1994). Aun así, no podremos estar seguros de si nuestra

muestra era capaz de representar la población hasta después de haber llevado a cabo el estudio y hacer una inferencia estadística determinada. Es más, nunca podremos estar *totalmente* seguros de ello. El análisis de datos estadístico sólo nos indicará qué probabilidad de equivocarnos asumimos al decir que la muestra representa a la población.

Pero hemos mencionado más arriba que la representatividad no sólo era una cuestión de muestras y poblaciones de personas, sino de realidades empíricas: de constructos científicos. Es seguramente éste un buen momento para aclarar a qué hace referencia la idea de *constructo*. Brown (1988, p. 8) compara esta idea con la de variable del siguiente modo: mientras que una *variable* es simplemente lo que podemos observar o cuantificar, el constructo es la auténtica característica que tratamos de evaluar mediante el uso de las variables; en general, el constructo será normalmente la propiedad cognitiva de los seres humanos que estamos tratando de estudiar. Del mismo modo que la muestra aumentará con la cantidad de propiedades de la población que queramos (o debamos) representar, los datos empíricos que vayamos a recoger también aumentarán con la complejidad del constructo teórico que queramos someter a prueba o deseemos explorar. Volviendo al ejemplo anterior, no es lo mismo representar todas las propiedades de la cultura española que tratar de representar sólo su gastronomía. Pero, aun así, si elegimos tres o cuatro platos típicos, tal y como se ha indicado en el ejemplo anterior, ¿estaremos representando todas las variedades regionales de la gastronomía española? Evidentemente, no. El mismo problema existe si pensamos en el conocimiento de nombres de alimentos que queremos muestrear. Podríamos acudir a cualquier diccionario de español y seguramente nos asombraríamos de la cantidad de palabras que habría que tener en cuenta.

En suma, el investigador en lingüística aplicada necesita herramientas que le permitan detectar fenómenos empíricos de una realidad compleja, no siempre fácil de definir (los conceptos de cultura, actitudes y lengua se han usado aquí como ejemplos). Por tanto, ha de hacer el esfuerzo inicial por reducir la complejidad del constructo lingüístico. Una buena forma de validar las herramientas de investigación consiste en evaluar la capacidad de sus datos para representar las propiedades centrales de esos conceptos.

Evaluación de la comprensión

Prácticamente ningún tipo de competencia lingüística puede representarse adecuadamente sin tener en cuenta que el hablante ha de comprender la lengua. A pesar de ser algo obvio, no es común observar estudios que evalúen la comprensión de un modo satisfactorio. Es más, hay una cierta tendencia a asumir que el hablante que usa una estructura lingüística

determinada ya la comprende. Esta inferencia podría ser válida, pero es importante recordar la idea de representatividad que se ha discutido en el epígrafe anterior. Podríamos pensar que la competencia lingüística para llevar a cabo una operación gramatical determinada es un equivalente a la población de aprendices en los ejemplos anteriores. Es decir, para estar seguros del grado de competencia lingüística de un hablante, necesitaríamos una muestra de emisiones suficientemente rica y variada para que represente, por ejemplo, las propiedades gramaticales centrales (siempre teniendo presente que la competencia lingüística es mucho más que el conocimiento y uso de las propiedades gramaticales).

Por ejemplo, si queremos saber si un hablante ya es totalmente competente en la comprensión del subjuntivo, no podríamos conformarnos con una muestra de habla en la que aparezcan dos o tres verbos conjugados adecuadamente en subjuntivo. En cambio, necesitaríamos un conjunto de emisiones que permitan asegurar con una probabilidad de error «convincentemente» baja que las propiedades de comprensión del subjuntivo se han muestreado adecuadamente. Por ejemplo, podría ocurrir que un aprendiz de español use la expresión indicada en (1) y en (2), pero no sea aún capaz de usar el subjuntivo con otros verbos (es decir, no sea productivo en el uso del subjuntivo), como indican los ejemplos en (3) y (4).

(1) *quiero que venga él*
(2) *quiero que tenga un regalo*
(3) **quiero que compro yo*
(4) **puedo venga yo*

Si tenemos además en cuenta que muchas veces no estaremos interesados en evaluar el resultado del aprendizaje, sino que querremos hacer inferencias acerca de las propiedades del proceso de aprendizaje, la representabilidad es aún más complicada. En definitiva, si nos preocupan los procesos de aprendizaje asociados a la comprensión del lenguaje, convendrá estar preparados para rechazar aquellos diseños, metodologías y técnicas de investigación que no vayan a permitir hacer inferencias fiables y válidas.

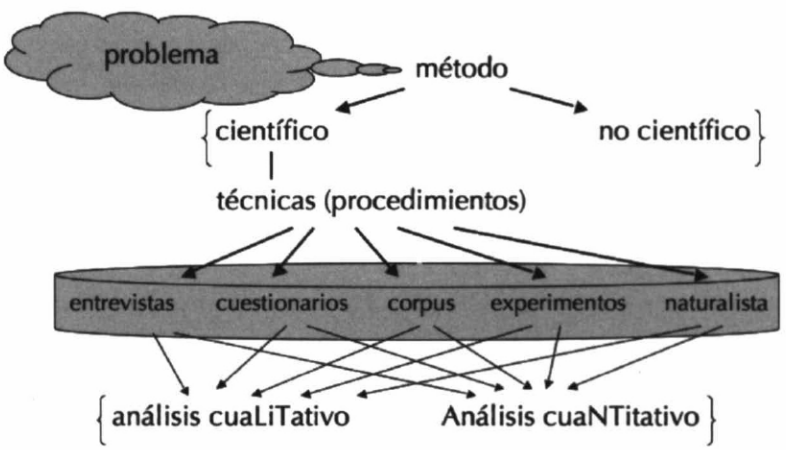
Análisis de datos

Seliger y Shohamy (1998, p. 113) agrupan, con astucia, aquellas «perspectivas de la investigación que intentan describir los fenómenos de segundas lenguas tal y como ocurren de forma natural, como la investigación cualitativa, descriptiva y correlacional y multivariada». Es decir, la observación de los fenómenos desde el punto de vista natural no

excluye técnicas que exijan un elevado conocimiento matemático (las técnicas multivariadas). De hecho, para ellos, la diferencia entre la metodología cualitativa y cuantitativa no es tanto una opción del investigador, como un continuo en el que no suele quedar más remedio que situarse. Desde luego, no es algo que tenga que ver simplemente con el modo en que analizamos los datos lingüísticos. Nunan (1992) también opina que la distinción entre ambas metodologías lleva a simplificaciones excesivas, si bien reconoce que es real, dado que está basada en concepciones distintas de la naturaleza del conocimiento que se está analizando. Precisamente, la realidad es que, tal y como señalan Larsen-Freeman y Long (1991), muchos investigadores tienden a tomar posiciones rígidas con respecto a una u otra metodología, normalmente previas a la propia realización de la investigación. Es decir, un investigador puede tender a posicionarse como «cualitativista» o «cuantitativista», y a mirar con desdén la producción científica del otro bando.

Es cierto que la disposición del investigador a intervenir sobre los datos no siempre es la misma. El investigador puede adoptar una posición más pasiva frente a la realidad lingüística o, por el contrario, puede tratar de reducirla, o incluso modificarla a su antojo. Nuestra visión, en cambio, consiste en que el investigador deberá tener en cuenta si el análisis que va a hacer de los datos va a llevar a cabo operaciones cuantitativas o no (una diferenciación similar puede consultarse en McMillan y Schumacher, 2005). Es muy difícil imaginar operaciones cuantitativas que no impliquen la reducción de la información. Por tanto, en aquellos casos en que la naturaleza de los datos no recomiende su reducción (básicamente porque cada uno de esos datos es demasiado importante en sí mismo), el análisis tendería a ser cualitativo. Esta visión se resume gráficamente en la Figura I.

FIGURA I. Distinción entre análisis cualitativo y cuantitativo



Cualquier problema relativo a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas se puede estudiar mediante la utilización de una metodología científica o de otro tipo de metodología. Si se opta por seguir metodología científica, el problema deberá ser operacionalizado y afrontado de tal forma, que pueda analizarse mediante alguna de las técnicas e instrumentos de investigación conocidas (entrevistas, cuestionarios, etc.). Dependiendo del valor de los datos recogidos, éstos se agruparán y analizarán mediante un análisis cuantitativo o cualitativo. Ahora bien, el análisis cualitativo de los datos lingüísticos entraña una dificultad enorme. Cuando se analiza cualquiera de las oraciones indicadas en los ejemplos (1) a (4) -más arriba- de un modo cualitativo, se corre el riesgo de exagerar el papel de la representación basada en reglas. Por ejemplo, se podría asumir a partir de los ejemplos (1) y (2) que el hablante está aplicando reglas de combinación gramatical de morfemas a partir de las propiedades sintácticas de la oración. Tal análisis cualitativo podría concluir que estas reglas se han adquirido de modo totalmente satisfactorio. Al hacer esto, resulta difícil sacar a la luz los procesos de aprendizaje que pudieran subyacer a momentos en los que el conocimiento es aún parcial. El análisis cualitativo de los errores indicados en (3) y (4) sí aportaría información más detallada acerca del proceso de aprendizaje. En definitiva, no sería fácil conciliar el análisis de los errores con el de las expresiones correctas.

En resumen, se han revisado hasta aquí tres aspectos fundamentales para evaluar las técnicas de investigación utilizadas en lingüística aplicada. A continuación se mencionan y describen muy brevemente algunas de las técnicas más habituales.

Técnicas e instrumentos habituales de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de español en el aula

La entrevista viene utilizándose desde los inicios de la investigación en ciencias sociales como una técnica que proporciona mucha información rica sobre una o más personas. Como en todos los demás instrumentos de investigación, el objetivo (qué queremos saber) será el que determine las características de la entrevista: duración, número de personas, tipo de preguntas, etc. Es importante tener en cuenta que normalmente la entrevista se situará en algún punto de dos ejes: estructurada frente a abierta y *a priori* frente *a posteriori*.

La distinción entre el enfoque *a priori* y *a posteriori* es ya clásica en metodología de la investigación. Hace referencia a la perspectiva que adoptemos acerca del establecimiento de hipótesis: más exploratoria *(a posteriori* o *ex post facto)* o de comprobación de hipótesis previas *(a priori)*. Por ejemplo, podríamos utilizar el uso

que hace del lenguaje el alumno para evaluar su competencia en la utilización de la morfología verbal. Por tanto, el contenido de las respuestas a nuestras preguntas sólo sería relevante en tanto que sirve para evaluar el uso de la morfología verbal. El otro eje que tenemos que considerar es también conocido: hasta qué punto el guión de nuestra entrevista es cerrado o, por el contrario, estamos dispuestos a incluir preguntas nuevas en función de las respuestas del entrevistado. Como en el eje anterior, no se trata de dos categorías excluyentes entre sí, sino de un continuo en el que se situará nuestra técnica. Además del conciso manual de Gillham (2000), puede consultarse el capítulo quinto de López Morales (1994) para descubrir más detalles acerca de esta técnica.

Una alternativa menos costosa para obtener mucha información en poco tiempo, si bien normalmente menos rica que en el caso de la entrevista, es la aplicación de cuestionarios. Dörnyei (2003) ofrece un excelente manual para construir, administrar y analizar encuestas en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. La intención de este artículo es que el encuestador tenga en cuenta los tres criterios que se han mencionado más arriba: representatividad, posibilidad de estudiar la comprensión y el modo en que se van a analizar los datos. En el caso concreto que nos ocupa, resulta especialmente difícil imaginar situaciones en las que los cuestionarios puedan sacar a la luz procesos cognitivos de aprendizaje de lenguas, ya que están demasiado ligados a la evaluación de contenidos de conocimiento.

La recogida de corpus (tanto orales como escritos) es también una técnica ya clásica. Nos gustaría llamar aquí la atención especialmente sobre el criterio de representatividad. Aunque parezca una obviedad, es necesario recordar una y otra vez que el corpus no es el resultado de *toda* la competencia lingüística del hablante, sino una muestra de esa competencia. Lo que buscamos es que el corpus represente sobre todo dos cosas: las propiedades de la lengua que nos interesan y la capacidad/habilidad del hablante para producir y/o comprender esas propiedades. Así, suele olvidarse que determinadas palabras, o incluso propiedades gramaticales, aparecen con más frecuencia que otras. Por tanto, no podemos esperar que nuestro corpus represente por igual todas las posibles palabras o propiedades gramaticales del español.

Una posible solución al problema de la representatividad en la recogida y análisis de corpus consiste en tratar de provocar en el hablante el uso de aquellas características lingüísticas que más nos interesen. El capítulo séptimo de Nunan (1992), *Elicitation techniques,* propone una introducción breve a algunas de estas estrategias. En definitiva, antes de recoger el corpus, el investigador tendrá que poner en un extremo de la balanza la naturalidad y espontaneidad del texto que se va a recoger y, en el otro, la cantidad de información específica que quiere encontrar.

No disponemos de espacio suficiente para dar cuenta de otras técnicas no menos importantes en el estudio de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, ya que se impone la necesidad de presentar técnicas menos habituales, pero más apropiadas para la evaluación de los procesos de aprendizaje. En cualquier caso, conviene mencionar al menos dos manuales orientados directamente al aula. Lasagabaster y Sierra (2004) recopilan una serie de estudios de gran interés acerca de las técnicas de observación en el aula. Otro manual con una temática similar es el de Schachter y Gass (1996).

Técnicas de investigación más recientes

Un modo bastante sencillo de evitar la dependencia de la producción lingüística con cuestionarios sencillos consiste en pedirle al aprendiz que realice juicios de gramaticalidad acerca de una serie de oraciones o de cualquier otro tipo de construcción lingüística. La tarea consiste en que el participante diga si le *suena* bien o mal la oración que se le presenta. De esta forma, podemos evaluar el conocimiento gramatical de los aprendices sin necesidad de recoger una muestra de producción lingüística. Mandell (1999) ha encontrado resultados satisfactorios al evaluar la validez lingüística de esta técnica, triangulándola con otras herramientas de análisis. Dekeyser (2005) revisa algunos aspectos interesantes mediante el uso de esta técnica. Montrul (1991, 2001) ha combinado la técnica con el uso de imágenes para obtener información acerca de la interpretación de determinadas escenas usando verbos causativos. Sin embargo, esta herramienta tiene al menos dos problemas. Uno de ellos es que los ítems los elabora el propio investigador. Por tanto, es muy difícil averiguar hasta qué punto el conocimiento gramatical es productivo (si bien es cierto que se podrían introducir expresiones nunca oídas, por ejemplo, usando «verbos» nuevos). Otra limitación consiste en que su utilización está bastante vinculada a la indagación del conocimiento gramatical (aunque, con la elaboración de construcciones ingeniosas se podría evaluar también el conocimiento léxico e incluso la segmentación fonética). Por supuesto, la presentación de estos textos puede hacerse de forma oral o por escrito. Lo ideal, en cualquier caso, es comparar los juicios de gramaticalidad de los hablantes de la L2 con los de los hablantes de la L1.

Una alternativa para evaluar las propiedades del conocimiento léxico y gramatical consiste en medir el tiempo que tarda en reaccionar verbalmente el participante ante la presentación de un objeto o una escena. La instrucción que recibe es la de nombrar el objeto que aparece o explicar qué está ocurriendo. De este modo, es posible diferenciar entre palabras y construcciones de gran accesibilidad (aquéllas con tiempo de

reacción muy pequeño) y aquéllas a las que es más difícil acceder (tiempo de reacción mayor).

Por último, una técnica de escasa utilización en lingüística aplicada, pero que debería tener unas posibilidades considerables es la simulación de modelos de aprendizaje mediante el ordenador. La idea consiste en someter a prueba hipótesis acerca del funcionamiento de procesos específicos de aprendizaje mediante el ordenador. Los modelos que se emplean para simular estos procesos asumen unos supuestos tanto de conocimiento inicial del lenguaje como de mecanismos de analogía muy básicos. En concreto, los modelos conexionistas (Rumelhart & McClelland, 1986) tratan de explicar el aprendizaje gramatical mediante redes neuronales artificiales, compuestas únicamente por conjuntos de elementos idénticos que tienen la capacidad de establecer nexos entre sí.

Procesos de aprendizaje

El empleo de nuevas metodologías de investigación (lingüística de corpus, análisis computacionales) está generando nuevas posiciones teóricas (por ejemplo, modelos de aprendizaje conexionistas frente a modelos de aprendizaje basados en símbolos) que, a su vez, permiten hacerse nuevas preguntas acerca de los procesos de adquisición de lenguas. En esta sección del artículo, no se van a tratar las metodologías de investigación, sino las teorías que han surgido de su utilización.

Procesos comunes y diferencias de aprendizaje de L1 y L2

En líneas generales, se pueden señalar tres diferencias principales entre los procesos de aprendizaje de una primera lengua (L1) y los que tienen lugar durante el aprendizaje de otra lengua distinta (L2) en momentos posteriores del desarrollo. En primer lugar, por obvio que parezca a primera vista, hay que insistir en el hecho de que un aprendiz ya ha adquirido una lengua previa mientras que el otro aún está construyendo su primer sistema de representación lingüística.

Pero, además, el niño normal está inmerso en un *contexto de apoyo social,* de atención y de cuidados que no recibe igualmente el adulto. Tampoco es lógico

pensar que el niño que se vea privado de ese contexto de apoyo tendrá enormes dificultades para adquirir su primera lengua, pero no es menos arriesgado pensar que ese sistema de apoyo social (o al menos de cuidados maternales) es irreproducible durante el aprendizaje de la L2.

Una tercera diferencia entre los dos procesos de aprendizaje (el de la L1 y la L2) tiene que ver con el grado de especificidad del lenguaje. Es lógico pensar que el aprendiz de una L1 aún no conoce la lengua de los adultos de su comunidad, pero tampoco es demasiado arriesgado pensar que desconozca muchos de los aspectos esenciales del mundo que le rodea. Al contrario, el aprendiz de una L2 no sólo ha desarrollado ya un sistema lingüístico inicial, sino que ha adquirido un grado de *conocimiento* general del *mundo* lo suficientemente elevado como para sobrevivir en una sociedad compleja.

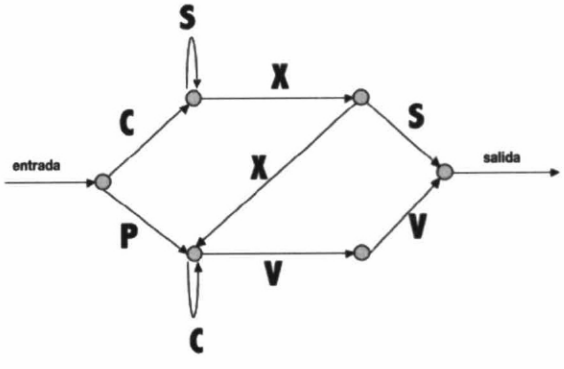
Esta tercera diferencia se puede poner en relación directa con la distinción teórica mencionada al comienzo de este artículo. Hemos visto cómo Bybee y McClelland (2005) defendían la explicación de los procesos de aprendizaje de lenguas a partir de otros procesos cognitivos más básicos. Esta idea no es nueva. De hecho, Piaget ya defendía una posición similar en la primera mitad del siglo pasado. Algunos investigadores actuales (por ejemplo, MacWhinney, 2007) retoman este tipo de posiciones constructivistas y llaman la atención sobre los procesos de aprendizaje que sí podrían compartir mecanismos esenciales en el caso de la L1 y la L2. La asunción de la existencia de una competencia común subyacente al aprendizaje de las competencias lingüísticas en L1 y en las lenguas subsiguientes, que adquiera un individuo a lo largo de su vida, son propuestas que ya se vienen defendiendo, en las dos últimas décadas, en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas en diferentes contextos, y que se enmarcan en el concepto de plurilingüismo del Marco de Referencia europeo (epígrafe 1.3).

El papel del aprendizaje implícito

Winer y Reber (1994, p. 117) definen el aprendizaje implícito como la «habilidad humana para derivar información acerca del mundo de un modo inconsciente, no reflexivo». Vivimos en un mundo tecnológicamente complejo, por lo que todos los días nos vemos abocados a aprender a utilizar herramientas para las que no contamos con manuales de formación ni con instrucción explícita. La idea del aprendizaje implícito es que ni siquiera somos conscientes de que estamos aprendiendo a utilizar esas herramientas. En un estudio histórico, aunque no muy conocido en lingüística aplicada,

Reber (1967) trató de comprobar si las personas éramos capaces de aprender gramáticas artificiales sin instrucción explícita. Para ello, diseñó un experimento en el que se pedía a los participantes que memorizaran listas de letras sin sentido aparente. Aunque ellos no lo sabían, el orden en que estaban organizadas estas listas de letras obedecía a unas reglas determinadas, como las que se representan en la Figura III - simplificación propia de Cleeremans et al. (1998) y Winter y Reber (1994).

FIGURA II. Ejemplo de gramática artificial



Emisiones posibles de esta gramática artificial serían *CSXS, PCCVV o CSSXXCVV.* Sin embargo, emisiones como *VS, PCXV o CSSXVV* no serían gramaticalmente correctas. Tras la fase de memorización, se pedía a los participantes que dijeran si otras cadenas de letras (la mayoría de ellas no vistas hasta entonces) podían haber sido creadas por las mimas reglas que la que habían memorizado o no. Curiosamente, los participantes aciertan a juzgar si la cadena es correcta o no por encima de lo que se esperaría de ellos si contestaran al azar. Otra serie de experimentos más recientes han utilizado cadenas de sonidos sin sentido para observar fenómenos de aprendizaje similares en bebés de nueve meses (Aslin, Saffran y Neport, 1998).

Cleeremans, Destrebecqz y Boyer (1998) tratan de indagar qué es lo que hace posible que los aprendices se comporten por encima de lo que se esperaría si respondieran al azar en este tipo de estudios. En primer lugar, las personas podrían detectar las reglas con contenido simbólico que originan el experimento. Es decir, siguiendo la estructura representada en la Figura I, los aprendices podrían darse cuenta de que, necesariamente, la cadena de palabras debería empezar por *C* o por *P*, que si empieza por *P* sólo puede ir seguida por una *S*, etc. Esto es lo que ellos denominan el enfoque

«abstraccionista» (en la línea de Pinker). En segundo lugar, Cleeremans et al. (1998) proponen como explicación una posible sensibilidad a unidades de ítems que se repiten bastante y que, por tanto, son más fáciles de recordar. Esta sensibilidad sería lo que se suele denominar enfoque basado en el *chunking* (Ellis, 2003). Las personas detectamos unidades pequeñas que aparecen de forma consistente. La gramática artificial de la Figura III produciría, por ejemplo, secuencias en las que *XX* y *VV* son bastante habituales. Sobre estas repeticiones habituales, se podrían detectar cadenas mayores, como *SXX* y *CVV*. Por último, un procesador de la información que detecte la probabilidad de qué letra aparezca en una posición específica de la secuencia, debería tener un gran éxito para decidir si una nueva cadena de caracteres es correcta o no. Esta sensibilidad estadística es la que tratan de resolver los modelos de aprendizaje basados en redes neuronales, que se describen a continuación.

En resumen, los resultados de los estudios basados en la detección inconsciente (o implícita) de patrones de regularidad en ítems producidos por gramáticas artificiales son interesantes precisamente porque se había despojado al lenguaje de muchas de sus propiedades esenciales: sociopragmáticas, semánticas, fonológicas, etc. De hecho, se podría argumentar que no es un estudio sobre el lenguaje (ni siquiera sobre la gramática), sino de la capacidad de los humanos para detectar regularidades en la organización inconscientemente.

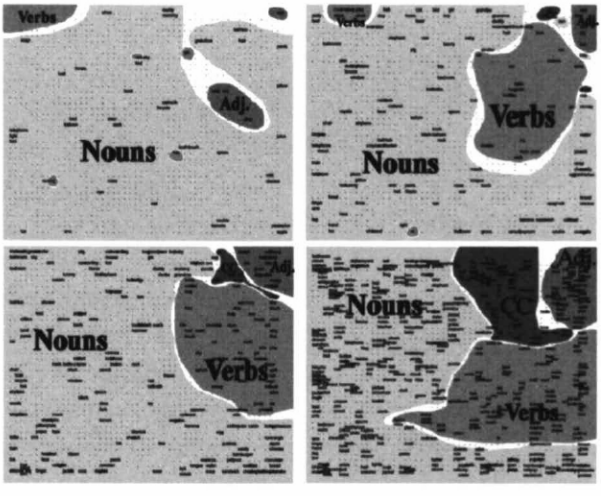
Modelos conexionistas

La agenda investigadora de los equipos de investigación en modelos conexionistas no para de crecer. De hecho, va mucho más allá de los estudios basados en el aprendizaje de las lenguas. Aquí sólo hay espacio para presentar algunas propuestas recientes del aprendizaje de segundas lenguas. Un monográfico ya clásico es el de Elman y sus colegas (Elman et al., 1996). Durante las cuatrocientas páginas del libro, los autores tratan de explicar los procesos de cambio cognitivo con los mecanismos de representación mental más sencillos que se puedan imaginar: las redes neuronales artificiales. El objetivo es precisamente eludir cualquier hipótesis que incluya presupuestos fuertes acerca de la especificidad de principios innatos para la adquisición de funciones cognitivas superiores, sin excluir el lenguaje. La idea que subyace es que, en vez de aprenderse reglas con contenido simbólico, lo que se detectan son regularidades en los datos, a los que el sistema cognitivo es sensible. Eso sí, para estos autores no hace falta asumir que el sistema cognitivo tenga una estructura compleja. En las propias

palabras de Elman et al. (1996, p. 50), los elementos responsables del procesamiento de la información no son más que *nodos* o *unidades* que ponen en relación grupos de neuronas artificiales. Los dos únicos supuestos son que las neuronas pueden tener distintos niveles de activación y que pueden estar enlazadas o no. Ante una serie de *inputs* que tienen unas propiedades específicas, la organización de las neuronas se modifica y la activación global de la red de neuronas se traduce en una respuesta determinada. La «experiencia» de la red con distintos tipos de *input* hace que la organización de la red cambie: nuevos nodos y distinta activación de neuronas. A medida que aumenta el entrenamiento, la plasticidad de la red disminuye.

MacWhinney (1997) ha utilizado este tipo de modelos para simular distintos fenómenos observados en el estudio de la adquisición de L1 y L2. La Figura IV ilustra cuatro momentos de un mapa auto-organizado (un tipo de red).

FIGURA III. Ejemplo de mapa auto-organizativo (MacWhinney, 2007)



La figura indica la organización del conocimiento tras haber aprendido 50 palabras (recuadro superior-izquierdo), 100 palabras (superior-derecho), 250 (inferior-izquierdo) y 500 (inferior-derecho). Es posible observar que durante los primeros momentos existe mucha plasticidad. Por ejemplo, los verbos se mueven de un lado para otro durante las primeras cien palabras. También es posible observar cómo las palabras de tipo cerrado (por ejemplo, preposiciones) van apareciendo mucho más tarde que las de tipo abierto (nombres y verbos), pero, tras la adquisición de las 500

palabras, ya se ha establecido una zona bastante estable con ellas, y es más importante que la de los adjetivos.

Además de este fenómeno léxico, permite simular propiedades silábicas. Por ejemplo, el entrenamiento en sílabas de una lengua determinada (el japonés) hace que no haya flexibilidad suficiente para producir sílabas substancialmente distintas (del inglés) tras un período de entrenamiento de la red prolongado. Sin embargo, el sistema silábico es más flexible cuando el entrenamiento ha sido menor. Este resultado se ha utilizado para cuestionar la idea de período crítico: no es necesario contar con un programa de maduración innato para perder plasticidad tras una exposición prolongada a una L1, incluso cuando la arquitectura cognitiva básica y de aprendizaje no incluye la representación de reglas con contenido simbólico. Existen muchos otros fenómenos de este tipo que los modelos conexionistas pueden simular sin recurrir a reglas explícitas, pero no hay espacio aquí para revisarlos (remitimos al lector al propio artículo de MacWhinney, 2007).

Conclusiones

Este artículo se abría indicando la confrontación teórica que existe al tratar de explicar los procesos de aprendizaje de lenguas. Por un lado, se indica la existencia de hipótesis de explicación que surgen de una tradición más racionalista, dispuesta a asumir especificidad innata para explicar la adquisición de las lenguas, pero también para explicar su uso. Por otro lado, se ha comentado el intento de ofrecer explicaciones alternativas desde posiciones que emergen de una tradición más empirista.

Pero este artículo se ha preocupado también por presentar tres cuestiones metodológicas que afectan a la investigación en lingüística aplicada en general y a la de los procesos de aprendizaje en particular. Se ha señalado la necesidad de que el fenómeno observado gracias a los datos lingüísticos represente adecuadamente el constructo teórico que se quiere someter a prueba o que se pretende describir. También se ha mencionado que una buena técnica de investigación tiene que permitir hacer inferencias válidas y fiables acerca de los procesos de comprensión, no sólo de actuación lingüística. Cuando el constructo teórico consiste en la explicación de procesos de aprendizaje, la representatividad es aún más problemática y exige el empleo de metodologías más ingeniosas que las tradicionales técnicas de entrevistas o cuestionarios.

Además, se han discutido brevemente los problemas asociados a la utilización de análisis cualitativos y cuantitativos.

Entre las técnicas recientes de investigación, se ha descrito la utilización de juicios de gramaticalidad, y también algunos experimentos que permiten vislumbrar las sorprendentes capacidades humanas de detección de regularidades en la lengua. Por último, se han introducido brevemente las técnicas de simulación de modelos conexionistas de aprendizaje basados en redes neuronales artificiales y sus implicaciones para el debate de partida.

Por supuesto, aún queda mucho camino por recorrer antes de decidir si la balanza se inclina más hacia los modelos que adoptan reglas de contenido simbólico abstracto para explicar los procesos de aprendizaje de lenguas, o por el contrario se inclina más hacia los modelos que prefieren pensar que esas reglas sólo tienen valor descriptivo y tienen poco que ver con lo que nos pasa a los humanos cuando aprendemos tanto una L1 como una L2. Porque, en todo caso, aprender lengua es un proceso muy complejo que dura toda la vida y que, por ir mucho más allá de la morfología, la sintaxis o la gramática, su estudio requiere mantener el esfuerzo por refinar los modelos y métodos de investigación.

Referencias bibliográficas

Brown, J. D. (1988): *Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher´s Guide to Statistics and Research.* Cambridge, Cambridge University Press.

Carrasco, J. B.; Calderero Hernández, J. F. (2000): *Aprendo a Investigar en Educación.* Madrid, Rialp.

Cleeremans, A.; Destrebecqz, A.; Boyer, M. (1998): «Implicit learning: News from the front», en *Trends in Cognitive Sciences,* 2, pp. 406-416.

Dekeyser, R. (2005): «What makes second-language grammar difficult? A review of issues», en *Language Learning,* 55, pp. 1-25.

Ellis, N. (2003): «Constructions, Chunking and Connectionism», en C. J. Doughty; M. H. Long (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition.* Oxford, Blackwell.

Elman, J. L.; Bates, E. A.; Johnson, M.; Karmiloff-Smith, A.; Parisi, D.; Plunkett, K. (1996): *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development.* Cambridge, M A, MIT Press.

Gillham, B. (2000): *The Research Interview.* London, Continuum.

Kohonen, T. (1990): «The Self-Organizing Map», en *Proceedings of the IEEE, 78,* pp. 1.464-1.480.

Larsen-Freeman, D.; Long, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* Edinburgh, Longman.

Lasagabaster, D.; Sierra, J. M. (eds.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.* Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Horsori.

López Morales, H. (1994): *Métodos de Investigación Lingüística.* Salamanca, Colegio de España.

Mandell, P. B. (1999): «On the Reliability of Grammaticality Judgement Tests in Second Language Acquisition Research», en *Second Language Research,* 15, pp. 73-99.

MacWhinney, B. (2007): «A Unified Model», en N. Ellis; P. Robinson: *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition.* Mahwah, NJ, LEA.

Montrull, S. (1999): «Causative errores with unaccusative verbs in L2 Spanish», en *Second Language Research,* 15, pp. 191-219.

— (2001): «Causatives and Transitivity in L2 English», en *Language Learning,* 5,1 pp. 51-106.

Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning.* Cambridge, Cambridge University Press.

Pinker, S. (1998): «Words and rules», en *Lingua, 106,* pp. 219-242.

— (1999): *Words and Rules. The Ingredients of Language.* New York, HarperCollins.

Rumelhart, D. E.; McClelland, J. L. (1986): «On Learning the Past Tenses of English Verbs», en *Volume 2 of Rumelhart, McClelland, and the PDP Research Group,* p. pp. 216-271

Schachter, J.; Gass, S. (eds.) (1996): *Second Language Classroom Research. Issues and Opportunities.* Mahwah, NJ: LEA.

Seliger, H. W.; Shohamy, E. (1989): *Second Language Research Methods.* Oxford, Oxford University Press.

Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford, Oxford University Press.

Winter, B.; Reber, A. S. (1994): «Implicit Learning and the Acquisition of Natural Languages», en N. Ellis. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages.* London, Academic Press.

Plurilingüismo y multiculturalidad: el caso del sistema educativo canadiense

Cristina Martínez Sanz
Universidad de Ottawa

Resumen

Desde que Canadá se declaró un país oficialmente bilingüe inglés-francés (*Official Languages Act,* 1969) el gobierno federal ha promovido distintas iniciativas para fomentar la presencia oficial equitativa de las dos lenguas. Sin embargo, el hecho de que los gobiernos provinciales gocen de gran autonomía, especialmente en lo que se refiere a política lingüística y educativa, ha tenido como consecuencia que el mapa del sistema educativo canadiense sea muy diverso en cuanto a la presencia de las dos lenguas oficiales del país en la enseñanza reglada obligatoria. El segundo factor determinante en la construcción del sistema educativo de Canadá ha sido el papel central que la inmigración desempeña en la vida social, política y cultural de un país en el que al menos cinco de sus aproximadamente 30 millones de habitantes tienen una lengua materna diferente de las dos lenguas oficiales (*Statistics Canada,* 2001). Esta situación ha propiciado la presencia de diversas lenguas no oficiales en los programas educativos.

En este trabajo, además de revisar brevemente la situación global del sistema educativo canadiense respecto a la enseñanza de las lenguas oficiales, se estudia la presencia de las lenguas no oficiales en los planes educativos y los factores que determinan su incorporación a los programas escolares, además de prestar una especial atención a la creciente expansión del español en los planes de estudios de los centros educativos de algunas provincias.

Palabras clave: lenguas oficiales, política lingüística, plurilingüismo, multiculturalidad, inmigración, provincial, federal.

Abstract: *Plurilingualism and Multiculturality: the Canadian Education System Case*

Since the adoption of a bilingual policy (Official Languages Act, 1969) the federal government of Canada has promoted different measures to support the equal presence of the two official

languages in public education. However, since provincial governments are responsible for education and culture policies, the Canadian education system presents nowadays a very diverse profile as far as the presence of English and French in the school curriculum is concerned. The central role played by immigration in the social, political and cultural life of the country, as well as in the construction of its education system, has been essential. According to *Statistics Canada* 2001, five out of the almost 30 millions of Canadians are native speakers of languages other than French and English. As a result, some specific non-official languages have become part of the school curriculum in some of the provinces of the confederation.

In this paper, in addition to reviewing the global situation of both official languages in Canadian schools, the issues raised by the presence of non-official languages in the school curriculum are discussed, with a special focus in the current expanding situation of Spanish in the education systems of some provinces.

Key words: official languages, language policy, plurilinguism, multiculturality, immigration, provincial, federal.

Breve historia de la política lingüística y cultural canadiense

Canadá se distingue por ser el único país del mundo que incorpora no sólo el plurilingüismo, sino también la multiculturalidad como parte integral de la política lingüística y cultural del gobierno federal. Desde que en 1969 el gobierno canadiense promulgara el Decreto sobre las Lenguas Oficiales *(Official Languages Act)* por el que inglés y francés se declaraban las lenguas oficiales de Canadá, las políticas relacionadas con la pluralidad lingüística y cultural del país han ido evolucionando y adaptándose a los variados perfiles ideológicos que han subyacido a las diferentes concepciones sobre la identidad nacional canadiense. Las distintas etapas que se han atravesado en el proceso de construcción de esta identidad han estado determinadas por dos aspectos fundamentales que vertebran la vida social, política y cultural del país: en primer lugar, la división de competencias entre el gobierno federal y los gobiernos provinciales, que no siempre han confluido ni en sus formas de entender la identidad lingüística bilingüe del país ni en las medidas concretas que se han aplicado a este respecto. En segundo lugar, el hecho de que Canadá sea uno de los países del mundo que más inmigración ha recibido en los últimos 100 años ha tenido como consecuencia que una pluralidad de lenguas y culturas sean las que compongan el mosaico lingüístico y cultural del país, de manera que la identidad nacional se ha construido no sólo

a partir de las lenguas y culturas de las llamadas *naciones fundadoras* de lo que hoy es Canadá, Francia y Gran Bretaña, sino que incorpora toda la diversidad lingüística, cultural y religiosa que representan los habitantes del país. Las políticas tanto federales como provinciales que se han llevado a cabo en las últimas décadas han tenido la voluntad de incorporar todos los rasgos de la cambiante y diversa composición social del país. Del mismo modo, las reformas introducidas en el sistema educativo canadiense en los últimos 40 años también han tenido la voluntad de incorporar a la educación reglada la concepción plural del país que el gobierno federal defiende. Al mismo tiempo, tanto el patrimonio histórico y cultural como la situación y necesidades de los habitantes de las distintas provincias son también profundamente diversas, lo que ha ocasionado que los resultados de las políticas lingüísticas y culturales promovidas desde el gobierno federal se hayan aplicado de formas diversas y con muy distintos resultados en las diferentes provincias del país.

El estatus del inglés y el francés como lenguas oficiales de Canadá: bilingüismo federal frente a bilingüismo provincial

Canadá establece en su Constitución el federalismo como forma de gobierno y se define como una confederación de diez provincias (Ontario, Québec, Saskatchewan, Manitoba, Alberta, Columbia Británica, Isla del Príncipe Eduardo, Terranova y Labrador, Nuevo Brunswick y Nueva Escocia) y tres territorios (Nunavut, Territorios del Noroeste y Yukón). Mientras que las funciones y competencias del gobierno federal giran en torno a la política nacional e internacional, así como a la defensa, el comercio internacional, el derecho penal, la inmigración y el sistema monetario y bancario, los gobiernos provinciales tienen competencias prácticamente exclusivas en la administración de justicia, los derechos civiles, la explotación de recursos naturales, la fiscalidad provincial, la cultura y la educación.

El país, por tanto, se define como bilingüe inglés-francés a nivel federal, y tanto el plurilingüismo como la multiculturalidad se conciben como principios fundamentales de su política institucional. Sin embargo, el hecho de que tanto la política lingüística como la cultural estén descentralizadas y la educación sea competencia casi exclusiva de los gobiernos provinciales tiene como consecuencia que las medidas promovidas desde el gobierno federal (en materia de educación sólo exige que cuando la

población de una provincia sea lo suficientemente numerosa se pueda acceder a la educación en las dos lenguas oficiales del país) se apliquen de distinta manera en las diferentes provincias. De esta forma, y hasta la fecha, Nuevo Brunswick es la única provincia que se ha declarado bilingüe (a través de la sección 16 de la Carta Canadiense de los Derechos y Libertades, 1982) mientras que Québec es la única provincia que se declara exclusivamente francófona. Por lo que respecta a las restantes ocho provincias, éstas se declaran anglófonas, mientras que en los Territorios del Noroeste también tienen estatus de lenguas oficiales algunas de las lenguas indígenas de los primeros habitantes del país.

Es necesario señalar, además, que el bilingüismo federal ha sido contestado por algunas de las medidas que los gobiernos provinciales han venido tomando, los cuales, haciendo uso de sus competencias, han desarrollado políticas lingüísticas que se oponen indirectamente al bilingüismo decretado desde el gobierno federal. Destaca, sobre todo, el caso de Québec, provincia en la que ya en 1977 se promulgó el Decreto sobre la Lengua Francesa (Charte de la langue française, más conocido como el Decreto Bill 101) por el que se declaraba al francés como única lengua oficial de la provincia. Por tanto, las políticas del gobierno federal no siempre han sido bien acogidas o enteramente adoptadas por los gobiernos provinciales. Otro aspecto de la composición lingüística de Canadá que es fundamental abordar es el que hace referencia a cómo las políticas lingüísticas oficiales, sean éstas federales o provinciales, se reflejan en el uso de la lengua por parte de la población. A este aspecto se le dedica la siguiente sección del presente trabajo.

Bilingüismo oficial frente a bilingüismo individual

En el año 2001, Statistics Canada realizó un censo con el objetivo de detallar la composición lingüística del país y estudiar en qué medida los habitantes de Canadá eran bilingües. En caso de serlo, se analizaron cuáles eran las lenguas que se hablaban y en qué contextos.

Por otro lado, este censo fue elaborado teniendo en cuenta los siguientes descriptores demolingüísticos:

- Lengua materna. Esta es la medida más básica para determinar la lengua de una población, tomando como punto de partida la asunción de que la lengua hablada

por la madre, o por la persona a cargo del niño o la niña, constituirá la lengua primera o lengua dominante de ese individuo. En todo caso, y dentro del contexto canadiense, en el que son más que frecuentes el bilingüismo y el trilingüismo ya desde el hogar, las medidas que se obtienen a partir de este descriptor no resultan totalmente fiables.

- Lengua del hogar. Se trata de la lengua que se habla más a menudo en casa. Resulta una medida fiable para determinar la frecuencia de uso real de la(s) lengua(s) que habla predominantemente un individuo, especialmente durante la infancia.
- Conocimiento de las lenguas oficiales del país. Mide hasta qué punto un individuo puede manejarse en las dos lenguas oficiales del país, sobre todo en contextos informales.
- Primera lengua oficial hablada. A partir de este descriptor, que fue especialmente diseñado por el organismo *Statistics Canada,* se determina cuál de las dos lenguas oficiales es adquirida en primer lugar por un determinado individuo.

Los resultados que el censo de 2001 arrojó pueden resumirse en las siguientes cifras: de los aproximadamente 30 millones de habitantes del país, alrededor de 17 millones son hablantes nativos de inglés, mientras que algo más de seis millones y medio son hablantes nativos de francés. Los restantes cinco millones de canadienses declararon ser hablantes nativos de una lengua que no era ninguna de las oficiales. Entre estos cinco millones de hablantes, las lenguas más habladas son el chino, que cuenta con unos 850.000 hablantes, el italiano, con algo más de 450.000, el alemán, con cerca de 440.000, el punjabi, con 260.000 aproximadamente y el español, que cuenta con casi 250.000. En cuanto a la distribución geográfica de las lenguas oficiales, el francés se habla fundamentalmente en Québec, Nuevo Brunswick, este y norte de Ontario y sur de Manitoba, además de contar con pequeñas comunidades de hablantes a lo largo y ancho de todo el país. En Québec, donde reside el 85% de los francófonos, el 41% de la población se declara bilingüe, mientras que fuera de esta provincia sólo el 10% de los canadienses, sean anglófonos o francófonos, se consideran bilingües. En suma, más del 98% de los residentes en Canadá se declaran hablantes de alguna de las dos lenguas oficiales del país, sean o no hablantes nativos de las mismas, y de entre los que residen fuera de Québec, el 99% se declara anglófono. De este último dato se deduce que los canadienses bilingües son mayoritariamente quebequenses.

Con esta compleja composición lingüística y cultural, uno de los mayores problemas a los que se ha enfrentado la política oficial canadiense sobre bilingüismo y

multiculturalidad en las últimas cuatro décadas ha sido a su incorporación en el sistema educativo del país.

Hoy en día, el gobierno federal apoya la implantación de programas educativos que tienen en cuenta la pluralidad de lenguas y culturas que conviven en la sociedad canadiense. No obstante, la responsabilidad del desarrollo de estos programas depende casi exclusivamente de los gobiernos provinciales. Por tanto, y debido a que las distintas provincias de la confederación tienen perfiles demográficos y etnoculturales muy diversos, la incorporación de la política federal sobre plurilingüismo y multiculturalidad ha procedido de manera particular en distintas zonas de Canadá y se ha enfrentado con las dificultades derivadas de la situación socioeconómica, así como del diverso patrimonio histórico y cultural de cada provincia.

Plurilingüismo y multiculturalidad en el sistema educativo canadiense

Con la intención de ofrecer una formación completa al mayor número de personas posible, la educación en Canadá es gratuita y obligatoria desde el grado 1 de educación primaria hasta el final de la secundaria. Por otra parte, tanto la estructura del sistema educativo como los distintos centros son bastante semejantes en todo el país. Sin embargo, el hecho de que la educación sea casi exclusivamente competencia de los gobiernos provinciales ha tenido como resultado que cada uno de ellos haya introducido medidas y planes de estudios que tienen en cuenta el patrimonio histórico y cultural de cada provincia, así como la situación particular de su población, tanto en lo referente a la presencia de las dos lenguas oficiales del país en los planes de estudios como en todo lo relacionado con la integración en la vida escolar de los hijos de inmigrantes y miembros de las distintas culturas que conforman la identidad nacional canadiense. Es en este último aspecto, el cual pretende integrar la política oficial de multiculturalidad en los centros escolares, en el que encontramos mayores diferencias de unas provincias a otras. Este hecho se debe fundamentalmente a que mientras en algunas provincias, tales como Québec, el objetivo primordial ha sido la conservación y promoción del patrimonio histórico, lingüístico y cultural de la región, en otras, este aspecto no ha sido tan determinante. En cualquiera de los dos casos, tanto la estructura como el contenido de los planes de estudios que se han ido implantando reflejan fielmente los inte-

reses de los sucesivos gobiernos provinciales, así como las necesidades de la población que se han tratado de cubrir a lo largo de las últimas décadas en cada una de las provincias, además de la tensión relativa entre la política federal y las políticas provinciales. Por esta razón, resulta especialmente interesante realizar un breve recorrido por la historia reciente de la política lingüística y cultural del país, además de una reflexión sobre las consecuencias que esta historia reciente ha tenido en el sistema educativo.

Principales hitos en la política oficial canadiense de plurilingüismo y multiculturalidad

Hoy en día, Canadá continúa siendo uno de los países del mundo que más inmigrantes recibe. Tanto es así que la percepción que llega del exterior de Canadá como un país mosaico de culturas -por lo general positiva, especialmente en oposición a la imagen más negativa que proyecta en este sentido su vecino del sur, Estados Unidos- suele estar asociada a las oleadas migratorias que han llegado al país en los últimos 100 años.

Sin embargo, tal y como señala Gosh (2002), la política canadiense oficial de multiculturalidad tiene su origen no en la reflexión sobre el fenómeno de la inmigración por parte de las autoridades federales, sino en la Revolución Silenciosa *(Révolution Tranquille)* que tuvo lugar en Québec durante los años sesenta y que desafiaba al federalismo canadiense, además de plantear la necesidad del reconocimiento de la cultura francófona como parte integrante de la identidad nacional. Como respuesta a este movimiento, el gobierno federal creó la Comisión Real para el bilingüismo y la biculturalidad (Royal Comission on Bilingualism and Biculturalism) con el objeto de estudiar las tensiones entre el inglés y el francés en Québec. El proceso culminó con la publicación en 1969 del Decreto sobre las lenguas oficiales (Official Languages Act) por el que se declaraban lenguas oficiales del país tanto al inglés como al francés.

Desde su publicación, este decreto se enfrentó a diversas críticas, algunas de ellas fundamentadas en que el bilingüismo oficial se centraba exclusivamente en las lenguas de las denominadas naciones fundadoras del país, Francia y Gran Bretaña, ignorando a la población india nativa de Canadá. Por otra parte, el estudio de la situación de las dos lenguas, además de contribuir a que se promulgara el decreto anteriormente mencionado, permitió observar cómo el perfil demográfico de Canadá había sufrido importantes transformaciones en las últimas décadas, de manera que había otras

comunidades, además de la anglófona y francófona, que debían ser tenidas en cuenta a la hora de legislar sobre lengua, cultura y educación en el ámbito nacional.

Como respuesta a estas necesidades, el primer ministro, Pierre Trudeau, publicó en 1971 el documento Bilingüismo en el seno de un marco multicultural *(Bilingualism within a Multicultural Framework)* que mostraba el interés del gobierno federal por promover la integración de todas las culturas que convivían en Canadá en la construcción de la identidad nacional, lo que supuso un hito en la política lingüística canadiense:

> There cannot be one cultural policy for Canadians of British and French origin, another for the original peoples and yet another for all others. For although there are two official languages, there is no official culture, nor does any ethnic group take precedence over any other... We are free to be ourselves... It is the policy of this government... to 'safeguard' this freedom... A policy of multiculturalism within a bilingual framework commends itself to the government as the most suitable means of assuring the cultural freedom of Canadians.
>
> No puede haber una política cultural para los canadienses de origen británico y francés, otra para la población originaria de Canadá, y aún una tercera para todos los demás. Aunque haya dos lenguas oficiales, no debe haber una cultura oficial, ni ningún grupo étnico debe prevalecer sobre los demás... somos libres de ser nosotros mismos... esa es la política de este gobierno... "salvaguardar" esta libertad... una política de multiculturalidad en un marco bilingüe se encomienda al gobierno como el modo más apropiado de asegurar la libertad cultural de los canadienses. (Gosh y Abdi, 2004, p.103).

A la publicación de este documento siguió la aplicación de algunas medidas concretas con el objetivo de que los inmigrantes pudieran participar de manera integral en la sociedad canadiense, además de para promover las relaciones entre los distintos grupos etnoculturales. Entre las más importantes destaca la creación de programas de aprendizaje de las lenguas oficiales, destinados tanto a los canadienses monolingües en una de las dos lenguas oficiales como a los residentes en el país que tuvieran una lengua distinta de las dos oficiales como lengua materna. En 1982, el contenido del Decreto sobre las Lenguas Oficiales se integró en la constitución canadiense, más concretamente en la Carta de Derechos y Libertades (Charter of Rights and Freedoms). Por el contrario, y a pesar de que el documento que Pierre Trudeau publicó en 1971 tenía ya en cuenta tanto el bilingüismo inglés-francés como el mosaico cultural del país al que contribuían de

manera fundamental las sucesivas oleadas migratorias, no se legisló sobre este último aspecto hasta 1988. Fue en este año cuando se promulgó el Decreto sobre Multiculturalidad *(Multiculturalism Act)* que recoge las ideas de 1971 y se centra en promover la participación completa e igualitaria de todos los miembros de la sociedad en la vida del país. Por añadidura, y a pesar de la concepción plural de la sociedad canadiense que se planteaba en estos documentos, desde ese momento y hasta hoy en día se ponen en duda desde varios frentes, entre ellos el educativo, los efectos concretos de este tipo de políticas. Tal y como destacan Gosh y Abdi (2004), no necesariamente la pluralidad oficial se ha concretizado siempre en la realidad del sistema educativo canadiense. En los siguientes apartados se examinan en detalle los retos a los que esta pluralidad oficial se ha enfrentado en las distintas zonas del país. En concreto, y puesto que a pesar de las políticas federales sobre bilingüismo se han mantenido las diferencias entre el Canadá anglófono y el Canadá francófono en relación con la organización y estructura de la educación, nos detendremos a observar cómo se han traducido y aplicado en el sistema educativo las políticas federales en cada una de estas dos zonas lingüísticas del país.

El caso de Québec: del monolingüismo a la interculturalidad

La evolución de las políticas lingüísticas y educativas en Québec, al contrario de lo ocurrido en las provincias mayoritariamente anglófonas, ha estado determinada por la prioridad de los sucesivos gobiernos provinciales consistente en conservar el patrimonio histórico, lingüístico y cultural de la región. En los años previos a la Revolución Silenciosa de la década de los sesenta, y con el objetivo de que se perdiera este patrimonio, el gobierno quebequés se opuso duramente a las políticas federales relacionadas tanto con el bilingüismo como con la pluralidad cultural del país. El argumento de los sucesivos gobiernos provinciales para esta oposición estaba basado en que, mientras el bilingüismo federal podía considerarse simbólicamente significativo en otras partes del país, no se consideraba suficiente para la conservación de la cultura francófona en esta provincia ni animaba el crecimiento socioeconómico de la misma. Por este motivo, en 1974 Québec se declaró territorio francófono, y en 1977 el Decreto sobre la Lengua Francesa *(Bill 101)* estableció que el francés debía ser obligatoriamente la lengua de la vida diaria, el trabajo y la educación. En este sentido, el decreto establecía que todos los niños y niñas de la provincia, excepto los que fueran hijos de padres de ascendencia

británica, debían ser escolarizados exclusivamente en francés. Al mismo tiempo, la recepción de inmigrantes fue mínima durante estos años, en comparación con el resto de las provincias del país, ya que se temía que ésta trajera como consecuencia la disolución de la identidad esencialmente francófona de la provincia.

Sin embargo, la caída de las tasas de natalidad en los años siguientes hizo necesaria la recepción de inmigrantes. El gobierno de Québec respondió a esta necesidad solicitando del gobierno federal mayor autonomía que el resto de las provincias en la selección de los mismos. De este modo, y a pesar de que la inmigración es competencia del gobierno federal, desde 1991 Québec es la única provincia del país que tiene poderes especiales en la selección de los inmigrantes que son aceptados dentro de su territorio. La exigencia de que todos los niños sean escolarizados en francés se mantiene hasta hoy en día, lo que ha generado un gran malestar entre las familias de inmigrantes a lo largo de los años. Estas críticas encuentran su justificación en el hecho de que en Norteamérica los francófonos representan sólo el 2% de la población, de manera que los hijos de inmigrantes educados en Québec, y que sólo dominan el francés, ven limitadas sus posibilidades de estudio y trabajo al encontrarse viviendo en una zona del mundo donde el 98% de la población habla inglés.

Con el fin de paliar este tipo de conflictos y adecuarse a la realidad política y social del país, ya en 1978 el gobierno de Québec estableció la llamada *Politique Québécoise du développement culturel* (Política quebequesa de desarrollo cultural) que abogaba por la creación de una sociedad plural, aunque esencialmente francófona. Unos años más tarde, durante la década de los noventa, el gobierno de la región inició una serie de transformaciones en el sistema educativo orientadas fundamentalmente a hacer más accesible para todos los habitantes de la provincia el aprendizaje de la lengua francesa y fomentar la participación de los inmigrantes en la vida social. Así, la orientación del sistema educativo de Québec se define como *intercultural* (frente a la denominación *multicultural* promovida desde el gobierno federal y desde los gobiernos provinciales anglófonos), es decir, educación desde una perspectiva plural, pero en el seno de una sociedad eminentemente francófona que tiene como fin último el que los estudiantes de todos los grupos culturales que conviven en la región participen de la identidad francófona de Québec. Para ello, resulta de vital importancia que todos los hijos de inmigrantes dominen la lengua francesa. Con este fin se crearon tres tipos de programas de lenguas para la población inmigrante: clases de bienvenida *(Classes d'accueil)* para los nuevos inmigrantes, centros de orientación y formación de los inmigrantes *(Centres d'orientation et de formation des immigrants, COFI)* diseñados para que los inmigrantes adultos tuvieran acceso al aprendi-

zaje de la lengua francesa y, por último, el Programa de enseñanza de las lenguas de los inmigrantes *(Program d'enseignement des langues des origins,* PELO*)* para favorecer el mantenimiento de las lenguas y culturas de origen de los nuevos inmigrantes, y que ya en 1991 se ofrecía en once lenguas diferentes.

Los programas orientados al aprendizaje de la lengua de la región por parte de los nuevos inmigrantes, tanto niños como adultos, han encontrado en Québec las mismas dificultades que el mismo tipo de programas orientados a la enseñanza de la lengua inglesa en las provincias anglófonas del país. En muchas ocasiones estos programas se han visto desbordados por el número, así como por la diversidad cultural de los estudiantes no francófonos, que en algunas escuelas públicas de la región suponen el 90% de la población estudiantil. Además, el hecho de que estos programas estén exclusivamente orientados a los hijos de inmigrantes y no se plantee en ellos la participación o la colaboración de los estudiantes francófonos o *Québécois de souche* (quebequeses originales cuyos antepasados tienen sus raíces en Francia) ha contribuido al aislamiento relativo de los hijos de inmigrantes en los centros escolares. Desde los años noventa se ha venido trabajando en estas dificultades, lo ha dado como resultado la elaboración del Plan de Acción 1998-2001, en el que se incluía desde la contratación de profesores pertenecientes a minorías étnicas y culturales hasta la formación de profesores en cuestiones de interculturalidad, pasando por la introducción en los planes de estudios de contenidos en los que aparecieran representados esos mismos grupos étnicos y culturales.

Plurilingüismo y multiculturalidad en el Canadá anglófono

En las provincias anglófonas del país, tal y como se va a presentar a continuación, se han encontrado algunas dificultades similares a las que se han dado en Québec para la integración de los inmigrantes en el sistema educativo. Sin embargo, el que la conservación del patrimonio lingüístico y cultural de estas regiones no se haya visto amenazada por las políticas federales, tal y como ha sucedido en Québec, ha propiciado que la incorporación de la política plurilingüe y multicultural del gobierno federal se haya llevado a cabo de manera diferente en estos territorios. A partir de la publicación del Decreto sobre las Lenguas Oficiales (1969) primero y del documento Bilingüismo y biculturalidad en el seno de un marco multicultural (1971), los gobiernos provinciales anglófonos han respondido a la iniciativa federal de incorporar en sus programas

educativos la multitud de lenguas y culturas de los habitantes de las diferentes provincias. No obstante, este proceso ha resultado complejo y no exento de dificultades en muchos casos.

Durante los años setenta se introdujo en los sistemas educativos provinciales la política de multiculturalidad del gobierno federal. La primera provincia anglófona en incorporar este aspecto a sus programas de educación fue Saskatchewan. En esta época, la presencia de la realidad multicultural del país en el sistema educativo se limitó, en el caso de las provincias anglófonas, a la toma de medidas de tipo más bien superficial, como el que se señalaran *días multiculturales* en los planes de estudios de los distintos centros escolares. El objetivo fue el de incorporar al calendario y a la vida escolar las tradiciones y aspectos más señalados de las distintas culturas que convivían en las escuelas y centros de educación secundaria. Este acercamiento a la incorporación de la realidad multicultural canadiense en los centros educativos fue duramente contestado por amplios sectores de la comunidad educativa por diversas razones. En primer lugar, muy pronto numerosos estudios señalaron cómo la mera información sobre los elementos *exóticos* de diferentes culturas no necesariamente se traduce en una mayor tolerancia o más adecuada integración de los distintos grupos etnoculturales (Moodley 1981). En segundo lugar, y de manera fundamental, con este tipo de acercamiento, desde el que las culturas de la población inmigrante se plantean como esencialmente ajenas a la realidad del país y por tanto *exóticas,* se mantiene la concepción de que las lenguas y culturas auténticamente canadienses son las de las naciones europeas fundadoras, mientras que el resto de las culturas que conviven en el país, incluidas las de los indios pobladores originales del territorio canadiense, no tienen el mismo peso en la configuración de la identidad nacional.

La siguiente fase en la evolución del sistema educativo del Canadá anglófono supuso que se incluyera en los planes de estudios información no sólo sobre la cultura -dominante hasta ese momento- de las naciones fundadoras del país. De este modo, se incluyó en los programas de los distintos centros escolares el estudio de las culturas asiáticas, africanas y latinoamericanas, y en los materiales y libros de texto utilizados en los centros escolares se introdujeron contenidos que tenían en cuenta a las minorías étnicas y que dejaban de lado los retratos estereotípicos de las distintas razas, culturas y religiones. Asimismo, y en una segunda etapa, se empezó a contratar en los centros escolares a profesores que representaran a esas minorías etnoculturales con el objetivo de apoyar el desarrollo de la identidad personal y la autoestima de los estudiantes que pertenecían a minorías étnicas y culturales. Además de todas estas medidas, esta fase estuvo determinada fundamentalmente por la introducción en

algunas provincias de programas de estudio en los que se incluían, en mayor o menor medida, las lenguas y culturas de los inmigrantes para dar la oportunidad a los alumnos inmigrantes de mantener su patrimonio cultural y lingüístico. En este sentido, en las provincias de Alberta, Saskatchewan y Manitoba es posible realizar hoy en día, en algunos centros, parte de la educación obligatoria en lenguas nativas canadienses como el cree, además de en francés, ucraniano, ruso, alemán y hebreo. Por su parte, las provincias de Nueva Escocia, Columbia Británica y Ontario se distinguen por ser las que han incorporado de manera más completa las políticas federales sobre multiculturalidad. Columbia Británica y Ontario son dos de las provincias que tradicionalmente han recibido más inmigración y en las que se han registrado más conflictos raciales. Con el objetivo de subsanar estos problemas, el gobierno de Ontario adoptó plenamente ya en 1977 la política oficial federal sobre multiculturalidad, y a partir de 1987 se instituyó la Política sobre raza e igualdad etnocultural *(Policy on Race and Ethnocultural Equity)*. Desde ese momento, el gobierno de Ontario publicó una serie de documentos en los que se hacen explícitos qué tipo de contenidos orientados a erradicar el racismo y las desigualdades sociales deben incluirse en los planes de estudios de los centros escolares. Sin embargo, y a pesar de los cambios que se han introducido en el sistema educativo durante estos años, tal y como apunta Gosh (2002), los conflictos derivados del racismo y la discriminación hacia los estudiantes de minorías étnicas, lingüísticas y religiosas no han sido erradicados y las mayores tasas de fracaso escolar y abandono de los estudios siguen encontrándose, igual que en las etapas anteriores, entre los estudiantes que pertenecen a estas minorías.

En conclusión, mientras que en las provincias anglófonas del país se han afrontado conflictos de mayor envergadura en lo que respecta a la convivencia pacífica de la pluralidad de culturas que las habitan, no se han encontrado tantas dificultades como en Québec a la hora del mantenimiento de la lengua oficial de estas provincias, en este caso el inglés. El que el mantenimiento del inglés nunca se haya visto amenazado por las políticas federales ha permitido que las lenguas no oficiales de los habitantes de estas regiones estén presentes en el sistema educativo de manera más significativa y menos *testimonial*. Este factor resulta determinante en la preeminencia de determinadas lenguas no oficiales en algunos centros escolares del Canadá anglófono actual.

Mientras que en etapas anteriores la presencia de lenguas no oficiales en los centros educativos estaba mucho más relacionada con el esfuerzo institucional por conservar las lenguas de origen de los inmigrantes que llegaban a estas zonas del país, hoy en día es el interés, tanto político como económico, que puedan tener esas lenguas lo que

motiva su incorporación en los planes de estudios. Es éste precisamente el caso de la lengua española, que actualmente vive un momento de expansión en el país. Como se indica en *El Mundo estudia español 2006,* publicación del Ministerio de Educación y Ciencia de España que resume la situación de la lengua española en los muchos países en los que se estudia de manera mayoritaria, la inmigración de habla hispana, a pesar de haber experimentado un relativo crecimiento en los últimos años, no es ni mucho menos la que tiene una presencia más significativa en Canadá. Sin embargo, constituye la segunda lengua más estudiada en la educación secundaria, sólo por detrás del francés, en las provincias de New Brunswick y Ontario, y sólo por detrás del inglés en Québec.

En lo que respecta a la implantación del español en los planes de estudios canadienses, resulta especialmente significativo el caso de la provincia de Alberta, en la que en el curso 2001-02 se implantó el primer programa bilingüe inglés-español de todo el país. Como indica el Ministerio de Educación y Ciencia español en *El mundo estudia español 2006,* desde el momento de su implantación, el número de alumnos que cursan este programa se ha multiplicado por diecisiete, pasando de 100 alumnos matriculados en el curso 2001-02 a 1778 en el curso 2006-07. Este crecimiento responde sólo en parte al aumento de la inmigración de habla hispana en la provincia, ya que en la actualidad un número creciente de los alumnos matriculados en estos programas no son descendientes de inmigrantes que hablan español. En la actualidad, el programa bilingüe inglés-español se imparte en diez centros escolares de la provincia. No es de extrañar, por tanto, que el Instituto Cervantes haya escogido la ciudad de Calgary para establecer un Aula Cervantes. Esta aula está en funcionamiento desde septiembre de 2006 y desarrolla las labores relacionadas con la implantación del proyecto de enseñanza en línea AVE (Aula Virtual de Español) con las adaptaciones curriculares pertinentes para su uso en la enseñanza del español en la educación secundaria de la provincia, así como labores relacionadas con la formación de profesores de español como lengua extranjera.

Balance y perspectivas de futuro

En síntesis, del breve repaso que se ha hecho en este trabajo de la evolución de la política lingüística canadiense y su aplicación a la educación, cabe concluir que, del mismo modo que la cuestión lingüística ha sido primordial en el desarrollo de la polí-

tica federal del país, ésta ha desempeñado un papel fundamental en la construcción de su sistema educativo. Por otra parte, mientras que la prioridad de los gobiernos federales ha sido la conservación de las dos lenguas oficiales, los gobiernos provinciales han llevado a cabo políticas basadas tanto en sus intereses socioeconómicos en las provincias anglófonas del oeste como en la voluntad de conservación de su patrimonio histórico y cultural en Québec. En todos los casos, las dificultades de mayor envergadura se han encontrado a la hora de transformar las políticas institucionales en realidades educativas. De este modo, a pesar de los esfuerzos de los gobiernos federales y provinciales por incorporar la realidad plurilingüe y pluricultural del país al sistema educativo, algunos de los conflictos que surgieron hace ya décadas siguen presentes hoy en día.

Como explican Gosh y Abdi (2004), en la actualidad los estudiantes pertenecientes a minorías etnoculturales continúan siendo los que cuentan con cifras más altas de fracaso escolar y de abandono de sus estudios. Este hecho, junto con los conflictos lingüísticos, raciales y culturales que aún tienen lugar en los centros educativos canadienses, ha dado lugar a lo que se conoce como *el debate sobre la educación multicultural.* Como resultado de este debate ha surgido la voluntad de redefinir el concepto de educación multicultural. Su redefinición y la aplicación de una pedagogía genuinamente multicultural, como plantea Coelho (1996, 2003), pasan por evolucionar desde un sistema educativo en el que se intentan *manejar* las diferencias culturales hacia una educación en la que la diversidad se convierta en componente intrínseco de la norma.

La historia de la política lingüística canadiense de las últimas cuatro décadas demuestra que para conseguir este objetivo no sólo son necesarias las políticas oficiales que promueven el plurilingüismo y la multiculturalidad. Puesto que esta diversidad, entendida como parte de la norma y de la realidad del país, es precisamente lo que se promueve desde la política lingüística y cultural del gobierno federal, los programas educativos deberían responder a esta concepción de la identidad nacional del país, no sólo incorporando elementos de las distintas lenguas y culturas de Canadá en sus planes de estudios, sino integrando en éstos programas, planteamientos y contenidos que no representen únicamente las visiones del mundo relacionadas con las culturas europeas que supusieron el punto de partida de lo que constituye hoy la profundamente diversa sociedad del país. Es en este proceso en el que se encuentra inmersa actualmente la comunidad educativa canadiense.

Referencias bibliográficas

Coelho, E. (1996): *Learning Together in the Multicultural Classroom.* Toronto, Pipping Publishing.

— (2003): *Adding English. A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms.* Toronto, Pipping Publishing.

Gosh, R. (2002): *Redefining Multicultural Education.* Toronto, Nelson and Thomson.

Gosh, R.; Abdi, A. (2004): *Education and the Politics of Difference: Canadian Perspectives.* Toronto, Canadian Scholars' Press.

Moodley, K. (1981): «Canadian ethnicity in comparative perspective», en Dahle, J.; Fernando, T. (eds.): *Ethnicity, Power, and the Politics of Culture.* Toronto, Methuen.

Página web

www.mec.es/redele/Biblioteca2007/elmundo/canada.pdf

La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas

Montserrat Grañeras, Elena Vázquez, Antonia Parra,
Fátima Rodríguez, Ana Madrigal y Patricia Vale
CREADE, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE-MEC)

Patricia Mata
Asesora externa del CREADE (CIDE)

Resumen

En este artículo se ha realizado una revisión exhaustiva de la atención lingüística que el sistema educativo español proporciona al alumnado extranjero. La información obtenida se estructura en varios apartados: desarrollo normativo específico sobre el que cada Administración sustenta sus actuaciones y medidas educativas, descripción de las principales medidas que en este momento se están llevando a cabo, y finalmente se ofrece una breve descripción y relación de algunos de los recursos que el profesorado puede utilizar para la enseñanza del español como L2.

Palabras clave: alumnado extranjero, diversidad lingüística, interculturalidad, acogida, inmersión lingüística, competencias lingüísticas básicas.

Abstract: *Linguistic Attention to Foreign Students in the Spanish Education System: Normative, Performances and Measures*

This article carries out a thorough revision of the linguistic attention to foreign students provided within the Spanish education system. In this paper, it is presented a thorough revision of the linguistic attention to foreign students. The obtained information is structured into several sections: development of the normative upon which the different Autonomous Administrations base build their educational performances

Fecha de entrada: 22-02-07 Fecha de aceptación: 26-03-07

interventions and measures; as well as a description of the main measures which are being applied currently been taken in this moment. Finally, it is offered a brief description, plus and a listing of the resources that teachers may can use to be used by teachers, is also provided for teaching Spanish as L2.

Key words: foreign students, linguistic diversity, interculturality, newcomers programme, linguistic immersion, language basic skills.

Introducción

Hace tan sólo unos años, en España, los escasos investigadores e investigadoras que tomaban por objeto de estudio la enseñanza del español como segunda lengua coincidían en apuntar que se trataba de un tema relativamente nuevo en el catálogo de prioridades de las instituciones educativas y de la propia universidad, considerando que, desde luego, no constituía un objeto de estudio asentado (Trujillo, 2002). En tan sólo 4 ó 5 años puede afirmarse que el panorama ha cambiado sustancialmente, y la propia existencia de este número monográfico de la *Revista de Educación* sobre el tema es una prueba de ello. Asimismo, abunda en esta argumentación la explosión legislativa y normativa que se ha producido en el conjunto de las Administraciones educativas del Estado en estos últimos años, junto con la puesta en marcha de actuaciones específicas y la aparición de un nutrido conjunto de herramientas didácticas, materiales y programas. Del estado de la cuestión en el momento actual se irá dando cuenta a lo largo de las páginas de este artículo.

Conviene, no obstante, detenerse brevemente y apuntar los antecedentes del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) en el estudio y el seguimiento de la presencia del alumnado extranjero en las aulas españolas por una parte y, por otra, del fomento de investigaciones, innovaciones y otras actuaciones que han venido contribuyendo, desde los inicios de los años noventa hasta la actualidad, a la construcción de una escuela intercultural y que, por tanto, se suman a las actuaciones y herramientas al servicio de esa ciudadanía deseablemente más intercultural hacia la que camina España.

Antecedentes y metodología

En el año 2003 Eurydice[1], teniendo en cuenta que algunos países europeos cuentan ya con una larga experiencia en el desarrollo de políticas de integración educativa, puso en marcha un estudio comparado sobre la atención escolar al alumnado inmigrante en Europa. El interés del trabajo se fundamenta en que el conocimiento de las medidas de apoyo escolar que se han adoptado en los diferentes países europeos pueden servir de ayuda para avanzar en la incorporación del alumnado inmigrante a los sistemas educativos de los países de acogida. Fruto de este estudio ha sido la publicación en inglés y francés, en 2004, del libro *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, traducida y publicada en España en 2005, en la que se ofrecía información, entre otros, de aspectos relacionados con la atención lingüística desde una perspectiva comparada.

Al hilo de este estudio, la Unidad Española de Eurydice y, por tanto, el propio Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, MEC), consideró igualmente importante conocer en detalle las medidas que se estaban poniendo en práctica en España, tanto en lo que respecta al ámbito estatal como al autonómico, para dar una respuesta a las necesidades del alumnado extranjero. Ese fue uno de los objetivos del estudio *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español* (CIDE, 2005) junto a otros dos no menos importantes: proporcionar una visión global sobre la escolarización de los alumnos inmigrantes y recoger los trabajos de investigación realizados en España que han tratado el tema de la interculturalidad.

Un último antecedente que cabe señalar es la creación en el pasado año 2006, por parte del CIDE, del Centro de Recursos para la atención a la Diversidad Cultural en la Educación (CREADE), cuya finalidad es proporcionar información, recursos, materiales, asesoramiento y formación al profesorado, centros y equipos de profesionales del ámbito social y educativo para la gestión de la diversidad desde un enfoque intercultural (www.mec.es/creade).

En definitiva, y dada la complejidad del objeto de estudio que nos ocupa y que ya se vislumbraba en los citados informes, tanto este artículo como el estudio que el CIDE publicará a lo largo del año 2007 sobre atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español (CIDE, en curso 2007), no son sino un paso más en el seguimiento de la evolución de la educación formal en un Estado descentralizado y complejo como es el español.

Respecto a la metodología seguida para abordar la elaboración de este artículo, se ha procedido a hacer un volcado exhaustivo de toda la información disponible en las

(1) Eurydice es la red de información sobre educación de los países europeos, dependiente del Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión europea. La Unidad española de Eurydice está ubicada en el Área de Estudios e Investigación del CIDE (MEC).

páginas web de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, y se ha localizado información complementaria en los casos en los que se ha considerado pertinente. Con el considerable volumen de información recabada, se ha elaborado una tabla comparada donde poder sintetizar la información recogida de modo gráfico, al objeto de obtener una radiografía de la situación en 2007 en el conjunto de las 17 Comunidades Autónomas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Todos estos datos serán explotados con posterioridad en un informe monográfico que el CIDE publicará en los próximos meses, como ya se ha señalado.

Dicha labor de síntesis exigía la determinación de un criterio de elaboración y presentación de la misma. Podía, obviamente, optarse por ofrecer una descripción de la actuación específica de cada Administración educativa pero cabía, igualmente, inclinarse por ofrecer una visión más holista del conjunto de las actuaciones a partir de una organización en diferentes categorías de análisis sobre las que ir vertebrando la información. Finalmente, se ha optado por la segunda fórmula y las categorías que se han establecido son las que dan nombre a los diferentes apartados que estructuran el artículo. Así, en primer lugar, se hace un recorrido exhaustivo por el desarrollo normativo específico sobre el que cada Administración sustenta las actuaciones y medidas puestas en marcha para la atención lingüística al alumnado extranjero. En segundo lugar, se presenta una visión actualizada y de conjunto de las diversas y numerosas actuaciones que se están implementando en España en la actualidad. Y, en tercer lugar, se ofrece, junto con la bibliografía, un repertorio de materiales y recursos en red que dotan de herramientas al profesorado.

Cabe finalmente aclarar que, siendo importantísima la tarea que han venido desarrollando en estos últimos años instituciones públicas y privadas de diversa naturaleza, excede de los objetivos del presente artículo acometer la revisión exhaustiva de ese conjunto de actuaciones, circunscribiéndose por tanto la información ofrecida al apartado legislativo y de actuaciones en el marco de las Administraciones educativas del Estado español.

Aproximaciones previas y marco de referencia

Sin la menor pretensión de servir de marco teórico y, sencillamente, a modo de referencias de partida que ubiquen el contenido de este artículo descriptivo, se van a señalar a continuación y brevemente algunas aproximaciones teóricas.

Si existiera un solo término capaz de definir la esencia de la sociedad contemporánea éste sería el término *diversidad*. Diversidad de lenguas, de culturas, de valores, marcada por las tensiones entre lo global y lo local, por la multiplicidad de las identidades, por los movimientos migratorios... Aprender a gestionar la diversidad es quizá el reto fundamental al que se enfrentan en la actualidad nuestros sistemas educativos, tanto en su vertiente formal como no formal, considerando la educación como un proceso permanente, de carácter comunitario, cuya finalidad es el desarrollo de una ciudadanía global y necesariamente intercultural.

En este contexto, brevemente apuntado, la diversidad lingüística es un componente fundamental. Lengua y cultura son dos caras del mismo tapiz: la lengua no es un mero vehículo de transmisión de la cultura, sino el instrumento para la creación y recreación de la misma. Y esta consideración no es baladí: marca la diferencia entre enfoques muy distantes entre sí, el monolingüismo y el plurilingüismo. Mientras el primero de ellos se basa en el supuesto de que la información cultural es un objeto previo a la lengua que ésta se encarga de transmitir, y cuya aspiración por tanto es alcanzar una lengua vehicular única, el plurilingüismo considera la diversidad lingüística como una condición necesaria para el enriquecimiento cultural de la humanidad (Moreno Cabrera, 2006).

Una primera y necesaria aclaración conceptual se relaciona con la distinción entre L2 (segunda lengua) y LE (lengua extranjera). Trujillo (2004) señala que tal distinción hace referencia originalmente a dos situaciones diferentes de aprendizaje de una lengua no materna: en el primer caso, éste se realiza en el país en el que esa lengua tiene un estatus oficial y, por tanto, se supone un contexto ambiental de apoyo; en el caso de la LE el aprendizaje se lleva a cabo fuera del país en cuestión, y por tanto se precisa un enfoque más formal y medidas de compensación debidas a la falta del entorno mencionado. En nuestro país la enseñanza del español a no hispanohablantes se ha denominado tradicionalmente «español como lengua extranjera (ELE)», aunque más recientemente se ha introducido la denominación «español para inmigrantes[2] o refugiados» como una categoría diferente que parece relacionarse con la consideración de dos niveles distintos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Sin duda, entresacando temas candentes del debate actual al respecto, puede destacarse la controversia en torno a dichas deno-

[2] El término «inmigrante», tal como lo define el *Manual para el diseño y gestión de proyectos de acción social con inmigrantes* del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, es un *término sin contenido jurídico*. Denota una situación puntual de la persona que deja su lugar de origen para residir, temporal o definitivamente, en otro lugar. Sin embargo, la opinión pública ha extendido, generalizado y cargado dicho término con connotaciones negativas, cuyo resultado puede traducirse en medidas segregacionistas.

minaciones que plantean los especialistas: ¿hay una forma diferente de enseñar y aprender una lengua en función del nivel socioeconómico y del aprendiz?

Por otra parte, no podemos dejar de señalar que las recomendaciones y actuaciones más recientes en el espacio europeo, basadas en la realidad multilingüe de Europa, implican el cuestionamiento de la habitual distinción entre «lengua nacional» y «lengua extranjera» para referirse a «lenguas europeas», integrando bajo dicha denominación, desde una perspectiva amplia, tanto las 21 lenguas oficiales, como las 40 minoritarias y las extracomunitarias presentes en nuestras sociedades (González Piñeiro, 2005). Concretamente el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MCERL), que se configura como el documento común básico para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en Europa, pretende fomentar en los ciudadanos europeos el aprendizaje y el uso de múltiples lenguas.

El MCERL define un modelo educativo centrado en el plurilingüismo y la pluriculturalidad. La competencia plurilingüe y pluricultural

> (...) hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas». Se apoya en la consideración de que en el transcurso del aprendizaje de lenguas y a través del contacto con diferentes entornos culturales, la persona «no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas, y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Son varias las implicaciones que, en torno al tema tratado, se derivan del modelo definido por el MCERL. Es preciso tener en cuenta que lengua y cultura van intrínsecamente unidas y no se pueden obviar los componentes culturales en el aprendizaje de las lenguas. En segundo lugar, la atención lingüística al alumnado extranjero no hispanohablante que se incorpora a las aulas debe perseguir la ampliación de sus capacidades comunicativas con objeto de facilitar su acceso a recursos y oportunidades de todo tipo en pie de igualdad; no debe, por tanto, considerarse un instrumento de asimilación cultural. El aprendizaje de lenguas no maternas ha de ser siempre un proceso de ganancia, nunca de pérdida o sustitución (Martín Rojo, 2003).

Junto a la consideración de las lenguas maternas, es fundamental también adoptar modelos de enseñanza del español orientados a la integración y la inclusión efectiva de

los estudiantes en el sistema, aprovechando al máximo las ventajas que, para el aprendizaje de la lengua, se derivan de la inmersión y el contacto permanente con el grupo de iguales y evitando cualquier práctica que pueda resultar segregadora a la postre.

Partiendo de las recomendaciones europeas, los desarrollos teóricos en torno al plurilingüismo y la interculturalidad, y el recorrido práctico ya realizado en España respecto a la enseñanza del español en el sistema educativo, se han formulado recientemente una serie de propuestas recogidas en el documento Propuestas de Alicante (II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. Universidad de Alicante, 2006) elaboradas por representantes de distintos segmentos de la comunidad educativa y de la sociedad. Son muchas e interesantes las recomendaciones que se proponen en este documento, que puede considerarse un diagnóstico del estado de la cuestión, señalando aspectos a abordar y trabajar en un futuro a corto y medio plazo, si bien, como se ha comentado anteriormente, excede los objetivos de este artículo ya de por si extensos.

El desarrollo normativo en el sistema educativo español sobre atención lingüística al alumnado extranjero

Es quizá pretencioso el título de este apartado en tanto en cuanto no existe en las Administraciones educativas un marco legislativo específico al respecto, siendo enormemente heterogénea la regulación normativa de las distintas actuaciones de L2 que se han venido poniendo en marcha en las Administraciones, así como la naturaleza y el rango de la legislación promulgada. En unos casos las actuaciones se insertan en Leyes, en otros en Modelos, en otros en Planes generales, y en otros muchas de las actuaciones se regulan a través de Decretos, Resoluciones, Instrucciones, Circulares, etc. Por tanto, puede afirmarse que la propia heterogeneidad de las medidas puestas en marcha y los modelos organizativos diseñados para implementarlas tienen un referente previo de diversidad y heterogeneidad que se encuentra en el propio marco normativo.

Por ejemplo, son varias las Comunidades que incluyen las estrategias de atención lingüística al alumnado extranjero dentro de Planes generales, que obviamente pueden ser de distinta índole. En los casos de Cataluña y del País Vasco, se enmarcan en Planes de inmigración[3] y en Castilla y León y Cantabria, en un Plan de atención a la

[3] Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008. Generalitat de Catalunya.
II Plan Vasco de Inmigración Borrador (2006-2009) Gobierno Vasco.

diversidad[4] elaborado por la Consejería de Educación. Además, en el caso de Cantabria, aunque es semejante al de Castilla y León, el Plan está específicamente centrado en el enfoque intercultural[5]. Extremadura, por su parte, ha elaborado un Plan de Inclusión Social[6] que, si bien supone una organización de la normativa diferente a la de las Comunidades anteriores, no difiere significativamente en contenido. En Cataluña, la normativa sobre las estrategias de atención lingüística al alumnado extranjero se incluye en el Plan para la Lengua y Cohesión Social[7] que, a su vez, está enmarcado en el Plan de Ciudadanía e Inmigración. En Andalucía, el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes[8] es el marco común en el que se encuadran las medidas educativas para cubrir las necesidades de atención educativa de alumnos inmigrantes.

El resto de Comunidades y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, cuentan con normativa de otro tipo que también es frecuente en las Administraciones que, a su vez, han diseñado un plan general. Por ejemplo, Andalucía, si bien ya en 1999 promulga su Ley de Solidaridad[9], en el año 2005 promulga el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes derivado de la anterior. Aragón, por su parte, a través de la Resolución de 25 de mayo de 2006 de la Dirección General de Política Educativa[10], regula, con carácter experimental, el Programa de Atención a la Diversidad «Aulas de Español para alumnos inmigrantes» en los Institutos de Educación Secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma. También Canarias, pionera en el establecimiento de un currículo del español como segunda lengua en contexto escolar, regula esta apuesta a través de una Resolución de 15 de octubre de 2004[11]. Además, en el año 2006 establece las medidas de atención a la diversidad de los centros escolares que imparten enseñanza básica[12]. Castilla-La Mancha, en el año 2006, ha

(4) Plan marco de Atención Educativa a la Diversidad (Acuerdo de 18 de diciembre de 2003 de la Junta de Castilla y León)

(5) Plan de Interculturalidad (2005). Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.

(6) Plan de Inclusión Social 2005-2007. Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad.

(7) Plan para la Lengua y la Cohesión Social. (2006). Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

(8) Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (2005). Consejería de educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

(9) Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, por la que se regula un conjunto de actuaciones para compensar las situaciones de desigualdad que padecen determinados colectivos, entre los que se encuentra el alumnado en situación de desventaja sociocultural y el que pertenece a minorías étnicas o culturales en situación desfavorable (BOJA, 140, de 2/12/1999).

(10) Resolución de 25 de mayo de 2006, de la dirección general de política educativa, por la que se regula, con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad «aulas de español para alumnos inmigrantes» en los institutos de educación secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.

(11) Resolución de 15 de octubre de 2004 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el currículo y una concreción del español como segunda lengua en contexto escolar (BOC, 212, 03/11/2004).

(12) Resolución de 29 de marzo de 2006 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad de los centros escolares que imparten enseñanza básica y se dictan instrucciones para la elaboración aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos (BOC, 077, 21/04/2006).

planteado un nuevo Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social[13], que viene a superar otro desarrollado en una orden de 2002[14], y que se encuentra actualmente en fase de experimentación. Castilla y León ha desarrollado el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (2005)[15] enmarcado en el Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad, y en el mismo año ha divulgado una Instrucción sobre el Programa de Aulas de Adaptación Lingüística y Social[16]. La Comunidad de Madrid ha regulado de forma paralela diferentes medidas para el curso escolar 2006-07, las aulas de enlace del programa «Escuelas de Bienvenida»[17], el Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante[18] y el Servicio de Traductores e Intérpretes[19]. En el País Vasco, además del Programa para la Atención del Alumnado Inmigrante[20] incluido en el Plan para la Inmigración en el País Vasco, se han dado instrucciones sobre Proyectos de Refuerzo Lingüístico[21]. En la Comunidad Valenciana, se ha publicado una orden sobre la atención a la diversidad en 1999[22] y otra en 2001[23], así como una resolución sobre el Programa de Acogida al Sistema Educativo[24] en 2006.

En La Rioja no se encuentra legislación específica que regule la enseñanza de la lengua de acogida si bien, en el I Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2004-07[25], se hace referencia a la promoción desde los centros educativos de actividades, dirigidas

(13) El Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social en Castilla-la Mancha (Octubre 2006). Consejería de Educación y Ciencia.

(14) Orden de 08/07/2002, de la Conserjería de Educación y Cultura, por la que se regulan con carácter experimental la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado en la Comunidad de Castilla-La Mancha (DOCM, 88, 19/07/2002).

(15) Resolución de 10 de febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (BOCyL, 4, 11/3/ 2005).

(16) Instrucción 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa sobre la organización del Programa de Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO).

(17) Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las aulas de enlace del programa «Escuelas de bienvenida» para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso escolar 2006-07 (17/07/2006).

(18) Circular de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante, durante el curso 2006-07 (28/08/2006).

(19) Circular de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Traductores e Intérpretes, durante el curso 2006-07 (28/08/2006).

(20) Programa para la Atención del Alumnado Inmigrante (en el marco del Plan Vasco de Inmigración de 9 de diciembre de 2003). Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.

(21) Instrucciones del Viceconsejero de Educación para los centros públicos y concertados de Educación Primaria y Secundaria sobre Proyectos de Refuerzo Lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación para el curso 2006-07.

(22) Orden de 18 de junio de 1999, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación (DOGV, 3527, 29/06/1999).

(23) Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado inmigrante dentro de la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad (DOGV, 4.044, 2001/07/17).

(24) Resolución de 15 de mayo de 2006, de la Dirección General de Enseñanza, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2006-07, del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en centros docentes sostenidos por fondos públicos, que impartan Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria (DOGV, 5268, 29/05/2006).

(25) I Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2004-07 (2005). Consejería de Juventud, Familia y Servicios Sociales. Gobierno de La Rioja.

a alumnado tanto extranjero como español, que contribuyan al mantenimiento y desarrollo de la riqueza cultural y lingüística.

Otra diferencia que se observa entre las distintas Administraciones es el grado de autonomía que se da a los centros en el desarrollo de medidas de atención lingüística al alumnado extranjero. La Rioja estaría en uno de los extremos al estipular que cada centro debe seguir sus pautas organizativas. En las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, el proceso de escolarización del alumnado inmigrante es competencia del Ministerio de Educación y Ciencia, que establece convenios de colaboración con las Ciudades Autónomas para el desarrollo de diferentes programas.

También en este caso, la legislación da instrucciones de carácter general[26] y son los centros los que, en función de sus características, determinan las actuaciones específicas de atención al alumnado inmigrante que desconoce el español. De la misma forma, Extremadura fomenta que este tema sea tratado en relación con el centro, en parte debido a la distribución desigual del alumnado inmigrante en el territorio extremeño. Como regla general, las demás Comunidades recogen las medidas de forma sistemática y exhaustiva, aunque en distinto grado, en sus normativas.

Otro aspecto que marca una clara diferencia en la normativa entre las distintas Administraciones educativas es la existencia de una o varias lenguas oficiales en su territorio. Así, las Comunidades Autónomas con lengua co-oficial propia (Baleares, Cataluña, Galicia, País Vasco y Comunidad Valenciana) han contemplado distintas previsiones normativas en relación a las lenguas existentes que tienen en el ámbito educativo una especial trascendencia.

El desarrollo legislativo sobre política lingüística en la educación formal, que en dichas Comunidades comenzó en la década de los ochenta, hace que se puedan considerar pioneras en la adopción de medidas de adaptación lingüística del alumnado. En consecuencia, se observa, en los casos de Cataluña, País Vasco, Baleares, Comunidad Valenciana y Galicia que la normativa que regula esta competencia educativa es, no sólo anterior, sino más específica y detallada que la legislación desarrollada por el resto de Comunidades Autónomas sobre este asunto.

Atendiendo a la legislación vigente, podemos establecer una clasificación en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas que las comunidades bilingües han desarrollado. Así pues, en función de las estrategias aplicadas, actualmente encontramos Comunidades Autónomas que, con carácter general, han determinado como

[26] Plan de actuación integral en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Documento Base (Ministerio de Educación y Ciencia, 23/02/2005).

lengua vehicular de dicho proceso la lengua autonómica propia, reservando la enseñanza del castellano a algunas áreas de conocimiento. Éste es el caso de Cataluña[27], Baleares[28] y Galicia[29], las cuales han regulado la oficialidad de sus lenguas en todos los niveles, grados y modalidades del sistema educativo. Es importante señalar que esta normativa se ha aplicado de manera más o menos paulatina en cada una de estas Comunidades.

Otras, en cambio, con el objetivo de implantar progresivamente la enseñanza de su lengua propia, han elaborado modelos lingüísticos que abarcan distintas opciones de aprendizaje. En el caso de Navarra[30] y de la Comunidad Valenciana[31], los modelos lingüísticos aplicados se organizan en función de la lengua predominante en una zona, territorio o municipio. Ambos modelos lingüísticos combinan varias posibilidades para el aprendizaje de la lengua propia de la comunidad y del castellano. También el País Vasco[32], atendiendo a la situación sociolingüística, aplica este esquema organizativo basado en modelos lingüísticos que garantizan el aprendizaje tanto del euskera como del castellano en todos los niveles educativos de enseñanza obligatoria.

Del análisis de la legislación más reciente aprobada por estas Comunidades Autónomas se observan dos tendencias. Por un lado, una progresiva promoción de la lengua autonómica como lengua de acogida para la integración de alumnos extranjeros al sistema educativo, y por otro, el establecimiento como objetivo de la política lingüística educativa que los alumnos logren una capacitación real en la comprensión oral y escrita en las dos lenguas.

---

(27) Ley 7/1983, del 18 de abril, de normalización lingüística de Cataluña en el ámbito de la enseñanza (DOGC, 359, 31/08/1983).
Decreto 362/1983, del 30 de agosto, sobre la aplicación de la Ley 7/1983, del 18 de abril, de normalización lingüística de Cataluña en el ámbito de la enseñanza no universitaria, modificada por el Decreto 576/1983 de 6 de diciembre (DOGC, 415, de 9 de marzo de 1984) (DOGC, 359, 31/08/1983).

(28) Ley 3/1986, de 19 de abril, de Normalización Lingüística (BOE, 169, 16/7/86).
Decreto 92/1997, de 4 de julio que regula el uso de la lengua catalana en los centros no universitarios (BOCAIB, 89 17.7.97) desarrollado por la Orden de 12 de Mayo de 1998 del Consejero de Educación, Cultura y Deportes.

(29) Ley 3/1983, de 15 de junio, de normalización lingüística (DOG, 84 14/07/83)
Decreto 247/1995, de septiembre por el que se desarrolla la Ley 3/1983, para su aplicación en la enseñanza de la lengua gallega en las enseñanzas de régimen general impartidas en los diferentes niveles no universitarios (DOG, 178, 15/09/95) modificado por el decreto 66/1997, de 21 de marzo (DOG, 63, 03/04/97).

(30) Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del Vascuence (BON, 174, 17/12/86).
Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo, que reguló la incorporación y el uso del vascuence en la enseñanza no universitaria de Navarra (BON, 67, 01/07/88).

(31) Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de uso y enseñanza del valenciano (DOGV, 133, 01/12/83). En el Título II regula la aplicación del valenciano en la enseñanza y sus excepciones.
Decreto 79/1984 (DOGV, 23/08/84) que desarrolla la Ley 4/1983.

(32) Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera (BOPV, 160, 16/12/82).
Ley 1/1993, de la Escuela Pública Vasca (BOPV, 38, 25/02/1993).
Decreto 138/1983, de 11 de julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco (BOPV, 108, 19/07/1983).

En definitiva, si quisieran formularse tres adjetivos que definieran la situación de la cuestión normativa en el Estado español respecto a la atención lingüística al alumnado extranjero, bien podrían servir los tres siguientes: *prolija, heterogénea* y *reciente*. Respecto al último, todas las Comunidades Autónomas, así como las Ciudades Autónomas, tienen normativa posterior al año 2000, siendo en la mayoría de los casos de los años 2005 ó 2006. La actualidad de la producción legislativa refleja, sin duda, la búsqueda de una adecuación de la normativa a la realidad demográfica y social en constante cambio. La naturaleza dinámica de este contexto de actuación explica también, parcialmente, la abundancia y heterogeneidad de la normativa, descrita ampliamente en este apartado, así como de las estrategias adoptadas por cada una de las Administraciones educativas, como se hará visible en el siguiente apartado.

Actuaciones y medidas

Sin duda puede afirmarse que la información obtenida acerca del conjunto de actuaciones y medidas que pretenden dar respuesta de una manera específica a la necesidad de aprender la lengua para muchos de los alumnos y alumnas es, como se afirmaba en el apartado anterior, tan rico, heterogéneo y actual como lo es la propia normativa al respecto. Dichas actuaciones pueden agruparse en cuatro categorías que estructuran y ordenan la exposición de la información en este apartado: aulas lingüísticas, actuaciones de refuerzo lingüístico y curricular, tutor de acogida/coordinador de interculturalidad, y atención desde Equipos.

Asimismo, existen otro tipo de actuaciones, por el momento no generalizadas, como son la oferta del español como materia optativa y actuaciones para apoyar el aprendizaje de la lengua y la cultura de origen.

Con carácter previo a la revisión de cada una de las citadas categorías, cabe referirse a los objetivos comunes que subyacen a todas ellas, puesto que se erige en común denominador satisfacer la necesidad urgente de que el alumno extranjero que desconoce la lengua vehicular adquiera las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias. Las Comunidades que tienen lengua propia fijan el mismo objetivo en relación con el gallego, el catalán, el valenciano y el vasco.

En algún caso, la Administración educativa organiza la actuación en distintos niveles o modalidades en función del grado de adquisición de las competencias que

persiguen. Por ejemplo, Aragón establece dos niveles en referencia al nivel A1 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Por otra parte, mientras Andalucía y Cantabria destacan la parte más funcional del lenguaje, señalando como objetivo un desenvolvimiento mínimo en el lenguaje oral, Aragón, Asturias, Canarias, Galicia, Castilla-La Mancha y Murcia distinguen entre el acceso a competencias básicas y generales, y el acceso a competencias específicas, organizando en función de este planteamiento toda su propuesta educativa.

Además de objetivos lingüísticos o comunicativos, muchas Administraciones también se fijan objetivos curriculares y/o sociales. Canarias, Asturias, Castilla-La Mancha o Murcia señalan explícitamente que adquirir las competencias lingüísticas y comunicativas permitirá el acceso del alumno al currículo ordinario. Otras Administraciones señalan expresamente, sin embargo, que este acceso les va a permitir incorporarse con éxito al funcionamiento del centro y a la organización de la vida escolar (Andalucía, Cantabria, País Vasco), desarrollar habilidades sociales básicas destinadas a su integración psicoafectiva (Asturias y Castilla-La Mancha), o conocer la cultura española (Castilla y León y Murcia).

En el caso del País Vasco, Castilla-La Mancha y Madrid también se fijan objetivos de intervención en relación con los centros educativos. Señalan que sus medidas pretenden asesorar a los centros en los principios en los que deben basar la escolarización y la integración de estos alumnos para que ésta sea adecuada.

De forma más integral, Andalucía y La Rioja remarcan la intención de desarrollar con sus alumnos una educación en clave intercultural, incorporando al hecho educativo la riqueza que supone la diversidad cultural.

Con el fin de ilustrar y guiar a los lectores en el recorrido que se hace por el conjunto de medidas y actuaciones de las diecisiete Comunidades Autónomas del Estado, y Ceuta y Melilla, se introduce una tabla (Tabla I) que ofrece una visión global.

TABLA I. Actuaciones sobre atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español

			CT	EX	GA	MD	MU	NA	PV	RI	VA	CE/ ME
	DENOMINACIÓN		Aulas de Dinamización Intercultural	Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) y Aulas de Compensación Lingüística	Grupos de Adquisición de Lenguas	Aulas Enlace	Aulas de Acogida	Aulas de Inmersión Lingüística	Aulas Zonales	Aulas de Inmersión Lingüística	Programa PASE	
AULAS	INMERSIÓN	Ubicación INTERNA al Centro				▲ 2º y 3º ciclos ■						
		Ubicación EXTERNA al Centro								■		
	TIEMPO PARCIAL	Ubicación INTERNA al Centro		□ ATAL	● En el último curso ▲■		▲■		▲■		▲■ Programa PASE	
		Ubicación EXTERNA al Centro	□					■	▲■ Aulas zonales			
OTRAS ACTUACIONES	Tutor de acogida/ Coordinador de interculturalidad		□			□						
	Equipos de Atención Lingüística (externos)		□			□ SAI						
	Apoyo lingüístico o de Compensatoria/ Clases de refuerzo	DENTRO del aula		●	● Último curso ▲■	▲■	□	▲■	□	▲■	▲■	▲ ■ compen- satoria
		FUERA del aula		▲■	● Último curso ▲■	▲■	□	▲■	□	▲■	▲■	
	Inclusión en el currículo: optatividad en la ESO											
	Apoyo de las TIC											
	Aulas lingüísticas de verano/ Cursos intensivos previos		□						■			

Las Aulas lingüísticas

Bajo la denominación de Aulas lingüísticas se encuentran aquellos agrupamientos realizados en las diferentes Comunidades Autónomas que comparten una serie de características como su carácter *intermedio, abierto, intensivo y flexible.* Intermedio porque preparan al alumnado para entrar en el aula ordinaria; abierto, porque el alumnado no permanecerá en ellas toda la jornada escolar, más o menos intensivas, por tratarse de una intervención rápida para acelerar su proceso de adquisición de la competencia lingüística; y flexible en cuanto al número y al tiempo de estancia en las mismas[33].

En algunas de ellas, paralelamente al aprendizaje de la lengua, se planifican actividades encaminadas a compensar las necesidades de aprendizaje del alumnado extranjero en ciertas áreas o materias del currículo, principalmente en las instrumentales *(Programa Pase en la Comunidad Valenciana, Aula de Acogida* y *Acceso al Currículo de Asturias)* favoreciendo así la adquisición de un «vocabulario curricular» de las distintas áreas que favorezca el proceso de escolarización del alumnado.

Una vez vaciada toda la información relativa a este tipo de actuación, se ha considerado clarificador para los lectores y las lectoras, mostrar tres subcategorías que atienden a criterios homogéneos que definen estas aulas. Sin duda, dicha clasificación en «grupos» es perfectamente cuestionable, teniendo en cuenta que las variables que intervienen en su creación y funcionamiento son de muy diversa naturaleza. Aún así, se ha considerado útil como herramienta funcional para ofrecer una visión general de este tipo de actuaciones.

Un primer grupo podría establecerse alrededor de las *aulas que tienen un carácter temporal,* bien porque su intervención en los centros es temporal o bien porque los alumnos sólo permanecen en estas aulas un tiempo limitado durante la semana. En el primer caso se encuentran aulas de carácter itinerante como es el caso de las ATAL *(Aulas Temporales de Adaptación Lingüística)* en Andalucía y Extremadura, que pueden intervenir en los centros durante uno o varios cursos escolares o solamente en los periodos en que la afluencia de población extranjera aumenta. Éste es el caso también de las *Aulas Zonales* del País Vasco. El segundo caso lo constituyen las aulas que se establecen en los centros de forma relativamente permanente y son los alumnos los que se incorporan a ellas durante una parte de su jornada escolar, en el tiempo necesario para conseguir su adaptación al centro, si bien este tiempo se va reduciendo a medida que el alumno va progresando en el dominio de la lengua vehicular de aprendizaje. Un ejemplo de este tipo de aulas son las *Aulas de español para inmigrantes* de Aragón, los *Grupos de adquisición de las lenguas* en Galicia, o las *Aulas de acogida* en Murcia. En general, puede establecerse

[33] Definición del carácter de las aulas específicas en centros. Programa para la integración del alumnado inmigrante. País Vasco 2003-05.

que son aulas que se destinan a los alumnos que se incorporan al sistema educativo desconociendo tanto el idioma como las pautas de comportamiento e interrelación existentes en los centros escolares. En ellas se les brinda un período de adaptación y acogida centrado en el aprendizaje del español y de las pautas de conducta propias de la institución escolar, con el fin de facilitar su incorporación al sistema educativo.

Un segundo grupo lo pueden constituir las *Aulas de Inmersión Lingüística,* siendo ejemplo de Administraciones que han implantado este tipo de Aulas las Comunidades de Asturias, Navarra o de Madrid *(Aulas de Enlace).* La característica principal de estos agrupamientos es la inmersión, permaneciendo en ellas los alumnos toda o gran parte de la jornada escolar durante un tiempo limitado que varía según la normativa que establece el funcionamiento de las aulas y que establece plazos en torno a los tres meses para que el alumno adquiera las competencias lingüísticas básicas. A partir de ese momento el alumno debe incorporarse a su centro de referencia o a su aula y recibir si fuera necesario otras medias de apoyo o refuerzo.

Finalmente, podía establecerse un *tercer grupo* dependiendo de lo anterior sería «cuarto» de aulas cuyo ejemplo pueden ser las *Aulas de Dinamización Intercultural* de Cantabria o las *Aulas de Adaptación Lingüística y Social* de Castilla León, siendo en éstas el objetivo principal prestar una atención más global e integradora. Así, no sólo acogen al alumnado de otras culturas y dan respuesta a sus necesidades educativas, sino que dinamizan las propuestas de índole intercultural que se desarrollan en las zonas donde se ubica el centro y apoyan las acciones que en este sentido llevan a cabo los centros educativos. Pretenden crear un nexo entre las familias que se incorporan a la Comunidad Autónoma y las instituciones educativas y sociales. La Comunidad de Castilla y León tiene previsto un procedimiento de urgencia que asegura la incorporación del alumno al *Aula de Adaptación Lingüística y Social* en un plazo máximo de 15 días. Previamente el tutor realiza la evaluación del alumno para determinar sus conocimientos de castellano, el centro remite a la Dirección Provincial de Educación el informe de evaluación y la propuesta de inclusión en el programa para que se emita la conformidad, si procede.

Actuaciones de refuerzo lingüístico y curricular

En general, cuando el número de alumnos es insuficiente para la creación de medidas como las descritas anteriormente, se realizan actuaciones de Apoyo o Refuerzo, que suelen estar enmarcadas dentro de los Programas de Compensación Educativa. Cada

centro establece en su programación las diferentes modalidades organizativas que sean necesarias tanto para el correcto aprendizaje de la lengua vehicular como para ofrecer al alumnado una respuesta educativa que le facilite llegar a alcanzar los objetivos de la enseñanza obligatoria.

Las diferencias fundamentales detectadas en este tipo de actuación se refieren a si este refuerzo se realiza dentro o fuera del aula, si bien la tendencia más generalizada es que el apoyo dentro de los grupos ordinarios sea la estrategia preferente. Accederían a esta modalidad los alumnos extranjeros cuyas principales dificultades se deriven del desconocimiento del castellano, aunque el apoyo podrá hacerse en otras áreas del currículo en función del nivel de competencia comunicativo-lingüística.

Si las actuaciones a las que se va a incorporar el alumnado están organizadas dentro del Plan de Atención a la Diversidad o del Programa de Educación Compensatoria del centro educativo, o de cualquier otro programa de atención al alumnado extranjero o de acogida lingüística o cultural que la administración establece y desarrolla en los centros, el proceso de derivación, evaluación e incorporación suele estar muy definido dentro de los mismos.

Tutor de acogida, coordinador de interculturalidad

La figura del *tutor de acogida*, o coordinador de interculturalidad, va ganado presencia en los centros que escolarizan un número importante de alumnado extranjero. La tarea de esta figura profesional está en estrecha relación con la del profesorado de español como lengua extranjera y atiende las necesidades específicas derivadas de la incorporación al centro de alumnos inmigrantes, principalmente durante su primer curso de escolarización. Sus funciones prioritarias son la acogida de los alumnos y la colaboración con el profesor tutor para realizar una propuesta de las medidas idóneas a las que debe incorporarse cada alumno, coordinar las evaluaciones iniciales y colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares. Durante el tiempo que dura el período de adaptación, colaborará con el jefe de estudios, los servicios de orientación, el tutor de referencia y, en su caso, con el tutor específico en la organización y seguimiento de las diferentes medidas como: la Inmersión lingüística, Refuerzo de castellano o Refuerzo de aprendizajes. Asume también el asesoramiento al profesorado sobre procedimientos y recursos que faciliten la atención educativa de este alumna-

do dentro del aula ordinaria, especialmente en lo que se refiere a una segunda lengua a través del currículo; y, como hemos mencionado anteriormente, realiza la necesaria coordinación con el tutor del grupo de referencia en el seguimiento de cada alumno.

En estrecha relación con el tutor de acogida se encuentra el profesorado que imparte docencia en estas actuaciones, las distintas Comunidades Autónomas señalan lo siguiente: que sean atendidas por un docente, por dos o por el menor número de profesores posible (Aragón, Madrid y Murcia), que sean impartidas por el profesorado de ciclo o de compensatoria cuando las actuaciones estén enmarcadas en este Plan (Baleares, Castilla León, Murcia, Madrid y La Rioja), que dicho profesorado tenga una formación específica en educación intercultural (Cantabria y Madrid), o que pertenezcan a los Departamentos de Lengua Extranjera, Lengua Castellana y Literatura u otras especialidades lingüísticas o de ciencias sociales (Canarias, Madrid y Aragón).

Otros modelos organizativos: la atención desde equipos externos de apoyo a los centros

Desde estos equipos se presentan actuaciones que plantean la agrupación de distintos profesionales que desarrollan su labor desplazándose a los centros a los que van a atender. Generalmente forman parte de estos equipos: profesorado de Educación Primaria con formación o experiencia en atención al alumnado inmigrante, profesorado de servicios a la Comunidad, un orientador y varios mediadores sociales. Entre sus funciones está la de facilitar el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado inmigrante, constituyendo equipos externos a los centros educativos pero en estrecha coordinación con los mismos. Sus funciones básicas son facilitar en estos alumnos el desarrollo de las competencias lingüísticas, colaborar con el profesorado en el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción socioafectiva del alumnado, y asesorar al profesorado sobre recursos para la normalización del proceso de enseñanza. En algunos casos como los EALI (Castilla-La Mancha) o los SAI (Madrid), la atención al alumnado se ofrece varios días a la semana, coincidiendo con el apoyo a las áreas instrumentales, durante un tiempo máximo aproximado de un trimestre.

Otro de los servicios que se presta en algunas Comunidades es el de traducción e interpretación. Entre sus objetivos se incluyen la mejora de la comunicación entre los centros educativos y las familias inmigrantes que desconocen el español, fomentan-

do, además, la participación de estas últimas en la comunidad escolar. Por ejemplo, existen dos servicios en la Comunidad de Madrid, el *Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante* (SAI) y el *Servicio de Traductores e Intérpretes* (SETI), en los que la solicitud de atención la realiza el centro a la Administración. A partir de ahí sus profesionales evalúan a los alumnos propuestos por el profesorado y diseñan la intervención, o llevan a cabo las acciones de su competencia en los mismos.

Finalmente, es importante mencionar, aunque fuera de las cuatro grandes categorías de actuaciones, la *oferta de español como segunda lengua como materia optativa* de oferta complementaria en los cuatro cursos de la ESO, considerándose esta medida de apoyo curricular. En este caso, Canarias, por ejemplo aporta con carácter orientador un modelo de concreción curricular de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de esta asignatura. Murcia, a su vez, ha publicado recientemente una propuesta curricular del español con carácter de orientación no prescriptiva, dirigido a Educación Primaria y Secundaria (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2006).

Recursos para la atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español

Como ya se mencionó en la introducción de este artículo, el Consejo de Europa ha dedicado su esfuerzo a desarrollar un enfoque homogéneo en la enseñanza de lenguas, basado en principios comunes, que se ha materializado en la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, el Portfolio europeo de las lenguas y la Descripción de niveles de competencia lingüística, este último basado en el *Nivel Umbral*, publicado ya en 1971 y adaptado a numerosas lenguas europeas.[34]

Más recientemente, y siguiendo las pautas marcadas por el Consejo de Europa, el Instituto Cervantes ha publicado el primer *Plan Curricular*, en tres volúmenes que pretenden ofrecer una descripción del material lingüístico necesario para la elaboración de programas de español como lengua extranjera. Aplica, asimismo, las recomendaciones del MCERL en cuanto al desarrollo de los niveles de referencia de nuestra lengua.

[34] Las propuestas desarrolladas por el Consejo de Europa referente al tratamiento de las lenguas puede consultarse en: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic.

Estos documentos han sido elaborados desde la enseñanza de una lengua extranjera, tanto en situaciones de inmersión (Vila, 2004), como desde su estudio en otro país.

Con la llegada de estudiantes no hispanohablantes a las aulas del Estado español, y ante la falta inicial de materiales específicos, el profesorado ha recurrido a materiales de elaboración propia o a los métodos tradicionalmente utilizados en la enseñanza de español como lengua extranjera. Con el tiempo, estos materiales se han ido adaptando. Algunas Comunidades Autónomas recomiendan materiales concretos, pero en su mayoría acuden a los métodos y recursos de apoyo existentes. Cabe aquí señalar y reconocer el material elaborado por las ONG, editoriales y el disponible en la red, que ha supuesto una aportación de inestimable valor y ayuda, ya que la diversidad de las necesidades del alumnado hace necesaria la incorporación de elementos de distintas procedencia. En este artículo se hace referencia exclusivamente a los recursos digitales dado su carácter inmediato y su fácil disponibilidad.

Por otra parte, sobrepasa a los objetivos del artículo revisar en profundidad cada una de estas vías de producción de materiales y el nutrido conjunto de recursos que se han generado desde ellas. No obstante, resaltamos el interés, la oportunidad y la importancia de que esta tarea sea acometida de forma sistemática. Sí se ha considerado pertinente, en cambio, ofrecer al lector un pequeño recorrido por algunos de los recursos disponibles en red, dada la versatilidad que ofrecen al profesorado para su utilización en las aulas.

Recursos en red

Administraciones educativas e instituciones culturales

http://www.mec.es
http://mec.es/creade
http://www.cervantes.es
http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/portada.jsp?id=13
http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?area=ccaa&id=88
http://www.sgci.mec.es/au/recursos.htm

Bibliotecas y libros electrónicos

http://www.rediris.es/recursos/bibliotecas
http://cervantesvirtual.com
http://platea.pntic.mec.es/~mzapata/e_textos.htm
http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=147&ct=catalogo147
http://cvc.cervantes.es/oteador/default.asp?l=2&id_rama=98&ct=catalogo98

Didáctica de la gramática del español como L2 o LE

http://eljuego.free.fr/Fichas_gramatica/gramatica_index.htm
http://spanish.about.com/od/learnspanishgrammar
http://www.indiana.edu/~call/reglas.html
http://www.tiscali.co.uk/reference/phrases/spanish/data/grammar.html
www.adesasoc.org
http://www.netaurus.com.

Material para el aula de español como L2 o LE

http://www.aulaintercultural.org/rubrique.php3?id_rubrique=15
http://www.sgci.mec.es/usa/materiales
http://www.sgci.mec.es/usa/deparenpar/index.shtml
http://www.elenet.org/aulanet
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca
http://www.easyespanol.org/ejercicios.htm
http://formespa.rediris.es
http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas
http://cvc.cervantes.es/alhabla
http://www.elenet.org
http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/cancion/cancion.htm
http://www.searchlanguage.com/dir.asp?cat=/language/spanish/learning
http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/mat.html
http://www.didacticadelespanol.tk
http://www.octaedro.com/ele
http://staff.stir.ac.uk/jose.ferreiracayuela/Linksforteachers.htm
http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos
http://www.xtec.es/satis/ra/lacasa/lacasa.html

***Blogosfera* y listas de distribución**

http://www.aulaintercultural.org/blogosferaELE.php3s

Recursos relacionados con la enseñanza del español a personas inmigrantes

http://www.ub.es/filhis/culturele/53MCruzP.html
http://www.ub.es/filhis/culturele/54MCruzP.html
http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/recursos.htm
http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27

http://cvc.cervantes.es/aula/luna
http://www.psicopedagogia.com/auladeenlace/?articulo=299

Publicaciones *on line*
http://www.um.es/glosasdidacticas
http://www.ub.es/filhis/culturele
http://www.sgci.mec.es/be/publicaciones/mosaico/mosaico1.htm
http://www.ucm.es/info/especulo/tematico/e_le/index.html
http://www.mec.es/redele
http://www.marcoele.com
http://hispanismo.cervantes.es
http://www.cervantes.es

La llegada de inmigrantes extranjeros a las aulas del sistema de educativo español ha despertado la necesidad de atender nuevas situaciones educativas, lo que sin duda supone un reto para toda la sociedad y la comunidad escolar en particular. Muchas y distintas actuaciones se han emprendido en los últimos cinco años en todas las Comunidades Autónomas. Medidas que, vistas en conjunto y a tenor del vertiginoso ritmo en que se han ido produciendo, pueden parecer fruto de la urgencia por resolver el problema de la integración de los alumnos extranjeros. Ahora bien, si cabe la posibilidad de que así haya podido ser en un primer momento, sobran los datos y la información que atestiguan que actualmente vertebran uno de los ejes centrales de la atención a la diversidad del alumnado.

Referencias bibliográficas

González Piñeiro, M. (2005): «Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad», en *Glosas Didácticas,* 14, pp. 87-94.

Martín Rojo, L. (dir.) (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas.* Madrid, MEC, CIDE.

Moreno Cabrera, J. C. (2006): *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista.* Barcelona, Horsori Editorial.

Trujillo Sáez, F. (2004): «La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua», en *Glosas Didácticas,* 11, pp. 16-46.

Vila, I. (2004): «Lengua, escuela e inmigración. Amara berri».
http://amaraberri.org/topics/diadia/arin/nacho2
VV. AA. (2006): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España.* Madrid, CIDE.

Páginas web de Comunidades Autónomas

Andalucía
Portal de la Consejería de Educación de Andalucía.
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portada.jsp

Aragón
Portal del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón.
http://www.educaragon.org
Portal del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural.
http://www.carei.es

Asturias
Portal de la Consejería de Educación y Ciencia de Asturias.
http://www.educastur.es
Portal de la Consejería de Educación de Asturias. Atención alumnado extranjero.
http://www.educastur.princast.es/recursos/diversidad/proyectos.php

Canarias
Portal de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias.
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion
Portal de la Consejería de Educación de Canarias. Atención alumnado extranjero.
http://www.educa.rcanaria.es/unidadprogramas/pei

Cantabria
Portal de la Consejería de Educación de Cantabria
http://www.educantabria.es/portal/c/portal/layout?p_l_id=22.1&c=an

Castilla La Mancha
Portal de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La-Mancha.
www.educa.jccm.es

Castilla y León

Portal de la Consejería de Educación de Castilla y León.
http://www.educa.jcyl.es
Portal de la Consejería de Educación de Castilla y León. Atención al alumnado extranjero.
http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?pgseed=1171448318558&idContent=8610&locale=es_ES&textOnly=false

Cataluña

Portal del Departamento de Educación de Cataluña.
http://www.gencat.net/educacio
Portal del Departamento de Educación de Cataluña. Atención al alumnado extranjero.
http://www.gencat.net/benestar/societat/convivencia/immigracio/index.htm

Ceuta

Portal del Ministerio de Educación y Ciencia de la Dirección Provincial de Ceuta.
http://www.ceuta-mec.org
Portal del Ministerio de Educación y Ciencia de la Dirección Provincial de Ceuta. Atención alumnos extranjeros.
http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=63&area=intercultural

Comunidad Valenciana

Portal de la Consejería de Cultura, Educación y Deportes de la Comunidad Valenciana.
http://www.cult.gva.es/Educacion.htm
Portal de la Consejería de Cultura, Educación y Deportes de la Comunidad Valenciana. Atención alumnado extranjero.
http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/index.htm

Extremadura

Portal de la Consejería de Educación de Extremadura.
http://www.juntaex.es/consejerias/edu/home.html

Galicia

Portal de la Consejería de educación y Ordenación Universitaria de Galicia.
http://www.edu.xunta.es/portal/index.jsp
Portal de la Consejería de educación y Ordenación Universitaria de Galicia. Atención a la diversidad: atención al alumnado extranjero.
http://www.edu.xunta.es/portal/contenido?comando=ContenidoDinamicoComando&accio

n=verRecurso&rolD=83034e02-453431ca-001803fb-8d7b0baa&llD=gl&trlD=b2a2a9a0-4532174a-009f76ac-f455b2e3&rlD=b32188e6-4532174a-009f76ac-40909b00&trolD=6848daf4-c0a8fd03-006e7a5b-232201ae

Islas Baleares

Portal de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares.
http://www.caib.es/govern/organigrama/area.es.jsp?coduo=7
Portal de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares.
Atención alumnado extranjero. Programas educativos.
http://weib.caib.es

La Rioja

Portal de Educación del Gobierno de La Rioja.
http://www.larioja.org/web/centrales/educacion/educacion.htm.

Madrid

Portal de la Consejería de Educación de Madrid.
http://www.educa.madrid.org/portal/web/educamadrid
Portal de la Consejería de Educación de Madrid. Atención alumnado extranjero. Atención a la diversidad.
http://www.madrid.org/promocion/diver/diversidad.html

Melilla

Portal del Ministerio de Educación y Ciencia de la Dirección Provincial de Melilla.
http://www.mecd.es/dp/melilla

Murcia

Portal de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia.
http://www.educarm.es
Portal de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia. Atención alumnado extranjero.
http://www.educarm.es/admin/aplicacionForm.php?ar=6&dept=0&mode=visualizaAplicacionEducativa&aplicacion=ATENCION_DIVERSIDAD&sid=1e0d0aa6921e08648c684bd8d4bb423d

Navarra

Portal de la Dirección General de Educación de Navarra.
http://www.pnte.cfnavarra.es

Portal de la Dirección General de Educación de Navarra. Atención alumnado extranjero. http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/el2.php

País Vasco

Portal del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2591/es

Portal del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del País Vasco. Atención Alumnado extranjero. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-5473/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/f8_c.html

Investigaciones y estudios

Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física. Estudio de la población escolar española

Juan Luis Hernández Álvarez
Roberto Velázquez Buendía
Dionisio Alonso Curiel
Ignacio Garoz Puerta
Clara López Crespo
Ángeles López Rodríguez
Antonio Maldonado Rico
Mª Eugenia Martínez Gorroño
José María Moya Morales
Universidad Autónoma de Madrid

Francisco Javier Castejón Oliva
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Esta investigación centró su objeto de estudio en el conocimiento de la población escolar española respecto de aspectos de la condición biológica (crecimiento, Índice de Masa Corporal, porcentaje de grasa corporal y capacidad de adaptación cardiorrespiratoria al esfuerzo físico moderado). También, centró su objeto de estudio en los hábitos de práctica de actividad física.

Participaron en el estudio escolares de 10 a 17 años (N=2.834), de seis ciudades de diferentes Comunidades Autónomas. La muestra fue representativa de la población con un margen de error de ±3%, para un nivel de confianza del 95,5%.

Se obtuvieron datos para las medidas antropométricas: estatura, peso y pliegues cutáneos (bíceps, tríceps, subescapular y suprailíaco). Para las medidas de la frecuencia cardiaca se uti-

lizó pulsímetro individual. Además, al objeto de conocer la frecuencia de práctica de actividad física se aplicó un cuestionario validado por expertos y sometido a experiencia piloto.

Las principales conclusiones permiten afirmar que un alto porcentaje de la población presenta rasgos de riesgo para la salud y la calidad de vida. De la medida de los pliegues cutáneos y de la aplicación de la fórmula de Duerenberg et al. (1990), aceptada internacionalmente, se concluye que más de la mitad de los sujetos de la población estudiada posee un porcentaje de grasa superior a lo considerado adecuado desde una perspectiva de salud.

Un alto porcentaje de la población, variable en función del género y de la edad, muestra una deficiente capacidad de adaptación de su organismo a las exigencias de un esfuerzo físico de moderada intensidad (test de Ruffier).

Los resultados reflejan, asimismo, una baja frecuencia de práctica de actividad física.

Palabras clave: evaluación, hábitos de actividad física, capacidad biológica, Ruffier, Índice de Masa Corporal, imagen corporal.

Abstract: *Assessment of Biological Capacity Factors and Physical Activity Habits. Study of School's Spanish Population*

This research focuses on the study of growth parameters (height and weight) as well as on the BMI (Body Mass Index), the percentage of body fat and the capacity for cardiorespiratory adaptation to moderate physical effort. On the other hand, it also deals with physical activity habits.

Children and adolescents from six cities between 10-17 years old took part in the study (N = 2.834), and the sample showed a margin of error of ± 3%, and a level of accuracy of 95.5%.

A set of data were obtained as regards anthropometric measurements: height, weight and skinfolds (biceps, triceps, subscapularis and suprailiacus). Regarding the measurement of cardiac frequency, an individual pulsometer was used. Likewise, a validated questionnaire by experts on habits of physical activity was applied.

The most relevant conclusions let us state that a high percentage of the population is overweight or obese. The results obtained from the measurement of skinfolds and the application of Duerenberg's internationally accepted formula (1990) let us point out that the most relevant conclusion is based on the fact that more than 50% of population show a higher percentage of body fat than the one considered to be the adequate one for a healthy body. On the other hand, and depending on both gender and age, a high percentage of population shows a poor cardiorespiratory adaptation capacity to moderate physical effort (Ruffier test).

Finally, results also reflect a low frequency of physical activity practice.

Key words: assessment, physical activity habits, biological capacity, Ruffier, Body Mass Index, body image.

El currículo escolar y la descentralización educativa en España

Antonio-Salvador Frías del Val
Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Ciencia
antonio.frias@ mec.es

Resumen

En este artículo, se presenta la investigación llevada a cabo en los currículos que han sido aprobados por las Administraciones autonómicas para los niveles obligatorios del sistema educativo español, examinando la incorporación de los elementos básicos aprobados por la Administración del Estado y las condiciones en las que ésta se produce. El estudio comienza con una referencia histórica a la centralizada organización territorial del Estado en la época contemporánea, y las excepciones a dicha centralización, hasta llegar a la vigente Constitución, y la influencia que en la educación y en la política curricular desarrollada por las Administraciones educativas ha tenido ésta organización territorial. En la investigación, se plasman las fases y las etapas por las que han atravesado las políticas curriculares del Estado y de las Comunidades Autónomas desde que la LOGSE implantase un sistema curricular de colaboración interadministrativa para la elaboración de los currículos escolares. Una vez descrita la situación y los resultados obtenidos en la investigación, se extraen conclusiones que tratan de explicar la situación de hecho existente, los modelos curriculares observados y su influencia en la formación común del alumnado, así como las técnicas que, desde un enfoque normativo, se estiman más adecuadas para dar cumplimiento a las previsiones legales en la materia. El artículo termina exponiendo algunas proyecciones de cara al futuro, aplicables a las políticas curriculares de las Administraciones educativas.

Palabras clave: descentralización, programa común de estudios, política de la educación, distribución del horario escolar, Administración educativa, enseñanzas mínimas, enseñanzas básicas.

Abstract: *School Curricula and the Spanish Educational Decentralization*

This article analyses the research carried out on school curricula as regards the compulsory levels of the Spanish education system, which are devised by education authorities. The study

focuses on the inclusion of basic elements established by the State Administration in the curricula and the conditions set for that inclusion. It begins with a historical reference of the centralized territorial organization of the State in our contemporary history and the exceptions to that centralization, covering then the main aspects of the Constitution currently in force and the influence of the abovementioned territorial organization on education and the curriculum policy implemented by education authorities.

On the other hand, the article shows the different periods gone through by both the State and education authorities concerning curricula policy since the LOGSE established a collaborating system between the various educational autorities for the devise of the different curricula. After describing the situation and the results obtained in the research, a set of conclusions are put forward in order to explain the current situation, curricula types and its influence on students' similar education, along with the inclusion of the best methodologies, which are considered as the most adequate ones from a normative point of view, in order to put into practice the legislation in force regarding this particular aspect. The study concludes with the provision of some future recommendations on education authorities' curriculum policy.

Key words: decentralization, common curriculum, educational policy, arrangement of school time, education authorities, core curriculum, basic education.

Importancia de algunos supuestos «psicométricos» en la calibración y equiparación de las pruebas usadas en la evaluación de los sistemas educativos. Estudio del caso de los «Estándares Nacionales» de México

José Luis Gaviria
Universidad Complutense de Madrid

Covadonga Ruiz de Miguel
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En las evaluaciones de los sistemas educativos nacionales es muy importante el estudio de la evolución de los rendimientos de los alumnos a lo largo del tiempo. Para que sea posible realizar comparaciones, las pruebas de distintos años o de distintos grados en el mismo año deben ser equiparados, utilizando para ello, modelos «psicométricos» adecuados. Estos modelos «psicométricos» asumen ciertos supuestos, que en el caso de no ser tenidos en cuenta, pueden introducir variaciones en los resultados que no corresponden a variaciones de los conocimientos de los alumnos, sino que son un artificio del diseño. En este artículo se explica cómo el diseño de las pruebas y los procedimientos de estimación de las puntuaciones de los sujetos, así como las variaciones en la complejidad dimensional de las pruebas pueden afectar a la equiparación, tanto horizontal como vertical, dando lugar a inconsistencias importantes en los datos de años distintos. Como ejemplo se analiza el caso concreto del programa «Estándares Nacionales» de México.

Palabras clave: evaluación de sistemas educativos, Teoría de Respuesta al Ítem, supuestos en la equiparación, estructura factorial, supuesto de unidimensionalidad.

Abstract: *Importance of Specific 'Psychometric' Assumptions in the Calibration and Comparison of the Tests Used for the Assessment of Education Systems. Mexico's 'National Standards' Case*

The study of the evolution of students' performance through time seems to be especially significant in the assessment of national education systems. In order to make comparisons, tests of different years or different forms of the same year should be put on the same level, using for this purpose suitable 'psychometric' models. These models assume certain assumptions, and in the case of not being taking into account, they may introduce variations in the results which do not correspond to the variation of students' performances, but they turn to be a kind of design's artful devise.

In this article we explain how the design and estimate procedures of individual scores, as well as variations in the dimensional complexity of the tests, may affect comparisons, both horizontally and vertically, thus giving rise to relevant inconsistencies in the results. As an example, this article analyses the specific case of the Mexican programme on 'National Standards'.

Key words: education system assessment, item response theory, comparison assumptions, factorial structure, 'one-dimensionality' assumption.

El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros

María José Latorre Medina
Universidad de Granada

Resumen

La investigación que proponemos pretende identificar y dar a conocer las creencias que sobre la formación práctica universitaria (prácticum) poseen los futuros maestros de la Universidad de Granada, antes y después de su inmersión en los escenarios de prácticum. Queremos comprobar, además, si se produce algún tipo de cambio, alteración o nueva concepción en las creencias previas que los aprendices de profesor llevan consigo a este tramo formativo. Para ello, hemos utilizado una metodología de investigación de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo, basada en el método de encuesta y la aplicación de tests estadísticos. En concreto, para la recogida de datos hemos construido un inventario de creencias titulado *Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica,* que consta de un total de 98 ítems con cuatro alternativas de respuesta agrupados en torno a cuatro dimensiones que hacen referencia a: a) concepción del prácticum; b) desarrollo del prácticum; c) efectos de las prácticas en la socialización de los futuros maestros y; d) relación teoría-práctica durante esta etapa. Los resultados procedentes del tratamiento estadístico aplicado a los datos recabados mediante este instrumento nos permiten deducir que, en general, los futuros maestros encuestados, antes y después de cursar el prácticum, mantienen una actitud positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario. Las evidencias que proporciona la comparación realizada nos revelan además, que el paso por esta experiencia tan significada que viven en los colegios hace que se modifiquen, alteren o reconsideren algunas de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los aprendices de profesor.

Palabras clave: prácticum, futuros maestros, creencias sobre la enseñanza práctica, cambios en las creencias.

Abstract: *The Formative Potential of the Practicum: Changes in the Beliefs Held by Future Teachers as Regards Practical Education*

The aim of this study is to identify and announce the beliefs on university practical education *(prácticum)* held by the future teachers studying in the University of Granada, both before and after having been immersed in the activities related to this *prácticum.* Likewise, we also try to check if any kind of change, alteration or new conception did occur in the previous beliefs held by future teachers before dealing with this type of practical education. For this purpose, we used a type of quantitative research methodology, especially based on description and the carrying out of a set of surveys and statistical tests.

Concerning the collecting of data, we used a stock of beliefs called Stock of Beliefs on Practical Teaching, which is made up of 98 items showing four alternative answers divided into groups as regards four dimensions: a) conception of the practicum; b) implementation of the *prácticum;* c) effects of the practical period on future teachers' socialization processes; and d) relationship theory-practice during this period.

Results coming from the statistical processing of the data collected through this instrument let us infer that, generally speaking, surveyed future teachers, both before and after having carried out the *prácticum,* show a positive attitude towards most of the statements which make up that stock.

The evidences resulting from the comparison carried out came to prove, on the other hand, that after having been immersed in this renowned experience in shools, future teachers' beliefs on practical education are either changed, modified or altered.

Key words: prácticum, future teachers, beliefs on practical education, changes in the beliefs.

Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Mª Paz Lebrero Baena
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Nos encontramos en una etapa de gran trascendencia para la vida universitaria en nuestro país ante la reforma de los Planes de Estudio en el Marco Europeo.

Por este motivo, hemos considerado interesante reflexionar, en primer lugar, sobre las Declaraciones del Espacio Europeo de Educación Superior para ver su incidencia en los estudios universitarios en los principales países europeos y establecer un tratamiento/metodología comparativa (con variables como semejanzas, tendencias, etc.) entre ellos.

En segundo lugar, debido a la gran demanda social que ha suscitado, nos centraremos en la formación de los maestros en el nivel Infantil en nuestro país y las propuestas actuales de los futuros títulos de Grado, como son: la carga lectiva de 240 créditos ECTS, la posibilidad de obtener el «Certificado de Estudios Universitarios Iniciales» al superar 120 créditos y la necesidad de elaborar y defender un trabajo o proyecto al finalizar el Grado de Maestro, tanto en Infantil como en Primaria.

Seguidamente, abordaremos la titulación de Grado de Maestros en Educación Infantil: modelos existentes a nivel europeo, competencias incorporadas en el currículo, etc.

Finalmente, presentaremos algunas conclusiones al respecto, y prospectiva del trabajo, como son las siguientes: implantar en el nuevo título de Maestro un modelo-paradigma de educación en los diversos aspectos de la misma, conseguir la dignificación personal y profesional de los diplomados de Magisterio actuales, facilitar la vinculación de la preparación teórica con la experiencia práctica en las aulas y contribuir a la asociación de la Universidad con la sociedad.

Palabras clave: reforma universitaria, educación en la Unión Europea, planes de estudio, Educación Infantil, formación de maestros.

Abstract: *Comparative Study of the New Pre-primary Education Degrees in the European for Higher Education (ESHE)*

We seem to be living a period of great transcendency for university life in our country, taking into account the reform of study plans within the European framework.That is why we have decided to meditate, in the first place, on the declarations as regards the European Space for Higher Education so as to check their incidence in university studies in the main European countries and, on the other nad, establish a comparative processing/methodology (with variables such as likeness, tendencies, etc.) among them.

In the second place, and owing to the great social demand resulting from this reform, we will focus on teachers' training concerning Pre-primary Education in our country and the current proposals raised concering the future degree titles such as the following ones: 240 credits ECTS concerning teaching time, the possibility to obtain the Initial University Studies Certificate after having passed 120 credits and the necessity to devise and defend a work or project once students reach the so-called Teacher's Degree, both in Pre-primary and Primary Education.

Then, we will deal with Teaching Degrees in Pre-primary Education: models currently present at the European level, competences included in the curriculum, etc.

Finally, we will present some conclusions in this respect as well as possible applications of this study in the future, such as the following ones:

- The introduction in the new Teaching certificate of an educational model-paradigm covering the different aspects of education.
- The attainment of both personal and professional dignity concerning current graduates on teaching.
- The facilitation of the links between theoretical education and practical experience in classrooms.
- The contribution to the establishment of links between university and society.

Key words: university reform, education in the European Union, study programmes, Pre-primary Education, teachers training.

Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación

María-José Lera Rodríguez
Universidad de Sevilla

Resumen

La calidad de la educación infantil y sus efectos en el desarrollo constituyó un fructífero debate a nivel internacional en la década de los años ochenta; este debate generó numerosas investigaciones, que diseñaron instrumentos destinados a evaluar la calidad de la educación en las edades tempranas. Desde una perspectiva contextual se han desarrollado en Estados Unidos, Europa y otros países, investigaciones que comparten el diseño y los instrumentos de evaluación. En España, durante la década de los noventa, se han realizado tres proyectos a nivel regional, nacional y Europeo desde esta perspectiva.

Creemos interesante divulgar estas investigaciones, mostrar los resultados encontrados, las reflexiones y conclusiones, así como la conveniencia o no de utilizar estos instrumentos para la evaluación y mejora de nuestras aulas.

Palabras clave: calidad de la educación infantil, evaluación del contexto, ECERS (Escalas de Evaluación de Entornos Infantiles), ratio, formación del profesorado, efectos en el desarrollo infantil.

Abstract: *Pre-primary Education Quality: Assessment Tools*

Quality in Pre-primary education and its effects on infant development, became a productive debate the 90's at the international level. This debate gave rise to the devise of different researchs which developed a set of tools for the assessment of quality at early age. From a contextual perspective, different studies have been developed in the USA, Europe and other countries all of them with the same methodological patterns and tools. In Spain, in the 90's three different projects were carried out at the regional, national and international levels.

We consider it is important to disseminate these studies, show the results obtained and the reflections and conclusions raised, as well as the advisability of using or not any of these tools in the assessment and improvement of Pre-primary education in Spain.

Key words: quality of Pre-primary Education, context assessment, ESPC (Evaluation Scale of Pre-primary Contexts), ratio, teachers training, effect child development.

Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional

Sara Lozano
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

El objetivo de esta investigación es adaptar y validar un instrumento diagnóstico sobre las dificultades en los procesos implicados en la toma de decisiones vocacionales. Dicha escala está basada en el *Career decision-making difficulties questionaire* de Gati y otros (1996). Este modelo de medida ha sido validado con una muestra de 2.783 estudiantes de Madrid capital de edades comprendidas entre los 14 y 18 años. El índice de Consistencia Interna es de un Alpha de 0,91. Tras realizar un estudio exploratorio factorial, se realiza un análisis factorial confirmatorio mediante la técnica de «Modelos de Ecuaciones Estructurales», utilizando el programa AMOS. Se confirma el ajuste de los tres modelos teóricos de medida con los resultados empíricos de nuestra muestra. Los resultados nos permiten afirman que contamos con una escala válida y fiable para evaluar los procesos de decisión vocacional analizando la falta de motivación, la indecisión, las dificultades a la hora de auto-conocerse, de buscar información y de resolver conflictos internos y externos. Los destinatarios fundamentales de dicho instrumentos son todos aquellos que ejercen como orientadores profesionales y que tienen entre sus funciones las de favorecer el desarrollo personal y profesional de sus clientes. Finalmente se presentan las conclusiones, implicaciones prácticas, limitaciones y la prospectiva de la investigación.

Palabras clave: Orientación Profesional, procesos implicados en la toma de decisiones vocacionales, indecisión vocacional, teoría del procesamiento de la información en la carrera, diagnóstico en orientación profesional, dificultades en los procesos de decisión vocacional, modelo de ecuaciones estructurales, validación de una escala.

Abstract: *Validation of a Model for the Measurement of Difficulties in the Career Decision-Making Process*

This study aims to adapt and validate a diagnosis instrument concerning the career decision-making difficulties based on Gati's et al. (1996) *Career Decision-making Difficulties Questionnaire*. The measure model was validated with a sample of 2,783 Spanish students from Madrid aged between 14 and 18, and the scale had an Alpha 0,91 coefficient.

Once we carried out the exploratory analysis, we did a confirmatory one using the 'Structural Equation Model' methodology with the AMOS 4.0 programme. The results of the study support the theoretical hypothesis on which the model is based. We obtained a valid scale to assess career decision-making and evaluate processes such as motivation, indecision, self-knowledge difficulties, lack of career information and conflicts resolution. The scale may be used by professionals who work in the career counselling field and whose main target is that of favouring both personal and professional development. Lastly, conclusions, implications for counselling, limitations and future research are also discussed.

Key words: career counselling, career decision-making processes, vocational indecision, processing career information theory, professional guidance diagnosis, career decision-making difficulties, structural equation model, scale validation.

Teorías implícitas sobre la planificación educativa

Viviana Macchiarola
Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina

Elena Martín
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La ponencia presenta los resultados parciales de un estudio cuyo objetivo ha sido identificar los principios epistemológicos y ontológicos y las relaciones conceptuales implícitas que subyacen en las decisiones y juicios de los actores escolares sobre la planificación institucional. Participaron del estudio 48 directores de escuelas primarias y medias, 22 psicopedagogos, 182 profesores y 232 estudiantes de carreras de formación docente. Utilizamos como procedimiento de recolección de información un cuestionario de dilemas elaborado, puesto a prueba y revisado en un estudio piloto preliminar. Se emplearon para el análisis conglomerados jerárquicos y análisis factorial de correspondencias múltiples. Los resultados permitieron identificar tres estructuras conceptuales subyacentes o teorías implícitas.

Una primera que llamamos teoría teleológica democrática, caracterizada por una racionalidad instrumental orientada a fines, un modelo de «incerteza» cuantitativa donde las acciones futuras pueden preverse pero con flexibilidad y un modelo participativo, democrático o consensual de interacciones sociales. Esta teoría orienta las decisiones de directores y maestros.

La segunda teoría es la tecno-eficientista que se particulariza por una racionalidad instrumental, un modelo de certeza determinística donde el futuro puede predecirse y controlarse, y un modelo decisional eficientista caracterizado por la eficacia y factibilidad de realización. Es sustentada por profesores de escuelas medias sin formación pedagógica.

La tercera teoría identificada es la perspectivista autocrática singularizada por una racionalidad comunicativa o interpretativa, un modelo de incertidumbre dura donde la previsión futura no es posible y un modelo decisional tecnocrático caracteriza el pensamiento de los estudiantes.

Palabras clave: teorías implícitas, planificación educativa, directores, profesores, estudiantes.

Abstract: *Implicit Theories on Educational Planning*

This article presents the partial results of a study aimed to identify the epistemological and ontological principles as well as the implicit conceptual relationships resulting from the decisions and judgments made by school agents about institutional planning. The participants were 48 primary and secondary head teachers, 22 psicopedagogical advisers, 182 teachers and 232 students of teachers' training degree courses. For the collection of data, we used an elaborate dilemmas questionnaire, which was tested and revised in a previous pilot study. Then, for the analysis of data, we used hierarchical clusters as well as multiple-correspondence factorial analyses. The results gave rise to the identification of three conceptual structures or implicit theories.

The first one is called democratic teleological theory, and it is characterised by an instrumental rationality addressed to targets, a model of quantitative uncertainty where future actions may be anticipated -although with certain flexibility-, and a democratic and consensual model of social interaction. This theory guides head teachers and teachers' decisions.

The second theory is the tecno-eficiencist one, which is based on an instrumental rationality, a deterministic certainty model where future can be predicted and controlled, and an efficient decisional model characterised by efficacy and feasibility. This theory is supported by secondary school teachers who do not have any kind of pedagogical training.

The third theory is the perspective autocratic one, and it is characterized by a communicative or interpretative rationality, a hard uncertainty model where future predictions are not possible, and an autocratic decisional model. This theory characterises students' thought.

Key words: implicit theories, educational planning, head teachers, teachers, students.

Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje

Carlos Marcelo García
Víctor Hugo Perera Rodríguez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación en la que analizamos los procesos de comunicación asincrónica en foros de *e-learning*. En esta investigación hemos desarrollado un sistema de categorías que permite el análisis de la interacción didáctica. Presentamos dicho sistema, así como el análisis de los datos que hemos obtenido. Mostramos la importancia de atender a los elementos de comunicación social, cognitiva y didáctica para que el aprendizaje en contextos virtuales se desarrolle de manera más eficaz.

Palabras clave: e-learning, análisis interacción, discurso, sistema de categorías, comunicación asíncrona, foros de discusión.

Abstract: *Communication and E-learning: Didactic Interaction in New Learning Environments*

This article presents the results of a study where the processes of asynchronous communication in forums of e-learning are analysed. We have developed a system of categories which allows the analysis of the didactic interaction. On the other hand, we present both this system and the analysis of the data obtained. Finally, we show the importance of dealing with social, cognitive and didactic communication issues so that learning processes may be developed in more effective ways as regards virtual environments.

Key words: e-learning, interaction analysis, discourse, category system, asynchronous communication, discussion forum.

Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia

Antonio Rodríguez Fuentes
Universidad de Granada

Resumen

El artículo contiene un análisis de las disfunciones sintácticas encontradas en textos producidos por alumnos con ceguera y deficiencia visual. Se realiza el contraste de las disfunciones más frecuentes entre tales grupos y, además, con respecto a las disfunciones cometidas por alumnos sin problemas de visión. Se trata de un estudio descriptivo basado en el estudio de casos. Los resultados ponen de manifiesto que los alumnos con escasa visión cometen mayores errores que los alumnos sin visión y que los alumnos sin discapacidad visual. Ello se justifica por la modalidad de comunicación empleada por los distintos subgrupos. Los alumnos con resto visual que emplean la lengua en tinta tradicional muestran menor capacidad y hábito para revisar sus textos, a diferencia de los alumnos sin visión que utilizan el Braille, que están más familiarizados con la revisión textual y manifiestan mayor desarrollo y empleo de tal habilidad. De ahí que cometan frecuentes errores de concordancia, a diferencia de los invidentes, y que superen considerablemente a éstos en las disfunciones en la concordancia entre tiempos verbales, la utilización de nexos innecesarios, consecuencia directa de los frecuentes errores de puntuación, y en la alteración de elementos en la elaboración de oraciones por subordinación. Consecuentemente, se añaden pautas didácticas diferenciadas para cada uno de ellos, en función de sus dificultades sintácticas potenciales (como perfeccionar el lenguaje oral en su dimensión sintáctica, ejercitar la concordancia entre tiempos verbales y elementos, la construcción adecuada y consciente de oraciones diversas y motivar para la lectura y la escritura, cuyas prácticas por sí solas desarrollan la competencia sintáctica), además de otras comunes que enfatizan el desarrollo de las operaciones que conforman la fase de revisión del texto.

Palabras clave: análisis sintáctico de textos narrativos, disfunciones sintácticas, evaluación de errores sintácticos, expresión escrita de alumnos con baja visión, expresión escrita de alumnos invidentes, contraste de la composición escrita de alumnos con baja visión y sin visión.

Abstract: *Syntactic Dysfunctions in Narrative Texts Produced by Students with Blindness and Visual Deficiency*

The article contains an analysis on the syntactic dysfunctions that have been found in texts produced by students with blindness and visual deficiency. It states the contrast of the most frequent dysfunctions in those groups and, on the other hand, takes as a reference those dysfunctions produced by students without any type of visual problem.

This study is a descriptive research based on a case study methodology in which results show that poorly sighted students made bigger mistakes than blind students or students with visual problems. This fact is due to the modality of communication used with the different groups. Students with visual deficiency who use traditional ink to write show less ability and a lower habit in the revision of their written texts, in contrast to blind students, who use the Braille method and are, therefore, more familiar with the revision of their texts, showing thus a greater development and use of this specific ability. This explains the fact that the former tend to make frequent mistakes in concordance -on the contrary to blind pupils or that they commit many more mistakes as regards concordance dysfunctions in tenses, use unnecessary links as a direct result of their frequent mistakes in punctuation and change the order of elements in the production of sentences by means of subordination clauses. Consequently, some didactic proposals are provided for each of them as a result of their potential syntactic difficulties, such as the necessity of improving oral language in its syntactic dimension, practice the concordance between verbal tenses and elements, produce correct sentences and motivate these students to improve their reading and writing skills, since it contributes to improve their syntactic competence, as well as many common tasks which emphasize the development of the different stages involved in the revision of texts.

Key words: syntactic analysis of narrative texts, syntactic dysfunctions, evaluation of syntactic mistakes, visual deficiency students' written skills, blind students' written skills, differences between visual deficiency students and blind students' written skills.

Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos

Víctor Manuel Rodríguez Muñoz
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este estudio se exploran las concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en torno a la convivencia en sus centros educativos. A través de un diseño en el que se combinan distintas estrategias de recogida de información, de carácter cualitativo y cuantitativo, en el que han participado 304 alumnos y alumnas de tres centros de Madrid, se ha tratado de identificar el grado de complejidad que presentan dichas concepciones en distintos ámbitos o aspectos de la convivencia escolar. Las entrevistas, los grupos de discusión y una encuesta a través de un cuestionario de dilemas *ad hoc* han mostrado como el alumnado tiene una visión mayoritariamente compleja y relativista de la convivencia, aunque aún se aprecian ámbitos en los que las concepciones siguen resultando muy simples, principalmente los relacionados con las causas de los distintos tipos de conflictos. En muy pocos aspectos las concepciones llegan a tener un carácter más sistémico u holístico, a pesar de que este punto de vista teórico es el que subyace a la mayor parte de las propuestas de intervención en la mejora de la convivencia. No se han encontrado diferencias significativas relacionadas con el sexo del alumnado o el curso (2º ó 4º de ESO), aunque sí en relación con el tipo de centro en el que están escolarizados: las concepciones han resultado más complejas en un centro concertado, urbano, de pequeño tamaño.

Palabras clave: convivencia escolar, clima de convivencia, conflictos, relaciones, acoso, maltrato entre iguales, violencia escolar, mediación escolar.

Abstract: *Compulsory Secondary Education Students' Impressions on Living Together in Educational Institutions*

This study deals with Compulsory Secondary Education students' impressions on living together in schools.

The information was collected using a kind of design which mixes together different strategies, both qualitative and quantitative. Then, 304 students from three secondary schools of Madrid took part in this project.

The aim of the study was to identify the complexity degree of three types of impressions in different scopes or aspects of school coexistence. The interviews, discussion groups plus a survey carried out by means of a dilemmas *ad hoc* questionnaire have come to prove that students show a mainly complex and relativist vision of coexistence, although there are certain fields where impressions continue being very simple, specially the ones related to the causes of the different types of conflicts.

There are very few cases in which conceptions seem to have a more systemic character, although this theoretical point of view is the one that underlies most of to the intervention proposals for the improvement of coexistence. It was not possible to find any significant difference concerning students' gender or the school year in which thery are enrolled (2nd or 4th year of Compulsory Secondary Education), although some of them have been found as regards the type of institution where they are studying. Thus, the most complex impressions were found in a state subsidiezed, urban centre of small size.

Key words: school coexistence, school climate, conflicts, relationships, bullying, mistreatment among peers, school violence, school mediation.

Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativa y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato

Antonio Olmedo Reinoso
Universidad de Granada

Resumen

Este artículo trata de retomar una variable clásica en el estudio de las Ciencias Sociales como es la clase social, desde la perspectiva del nuevo contexto social en el que nos encontramos: la sociedad de la información y el conocimiento. Para ello nos serviremos de la definición bourdiana de clase social, por lo que a los tradicionales indicadores, referidos en términos económicos, sumaremos aquellos relativos al capital cultural y al capital social. De esta forma nuestra investigación vuelve a los principios de las teorías de la reproducción social para demostrar que, en el seno de las sociedades democráticas contemporáneas, las nuevas variables estructurales siguen teniendo un importante papel en la determinación del éxito o el fracaso y las trayectorias de los jóvenes actuales. Este trabajo pone de manifiesto la centralidad del papel que el capital cultural, en sus distintas expresiones, continúa ejerciendo, junto al capital económico familiar, en la configuración de la jerarquía educativa. De esta forma se demuestra que el alumnado de clase baja presenta mayores probabilidades de abandonar los estudios una vez finalizado el período de educación obligatoria, frente a aquellos cuyo origen familiar es más cercano a la clase de servicio. Se continúan observando claras diferencias en la naturaleza de la población de los centros concertados/privados y públicos, si se atiende a variables relativas a la clase social familiar. En los centros concertados/privados se concentran principalmente los alumnos de clases alta y media-alta, mientras que la educación pública presenta una realidad diametralmente opuesta.

Palabras clave: clases sociales, reproducción social, desigualdad, exclusión, capital cultural, capital social.

Abstract: *Rewriting Social Reproduction Theories. The Influence of Social Class in Educational and Professional Careers of Secondary and High School Students from Granada*

This article brings back a classic variable in the field of Social Sciences, that of social class, from the perspective of the new social context in which we are immersed: the information and knowledge society.

We use Bourdieu's concept of social class in addition to traditional indicators, which are usually expressed in economical terms, as well as others related with social and cultural capitals. Thus, our research takes up the principles of social reproduction theories to stress the significant role played by the new structural variables in the establishment of young people's careers choices in contemporary democratic societies.

On the other hand, this study shows the importance of the role played by cultural capital, with its different and various expressions, as well as the significance family's economic capital, since both of them continue having a central role in the situation of educational hierarchy. Thus, it comes to prove that working class students are more likely to leave school as soon as they complete the compulsory period, as opposed to those belonging to higher classes. Remarkable differences in the nature of population of private/state subsidiezed and public schools as regards social classes are still obvious. High and middle class students attend mainly private/state subsidiezed schools, while the opposite situation is observed in public ones.

Key words: social classes, social reproduction, inequality, exclusion, cultural capital, social capital.

Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO

Cruz Pérez Pérez
Universidad de Valencia

Resumen

En este artículo se expone la investigación realizada en un instituto público de la Comunidad Valenciana, en 2º curso de ESO. El objetivo general que se persigue es producir una mejora significativa en el Clima Social del Aula, mediante la aplicación de un programa de educación para la convivencia. Este programa promueve básicamente tres tipos de actividades: participación y cooperación, aprendizaje de normas y resolución de conflictos.

Las técnicas y estrategias empleadas consisten en potenciar el autogobierno y la responsabilidad de los alumnos, de forma que ellos mismos descubran las dificultades que entraña la convivencia del grupo, elaboren las normas del aula por procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones, y pongan en práctica los modelos de resolución de conflictos que han resultado más eficaces.

El programa educativo está dividido en 12 sesiones de intervención, a lo largo de las cuales los alumnos aprenden los conceptos e ideas fundamentales para la convivencia escolar, elaboran sus propias normas y adquieren habilidades para enfrentarse a los conflictos más habituales.

Para la investigación se plantea un diseño cuasi-experimental en el que se seleccionan dos grupos de alumnos: 2º A como grupo experimental y 2º B como grupo de control. El grupo experimental fue expuesto a la influencia del programa pedagógico y el grupo de control siguió su programa normal. La variable dependiente fue la percepción que los alumnos tenían del clima de sus respectivas aulas, medida a través de la Escala de Clima Social del Aula (CES).

Los resultados obtenidos nos muestran que se ha producido una mejora significativa en siete de las nueve variables evaluadas.

Palabras clave: clima aula, programa pedagógico, convivencia, participación, cooperación, normas, conflictos.

Abstract: *Effects of the Application of a Living Together Educational Programme in Classroom's Social Climate in the Second Year of Compulsory Secondary Education*

This article presents a study carried out with students of the second year of Compulsory Secondary Education of a public high school located in the Autonomous Community of Valencia.

The general objective was to promote a significant improvement of classroom's social climate through the establishment of a coexistence educational programme.

This Program promotes basically three types of activities: participation and cooperation, learning the rules of living together and conflict resolution.

The techniques and strategies used aim to reinforce the self-government and responsibility of students so that, in the first place, they can discover the difficulties implied in the living together of a group of people by themselves; second, elaborate classroom's rules by democratic participation and decision taking procedures; and finally, practice conflict solving models which have turned out to be the most efficient ones.

The educational programme is divided into twelve interventional sessions through which students learn the basic concepts and ideas on school life, elaborate their own rules and acquire abilities aim to face the most common types of conflicts.

A quasi-experimental design was developed so as to carry out this project with two groups of students of the second year of Compulsory Secondary Education: 2º A group was selected as the experimental group whereas 2º B was considered as the control one. The experimental group was exposed to the educational programme influence whereas the control group went on with its habitual programme. The dependent variable was the perception that students had of their corresponding group, and it was measured by means of the social climate classroom scale.

The results showed a significant improvement in seven out of the nine variables studied.

Key words: classroom climate, pedagogical programme, living together, participation, cooperation, rules, conflicts.

¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX

Jürgen Schriewer
Carlos Martínez Valle
Humboldt Universität de Berlin

Resumen

El presente artículo compara el grado y las dimensiones de la internacionalización del conocimiento educativo en sociedades de distintas civilizaciones y vías de desarrollo: España, China, y Rusia/Unión Soviética. Pretende mostrar la, preterida en la literatura, relevancia del discurso pedagógico en la conformación de la realidad educativa, complementando los numerosos análisis de los procesos socioeconómicos que conducen a la globalización. Para ello nos basamos en dos teorías sociológicas contrapuestas, la neo institucionalista de Stanford y la de los sistemas auto-referenciales de Luhmann y operacionalizamos el estudio en el volcado de revistas líderes del campo, en el que se analizaron varios años por década de todo el siglo XX. Los resultados obtenidos apuntan a que el conocimiento, las políticas y modelos educativos elaborados y diseminados internacionalmente son filtrados por criterios internos a cada sociedad que responden a marcos interpretativos en los que se funden tradiciones culturales, valores colectivos, fuerzas políticas e ideologías dominantes. Así, más que un proceso lineal que se incrementa exponencialmente en las últimas décadas del siglo, nuestros datos apuntan a que la internacionalización, primero, es un proceso contingente, pues depende de los contextos económicos y sociopolíticos, y segundo, que alcanzó su máxima amplitud en los años 30 con la extensión de la ideología de la Escuela Nueva. Los patrones de internacionalización responden, de esta forma, más a la socio-lógica de la externacionalización (como la define la teoría de los sistemas sociales auto-referenciales) que a fuerzas tendentes a la integración y estandarización global (como asumen los modelos neo-institucionalistas de una sociedad mundial).

Palabras clave: globalización, internacionalización, discurso pedagógico del S. XX, teorías neo-institucionalistas, teoría de los sistemas sociales autoreferenciales, recepción selectiva de contenidos y modelos internacionales, desarrollos idiosincrásicos de los sistemas educativos.

Abstract: *World-level Educational Ideology or Idiosyncratic Reflection? Educational Discourses in Spain, Russia (Soviet Union) and China in the XXth Century*

This article presents a comparative analyses aimed to investigate both the degree and the dimensions of the 'internationalisation' of educational knowledge in societies that differ considerably in terms of civilisation background and modernisation pace: Spain, Russia/Soviet Union and China. For this purpose, the article seeks to put forward some essential ideas. They refer, first, to the important role that educational discourse plays in shaping the educational reality of the present-day world, complementing the various analyses of socio-economic processes intended to globalisation. Thus, this study is based on two opposite sociological theories, the neo institutionalist, defended by Stanford, and that of the auto-referential systems, supported by Luhmann. Then, we also took as a reference the study of the top magazines dealing with this issue, and a set of years corresponding to different decades of the XXth century were analysed.

The findings of the analyses show that knowledge, policies as well as elaborate and internationally disseminate educational models are leaked by means of internal criteria in every society framed by cultural traditions, a collective mentality, political forces and dominant ideologies. Therefore, it does not seem to be a linear process which has grown exponentially in the last decades of the past century, but these data prove that internationalisation is first a contingent process, since first it depends on economic and sociopolitical contexts, and second, it was widely spread during the 30's due to the extension of the ideology of the New School. Internationalisation patterns seem to be governed by the externalisation socio-logical, as it is defined by the theory of self-referential social systems, rather than by evolutionary forces leading to global integration and standardisation, as assumed by neo-institutionalist modes of an emerging world polity.

Key words: globalisation; internationalisation, 20th century pedagogical discourse, neo-institutionalist theories, self-referential social systems sheory, selective adoption of international contents and models, idiosyncratic developments of educational systems.

Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

Susana Torío López
Jesús Hernández García
José Vicente Peña Calvo
Dpto. de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

Resumen

Sin duda, el contexto familiar en el que vive el chico o la chica influye tanto en su preparación para el estudio, como en su propio aprendizaje, pero también puede afectar de modo muy significativo a sus expectativas académicas futuras e, incluso, a sus expectativas laborales. Conscientes, pues, de la enorme importancia que tienen tanto el bagaje previo del alumno y de la alumna, como el soporte afectivo y efectivo de su entorno más próximo, en este breve trabajo, se revisan algunos estudios actuales sobre el concepto y las teorías del capital social y, a su vez, se muestran y analizan los resultados de una reciente investigación efectuada en el Principado de Asturias con 2.260 alumnos y alumnas del último curso de Educación Secundaria Obligatoria. En dicha investigación, se constata, entre otras cuestiones, la gran influencia del capital cultural y social familiar en la percepción que el alumnado tiene de los aspectos tanto académicos, como laborales, y, en consecuencia, también en todo lo referente a su orientación educativa y profesional. De este modo, los chicos y chicas, en general, parecen percibir mejor su futuro académico y laboral en la medida en que mayor y mejor es también el nivel académico y cultural de los padres. Para concluir, se plantea tanto la necesidad de contar con un programa de intervención socioeducativa y laboral que considere una información exhaustiva y real de los escenarios de formación y de trabajo actuales, como la importancia de que los padres reciban también una formación adecuada en este campo, pues, no en balde, tienen un papel esencial en el asesoramiento vocacional y profesional de sus hijos.

Palabras clave: capital social, familias, expectativas académicas y laborales, Educación Secundaria Obligatoria, estudio empírico, trabajo.

Abstract: *Social and Family Capital and the Academic and Vocational Prospects of Compulsory Secondary Education Students*

The familiar context where boys and girls live influences undoubtedly their preparation for studying as well as their learning. On the other hand, it may also influence the academic and labour prospects in a significant way. We assume that students' background, along with the affective and effective support provided by their immediate environment, is very important. For this reason, this brief paper aims at revising some recent studies which deal with the theory of social capital. Then, we will also present and analyse the most important results of a survey carried out with a sample of 2,260 students in their last year of Compulsory Secondary Education in the Principality of Asturias.

A significant aspect to be observe in this article is that the academic and vocational student's perception and, consequently, all the issues concerning their educational and vocational guidance, are highly influenced by both the cultural and social capital of their families. Moreover, teenagers who seem to be more optimistic as regards their academic future are those whose parents' academic and cultural level is also higher. It can be said that one of the most important conclusions is the need for a socio-educational and vocational programme. This programme of intervention will need to focus on exhaustive and real information based on current working environments, as well as on the need to provide accurate education and training to parents, as they seem to have a very important role in their children's academic and vocational guidance.

Key words: social capital, families, academic and vocational prospects, compulsory secondary education, empiric study, work.

Ensayos e informes

Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural

Antonio Bautista García-Vera
Facultad de Educación. UCM.

Resumen

En este artículo, se fundamenta una propuesta de alfabetización tecnológica a partir del análisis de una serie de prácticas de enseñanza realizadas en los campos textual, audiovisual y digital durante las tres últimas décadas. En él, se plantea que el contenido de la misma tiene que abordar el conocimiento funcional de los actuales productos del desarrollo tecnológico y la utilización de los lenguajes que éstos soportan para narrar historias en el seno de una comunidad de práctica.

Se concluye que la naturaleza de esta propuesta de alfabetización está conformada por los procesos de análisis, reflexión y producción documental que acogen la diversidad multimodal de los lenguajes y la multicultural de las personas que participan en los mismos. Es una propuesta que intenta reparar las desigualdades de clase, de género y étnicas que dividen a los pueblos y las sociedades.

Palabras clave: alfabetización, uso de los medios, lenguajes, participación, diversidad cultural y desigualdades de clase, género y étnicas.

Abstract: *Multimodal and Intercultural Technological Literacy*

Taking as a starting point the analysis of a series of teaching practices carried out in the textual, audiovisual and digital fields during the last three decades, we lay the foundations of a technological literacy proposal. We suggest that the content of our proposal should take into account the functional knowledge of the current products of technological development and the use of language borne by such products in order to narrate stories within a practice community.

We conclude that the nature of this literacy proposal is shaped by processes of analysis, reflection and documentary production which include the multimodal diversity of languages

and the multicultural diversity of people participating in them. It is a proposal that tries to repair class, gender and ethnic inequalities which divide people and societies.

Key words: literacy, media use, languages, participation, multicultural diversity and class, gender and ethnic inequalities.

La educación en el proceso de construcción europea: un ejemplo único de aplicación del principio de subsidiariedad

Luce Pépin
Experta en Cooperación Educativa en la UE

Resumen

Teniendo en cuenta el papel de la educación en la construcción de los Estados-naciones europeas, el principio de subsidiariedad ha sido, desde el principio, uno de los rasgos principales de la cooperación europea en materia educativa. Por otro lado, se podría afirmar que el sector educativo ha sido pionero a la hora de poner en marcha este principio en el ámbito de la Unión Europea.

La autora de este artículo explica porqué esto es así, cómo se ha desarrollado esta cooperación única entre los Estados miembros durante los últimos 30 años, incluidas las dificultades subsanadas con la puesta en marcha de este principio, especialmente a raíz de la ausencia de una base legal precisa hasta la segunda revisión (Maastricht, 1992) del Tratado de Roma.

Por otro lado, la autora explica el salto cuántico que experimentó la cooperación en materia educativa en los países de la UE dentro del marco establecido a raíz de la Estrategia de Lisboa aprobada por los jefes de gobierno (Consejo Europeo) en Lisboa, en marzo del año 2000, así como el modo en que este proceso aportó un nuevo aire y una nueva perspectiva en la forma de entender dicha estrategia a través de la aplicación del método abierto de coordinación.

Este artículo describe los efectos positivos de la aplicación de dicho método en el ámbito educativo de la UE. Para ello, no se pretende ocultar ninguna de sus debilidades ni tampoco los retos que a los que todavía se debe hacer frente para su puesta en marcha definitiva.

La autora sostiene que todas estas cuestiones dependerán, en primer lugar, del grado de determinación mostrado por los Estados miembros para emplear esta nueva herramienta en todas sus dimensiones con el fin de beneficiar a cada uno de los sistemas educativos europeos; en segundo lugar, de la posición mostrada por la UE en relación con la economía y la sociedad basada en el conocimiento; y, finalmente, de una puesta en marcha dinámica y activa del principio de subsidiariedad.

Palabras clave: Unión Europea, cooperación educativa, subsidiariedad, método abierto de coordinación, estrategia de Lisboa, educación y formación en 2010, parámetros europeos.

Abstract: *Education in the Building up of the European Union: A Unique Example in the Application of the Subsidiarity Principle*

Taking into account the role of education in the building up of the European Nation-States, the principle of subsidiarity has been from the very beginning a major feature of European cooperation in the field of education. One could say that the education sector has been pioneer in implementing this principle at the European Union level.

The author explains why this was the case, how this unique cooperation between Member States developped over the past 30 years, including the difficulties met in implementing that principle, especially in the absence of a clear legal basis until the second revision (Maastricht, 1992) of the Rome Treaty. Then, she explains the quantum leap which education cooperation at EU level underwent within the framework of the Lisbon strategy approved by Heads of States and governments (European Council) in Lisbon, in March 2000, and the way this strategy brought new blood and also a new perspective in that cooperation through the implementation of the Open Method of Coordination (OMC).

The paper describes the positive effect of the OMC on the field of education at EU level, without hiding its weaknesses and the challenges which remain to be met for its concrete implementation. The author's position is that much will depend first, on Member States' determination to use fully this new tool to the benefit of their individual education systems; second, on the position of the Union in the knowledge-based society and economy; and finally, on a dynamic and active implementation of the subsidiarity principle.

Key words: European Union, educational cooperation, subsidiarity, open method of coordination, Lisbon strategy; education and training 2010, European benchmarks.

Experiencias educativas (Innovación)

Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular

Antoni Verger i Planells
Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona
antoni.verger@uab.es

Resumen

El presente artículo explora en profundidad la Sistematización de Experiencias (SE), un método de investigación participativa muy próximo a la Educación Popular. La SE tiene sus orígenes en América Latina, donde se implementa desde la década de los ochenta. La propuesta de la SE conlleva un proceso colectivo de reconstrucción y reflexión analítica de experiencias mediante el cual interpretar, comprender e introducir mejoras en futuras prácticas. Si bien analizamos la aplicación de la propuesta en el ámbito de los movimientos sociales, ésta también se extiende a otras esferas donde interviene la acción colectiva, como son la organización escolar, el cooperativismo o los procesos participativos locales.

A modo de conclusión, enmarcamos este método en las corrientes metodológicas de investigación para y desde los movimientos sociales. Además, pondremos de manifiesto las particularidades de la SE respecto a otras modalidades de investigación que contemplan la participación de los movimientos u otros sujetos de acción colectiva a lo largo del proceso analítico.

Palabras clave: sistematización, movimientos sociales, educación popular, dialéctica, investigación participativa.

Abstract: *Systematizing Experiences. Analysis and Recreation of Colective Action from Popular Education*

This article explores the Experiences Systematisation (ES), i. e., a participatory research method related to Popular Education. ES has its roots in Latin America where it has been implemented since the 80's. ES proposal implies a reconstruction collective process and an analytical reflection of experiences aimed at interpreting, understanding and improving

future practices. In this paper we analyse the application of ES in the social movements' field. Nevertheless, it may also be applied in other fields such as school organisation, cooperativism or local participatory processes.

In the conclusion section, we frame the ES method in those research methodologies which are developed for and within social movements. Moreover, we also highlight the particularities of ES in relation to other participatory research methods.

Key words: systematisation, social movements, popular education, dialectics, participative research.

Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

ARCONADA MELERO, M.A. (2006): *Cómo trabajar con la publicidad en el aula.* Barcelona, Graó, 180 pp. ISBN: 84-7827-462-6 (Marco Antonio García Cortés).

BAUTISTA, G.; BORGES, F.; FORÉS, A. (2006): *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje.* Madrid, Narcea, 245 pp. ISBN: 84-277-1534-X (Sara Redondo Duarte).

BENAVOT, A.; BRASLAVSKY, C. (eds.) (2006): *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education.* Hong Kong, Comparative Education Research Centre, 315 pp. ISBN: 978-962-8093-52-6 (Elena Martín Ortega).

FRASER, N.; HONNETH, A. (2006): *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata, 207 pp. ISBN: 9788471125019 (Isabel Cantón Mayo).

HERNANDEZ FRANCO, V. (ed.) (2006): *Universidad 2006. Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los títulos universitarios de la Comunidad de Madrid.* Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, 274 pp. ISBN: 84-8468-192-0 (N. García Nieto).

LACASA, P. y otros (2006): *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras.* Madrid, A. Machado Libros, 287 pp. ISBN: 84-7774-176-X (Manuel Irusta Cerro).

TORRE S. DE LA; VIOLANT, V. (dirs.) (2006): *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza.* Archidona (Málaga), Aljibe, vol. 1, 607 pp. ISBN: 849700325X (Francisco Menchén Bellón).

Libros recibidos

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M.; FAGOAGA AZUMENDI, J. M. (2006): *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

GOÑI, J. M. (coord..); ALBERTÍ, M.; BURGOS, S.; DÍAZ, R.; DOMÍNGUEZ, M.; FIORITI, G.; GORGORIÓ, N.; NUNES, CH.; OLIVERAS, M. L.; PLANAS, N.; PRAT, M.; ROJAS, F. J.; MEIRIEU, P. (2006): *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy.* Barcelona, Graó.

MÍNGUEZ, X.; IBARRA, N.; LÓPEZ, X. (2006): *La propuesta de leer.* Alzira, Algar.

MORENO GARCÍA, N. P.; RODRÍGUEZ DE MORENO, A.; TORRES AZOCAR, J. C.; CONSTANZA MENDOZA, N.; VÉLEZ LATORRE, L. (2006): *Tras las huellas del saber pedagógico.* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

SANTESTEBAN, M.; VILELLA, X. (2006): *Matemáticas e interculturalidad.* Barcelona, Graó.

SEGARRA, LL. (2007): *Juega y sorpréndete con las matemáticas.* Barcelona, Ceac.

Editorial

Memoria 2006 de la *Revista de Educación*

Consuelo Vélaz de Medrano
Secretaria de la Revista

En lo sucesivo, la revista incluirá en el primer número de cada año un editorial que presentará la memoria del año anterior, con las estadísticas más significativas sobre lo publicado, información relevante sobre el proceso editor, los índices de impacto y las principales iniciativas adoptadas para su mejora y difusión.

La memoria de 2006 reviste algunas peculiaridades que no se repetirán en las siguientes ediciones. Se publica excepcionalmente en este segundo número del año, y no en el primero, como consecuencia del laborioso proceso de actualización y ajuste de la base de datos a los criterios homologados para revistas científicas, que se ha finalizado recientemente. Por otra parte, nos ha parecido de interés iniciarla con una breve reseña histórica de la revista, que permitirá a los lectores estimar su evolución y, sobre todo, el importante papel que ha venido jugando en la difusión del conocimiento sobre la educación en las últimas seis décadas, muy especialmente en España e Iberoamérica.

Reseña histórica

La actual revista tiene su antecedente en la *Revista Nacional de Educación,* que comenzó a editarse en 1940 (Orden de 8 de marzo de 1940; BOE de 24 de Marzo de 1940), tratando en esta primera época temas culturales y educativos, junto con artículos de corte más político. Se creó con carácter mensual y se repartía gratuitamente a todas las Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza, aunque existía también la posibilidad de subscribirse o de comprarla.

En enero de 1952 dio paso a la *Revista de Educación*[1], todavía concebida como instrumento de difusión de la política educativa española. Desde entonces ha variado su línea editorial, pero no ha dejado de publicarse -excepto de junio a octubre de 1961 y de junio a diciembre de 1968- lo que la convierte en un testigo importante de la realidad educativa e investigadora nacional e internacional de este campo en los últimos 60 años.

La creación de *Revista de Educación* supuso un importante cambio en la orientación editorial de esta publicación. Se adoptó una perspectiva más científica, se centró en la contribución de la educación al desarrollo y al cambio social en general, y a los problemas educativos de la España de los cincuenta en particular, se propuso como vehículo de relación entre investigadores, docentes y administradores y abrió la puerta a colaboraciones extranjeras. Desde sus inicios ha sido editada por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y actualmente depende de la Secretaría General de Educación.

La proliferación en nuestro país de publicaciones relacionadas con la educación en los años cincuenta y sesenta[2] produjo un nuevo cambio de rumbo de la revista, que en 1961 aumentó el número de páginas para dar cabida a estudios e investigaciones, acentuándose a partir de ese momento su carácter académico y científico. En 1969 la revista incorporó un nuevo objetivo: contribuir al debate de la reforma educativa que se estaba poniendo en marcha en ese momento y que cristalizaría en la Ley General de Educación de 1970. En esta nueva época fueron objetivos prioritarios constituir un lugar de convergencia de los especialistas en educación, difundir investigación inédita nacional e internacional y plantear las diferentes posiciones sobre los problemas educativos. Desde 1978 a la actualidad la revista ha tenido una periodicidad cuatrimestral, incluyendo un número extraordinario al año. En 1984, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) pasó a hacerse cargo de esta publicación y reforzó aún más su vocación académica e investigadora. Su periodicidad y orientación editorial se mantienen, con algunos cambios coyunturales, hasta la actualidad, estando ubicada en el Instituto de Evaluación (MEC) desde 1995.

A finales de 2005 se inicia una nueva época en la que, manteniendo la identidad, prestigio y riqueza de la revista, el objetivo prioritario ha sido acometer una autoevaluación y una autoevaluación externa en profundidad, con el fin de tomar las medidas

(1) Era ministro de educación Joaquín Ruiz Jiménez.

(2) Paralelamente a la de Educación se comienzan a editar otras publicaciones de contenido pedagógico: *Revista española de Pedagogía* (1943), *Bordón* (1949), *Anales de Instrucción Primaria* (1949), *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo* (1954), *Revista de Enseñanza Media* (1956), *Vida escolar* (1958), *Cuadernos de Orientación* (1957), *Perspectivas Pedagógicas* (1958) y *Educadores* (1959).

necesarias para lograr los índices de calidad e impacto que permitan un mayor reconocimiento internacional de los trabajos que en ella se publican. En esta memoria se hace una relación de las primeras medidas adoptadas.

La trayectoria de la *Revista de Educación* ha sido recogida en diversas publicaciones, entre las que destacaremos un extraordinario conmemorativo de los primeros 300 números publicado en 1996 con un índice de todas las colaboraciones, que incluye una completa reseña histórica realizada por uno de sus directores, Alejandro Tiana Ferrer (pp.5-8). Asimismo, en el año 2000 se editó un CD-ROM (MEC, 2000) que contiene los índices desde 1996. En ambas publicaciones se puede encontrar información completa de cada artículo (autor/es, título en español, fecha de publicación, número de la revista, páginas del artículo y descriptores). Asimismo, en los archivos de la revista se conservan los ejemplares en papel desde 1969, cuya revisión permite a los especialistas hacer un seguimiento de los cambios más visibles hasta la actualidad.

La *Revista de Educación* en la actualidad. Ajuste a los indicadores de calidad de las revistas científicas en Ciencias Sociales

En los últimos años los distintos organismos españoles e internacionales responsables de la promoción y difusión del conocimiento científico, han venido estableciendo indicadores cada vez más exigentes para facilitar y garantizar la existencia de cauces de evaluación, selección e internacionalización de la investigación puntera en cada sector y área de conocimiento. En el trasfondo está la firme creencia de que el rigor y la agilidad de este proceso relativo a la investigación y a la innovación deben producir un impacto, tanto en el desarrollo económico y humano como en el propio ciclo del conocimiento, estableciendo también mecanismos para el reconocimiento de los méritos de los investigadores e instituciones que más y mejor contribuyen a ello. Para las revistas del campo de las Ciencias Sociales esto ha supuesto y supone un reto al que es preciso responder.

En este marco y perspectiva, desde finales de 2005 se ha acometido una renovación y mejora en profundidad de la *Revista de Educación*. Su larga trayectoria, su carácter público, su riguroso proceso editorial, el prestigio de los miembros de sus Consejos (Directivo, Editorial y Asesor) y de sus evaluadores externos, así como la gratuidad en el acceso a su edición electrónica, han hecho y hacen de la revista un servicio público de

primer orden en la promoción y difusión del conocimiento científico en este sector. Actualmente el Ministerio de Educación y Ciencia está redoblando sus esfuerzos para alinearla con los indicadores de calidad editorial y científica más exigentes, e incorporarla a aquellas bases de datos internacionales de mayor prestigio en el campo de las Ciencias Sociales de las que aún no forma parte, principalmente en el *Social Sciences Citation Index* (SSCI).

En las páginas siguientes se describe la situación actual de la revista, así como una revisión de lo publicado y las mejoras más relevantes acometidas durante 2006.

Formato y accesibilidad: *Revista de Educación* impresa y electrónica

Durante 2006 la revista comienza a publicarse en doble formato, impreso y electrónico, ambos ajustados a los criterios de calidad correspondientes y con las mismas garantías de reconocimiento para los autores. Se mantiene la edición impresa, en la que se publican íntegramente los artículos de la sección monográfica y un resumen (en español e inglés) de los artículos del resto de las secciones, incorporando no obstante un CD-ROM con la edición completa. Por su parte, en la revista electrónica se publican íntegramente todos los artículos,[3] y a finales de 2006 han comenzado a publicarse los artículos extranjeros en lengua original, además de en español.

El formato electrónico facilita, entre otras cosas, la consulta de los fondos de la revista, para lo que se ha instalado un buscador interno. Hasta la fecha se pueden consultar íntegramente los números ordinarios del 335 al 342, además de los extraordinarios de los años 2005 y 2006. Progresivamente se están incorporando todos los artículos disponibles en formato PDF, y está prevista la digitalización de los restantes desde su aparición en 1952. Asimismo están disponibles, en un apartado específico, los *índices bibliográficos,* las Memorias y el listado de evaluadores de cada año.

Además de la revista electrónica, la página web incorpora información complementaria (enlaces a otras publicaciones relacionadas con la educación, presentaciones públicas de los números y otras informaciones de interés).

[3] Con anterioridad a 2006 existía una página web que ofrecía al usuario los resúmenes de los artículos y las direcciones de contacto de la Revista.

Por lo demás, como es prescriptivo, ambas ediciones -impresa y electrónica- son idénticas e incorporan, además de artículos y recensiones, los demás elementos de una revista científica: composición de los distintos órganos, normas de publicación, empleo del *peer review* -explicitando los criterios de evaluación externa-, bases de datos en las que está incluida, divulgación de publicaciones educativas recientes de interés, direcciones de contacto, etc.

Por último señalaremos que se han renovado las maquetas impresa y electrónica -para mejorar la incorporación de información, la versatilidad de uso por parte de los lectores,la estética- y la portada, que adopta una ligera variación cromática en los tres números ordinarios, teniendo una mayor diferenciación el número extraordinario.

Secciones

Las distintas secciones dan respuesta a los distintos -pero complementarios- objetivos de esta publicación: a) fundamentalmente, difundir los resultados de investigaciones inéditas; b) dar a conocer reflexiones sistematizadas y documentos originales, rigurosos, relevantes y actuales (ensayos e informes), procedentes de expertos e instituciones de prestigio en el sector; c) dar visibilidad a las experiencias de innovación educativa; y d) divulgar una selección de los últimos y mejores libros publicados. Estos trabajos se agrupan en las siguientes secciones fijas:

- *Sección monográfica:* es la única en la que se publican artículos por encargo sobre un tema educativo de interés en torno al que haya una línea de investigación consolidada; está coordinada por un experto de reconocido prestigio en la materia externo a la revista.
- *Investigaciones y estudios:* que incluye no sólo trabajos de investigación básica y aplicada, sino también de revisión y análisis en profundidad del estado de la cuestión de una determinada línea de investigación.
- *Ensayos e informes*
- *Experiencias educativas (Innovación)*
- *Recensiones y libros recibidos*

Asimismo, el primer número del año incluye, como es habitual, un índice bibliográfico del año anterior -ahora más ajustado a criterios bibliométricos homologados internacionalmente-, la Memoria anual, y un listado de los evaluadores externos que han colaborado durante ese período.

Publicado en 2006

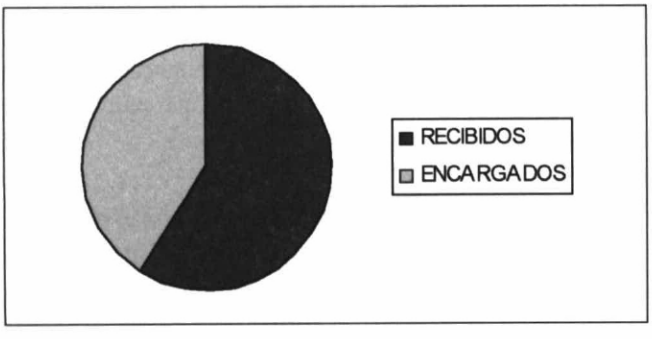
Durante el año 2006 se publicaron un total de 153 artículos, volumen algo superior al promedio habitual (Tabla I). De ellos, más de un 17% son de autores extranjeros (27 en total, 17 por encargo y 10 recibidos).

TABLA I. Procedencia y naturaleza de los artículos (2006)

Por encargo (sección monográfica y extraordinario)	Recibidos			
	Sección de investigaciones y estudios	Sección de ensayos/Informes	Sección de innovación (experiencias educativas)	
Núm. 339: 11	20	7	2	40
Núm. 340: 10	24	6	2	42
Núm. 341: 11	22	5	2	40
Extra: 31		(no hay secciones)		31
63	**66**	**18**	**6**	**Total:153**

Como puede observarse (Tabla I; Gráfico I), en conjunto es muy superior la proporción de artículos recibidos, frente a los encargados para la sección monográfica y el extraordinario (Gráfico I).

GRÁFICO I. Proporción de artículos encargados (monográficos y extraordinario) y recibidos, publicados en 2006



Igualmente es superior la proporción de investigaciones y estudios respecto a los artículos de otra naturaleza, como se justificará más adelante.

Por otra parte, a lo largo de 2006 han sido aceptados y publicados un 30% de los artículos recibidos, aunque son datos provisionales, ya que los que llegaron en los últimos meses del año aún están en proceso de evaluación o edición y serán, en su caso, publicados en 2007.

Asimismo se han publicado 57 recensiones de libros, la mayoría de ellas realizadas por encargo a especialistas. En lo sucesivo se reducirá el número de reseñas, para favorecer un proceso más selectivo de las obras.

Los temas objeto de la sección monográfica y del número extraordinario del año 2006 fueron seleccionados en función de su relevancia educativa y científica, entre aquéllos no tratados previamente en la revista (Tabla II).

TABLA II. Temas tratados monográficamente (2006)

Número 339	Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación. Coordinador: Juan M. Escudero Muñoz
Número 340	La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. Coordinadores: Juan M. Moreno y Carlos Marcelo
Número 341	La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes. Coordinador: Fernando Marhuenda.
EXTRAORDINARIO	PISA. Programa para la evaluación internacional de alumnos. Coordinadora: Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

En este período ha comenzado a estudiarse un nuevo procedimiento para la selección de los temas de la sección monográfica y del extraordinario, así como de sus coordinadores, que permita tanto la libre presentación de propuestas en el marco de líneas de investigación consolidadas, como su valoración y selección por parte de la revista en función de criterios de calidad y relevancia científica (garantizando que al menos dos tercios de la sección sean trabajos resultantes de investigaciones o estudios originales). Este nuevo procedimiento se pondrá en marcha durante 2007.

La difusión de la investigación educativa inédita y de calidad como prioridad

La línea editorial de la revista tiene como primer objetivo la difusión de investigaciones originales de calidad, por lo que la sección de investigaciones y estudios viene ocupando la mayor proporción de lo publicado en todos los números, exceptuando el extraordinario anual, que tiene un formato más abierto porque generalmente la actualidad o naturaleza del tema tratado así lo recomiendan. Así por ejemplo, el Extraordinario de 2006 se dedicó al estudio PISA de evaluación del rendimiento de los alumnos. Siendo indudable la relevancia y el impacto de los resultados de PISA en la política educativa, en la comunidad escolar y en la opinión pública nacional e internacional, el tema de este número imprescindible -ya convertido en una publicación de referencia en la materia- aconsejaba concentrase en reunir las colaboraciones de los mejores expertos y responsables nacionales e internacionales que han diseñado, gestionan, analizan o participan en el PISA, y sus colabora-

ciones respondían a una experiencia y conocimiento acumulados muchas veces inédito y siempre de enorme valor.

Estando en nuestro horizonte de trabajo que el 75% de lo publicado en cada número ordinario sean investigaciones originales, durante 2006 el porcentaje ha rondado el 60% (Tabla III).

TABLA III. Investigaciones originales publicadas

Número	Números artículos publicados	Porcentaje de investigaciones
339	40	50% (20 artículos)
340	42	62% (25 artículos)
341	40	62.5% (25 artículos)

Si publicar 153 artículos en un año supone un volumen sin precedentes en la mayoría de las revistas científicas españolas de prestigio (con un promedio de siete artículos por número) e internacionales en educación, que más del 60% de ellos sean investigaciones originales puede considerarse sin duda una proporción muy alta. Esta proporción se mantiene en los dos primeros números de 2007 (números 342 y 343), en los que también son investigaciones y estudios en torno al 60% de los artículos, pero esperamos aumentarla en el futuro tras la puesta en marcha del nuevo procedimiento de diseño y encargo de las secciones monográficas.

Proceso editorial: ajuste de criterios y procedimientos

Durante el pasado año se ha revisado la situación de la Revista en función de los criterios de evaluación de estas publicaciones científicas utilizados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI), el Índice de Revistas Españolas en Ciencias Sociales (INRECS, Universidad de Granada) y el Institut for Scientific Information (ISI). A partir de esta revisión, que aún continúa, se están adoptando medidas de mejora que nos permiten afirmar que actualmente la revista se ajusta a los principales indicadores establecidos. Destacaremos algunos indicadores que justifican esta afirmación.

■ *Composición de los órganos de la Revista*

Se han renovado y ampliado el Consejo Editorial (se mantiene una colaboración permanente con sus miembros y se reúne al menos una vez al año) y el Consejo Asesor (con cuyos miembros también se mantiene una colaboración permanente, especialmente en materia de evaluación externa y difusión), incorporando especialistas en educación nacionales y extranjeros del máximo prestigio.

■ *Puntualidad*

Manteniendo la periodicidad cuatrimestral, se ha mejorado la puntualidad de la revista ya que, aunque se han venido publicando dentro de cada período previsto, al final de 2006 se publica en el primer mes de cada cuatrimestre, y se han adoptado medidas estructurales para mantenerla en el futuro.

■ Peer review: *el reto de combinar rigor y agilidad en la evaluación externa*

Los artículos de todas las secciones son sometidos, sin excepción, a evaluación externa de acuerdo al procedimiento de doble ciego (donde cada artículo es asignado y valorado anónimamente, participan dos evaluadores externos, y un tercer evaluador en caso de discrepancia). En este proceso los evaluadores emplean unos criterios generales de evaluación rigurosos, homologados y públicos (publicados en la Revista), los autores reciben los informes de los evaluadores y son los propios evaluadores quienes valoran las nuevas versiones hasta su definitiva aprobación.

Tanto las normas de publicación, como el procedimiento y criterios de evaluación externa se han reajustado a los criterios establecidos por la Comisión Nacional de la Actividad Investigadora (CNEAI)[4], la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT) y el Institute for Scientific Information (ISI-Thomson).

En coherencia con ello se ha revisado y mejorado la base de datos, incluyendo en ella -además de autores, artículos, evaluadores, correctores de estilo y traductores- el registro del proceso editorial completo, siendo en la actualidad una valiosa herramienta de información, seguimiento y evaluación interna y externa. En el futuro inmediato esperamos disponer de una herramienta electrónica específica homologada por la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT).

(4) Al cumplir los criterios de calidad establecidos para las revistas científicas por la CNEAI (RD de 7 de noviembre de 2005; Apéndice 1; BOE, 266), los artículos publicados en Revista de Educación son reconocidos a efectos de evaluación de la actividad investigadora.

Entre las medidas que garanticen al mismo tiempo el rigor y la agilidad en el proceso, mencionaremos también la reducción a 15 días del tiempo transcurrido desde el registro de entrada de un artículo hasta el comienzo de la evaluación externa, estableciéndose un plazo máximo de 15 días para finalizar la primera evaluación (y el mismo plazo, en su caso, para las revisiones posteriores). Asimismo, se ha aumentado el banco de evaluadores externos por áreas de conocimiento (añadiéndose 80 nuevos y reconocidos expertos), y se han renovado y aumentado los correctores y traductores. Como consecuencia de todo ello se ha reducido en seis meses el proceso editor.

■ *Índice de impacto*

El conjunto de medidas adoptadas en este período permitirá sin duda mejorar los índices de impacto de la revista, especialmente en el ámbito internacional, que en este momento ya la sitúa entre las cinco primeras revistas científicas españolas en Ciencias Sociales (INRECS, 2005).

Asimismo, se ha comprobado un requisito previo, la creciente presencia de la revista en bases de datos nacionales e internacionales de prestigio. Actualmente aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos españolas:* DURCI, PSEDISOC, Y RISO (ISOC), DOCE, PSICODOC, DIALNET.
- *Bases de datos extranjeras:* LATINDEX (iberoamericana); IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).
- *Catálogos nacionales:* CSIC, REBIUN (Bibliotecas Universitarias Españolas), Publicaciones Periódicas en las Bibliotecas del CIDE, Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (MEC).
- *Catálogos internacionales:* Colectif National Français, Online Computer Library Center (USA), Centros de Recursos Documentales e Informáticos de la OEI, The British Library Current Serials Recieved.

Como señalábamos al principio, venimos trabajando en la mejora de los índices de impacto con el objetivo de incorporar la revista a otras bases internacionales de prestigio, que mejoren la difusión de los trabajo publicados y, por tanto, el potencial de la Revista como medio de comunicación científica.

Difusión

La *Revista de Educación* se difunde mediante suscripciones (individuales e institucionales), venta en el Servicio de Publicaciones del MEC y canje con otras revistas educativas nacionales e internacionales de prestigio, que pasan a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia.

- TIRADA: 2.000 ejemplares
- SUSCRIPCIONES: 383 ejemplares
- DISTRIBUCIÓN GRATUITA A INSTITUCIONES: 500 ejemplares
- CANJE CON REVISTAS NACIONALES E INTERNACIONALES DE PRESTIGIO: 125 ejemplares (65 con revistas españolas, 15 con revistas europeas y norteamericanas, 45 con revistas iberoamericanas).

PRECIO DE VENTA AL PÚBLICO: 12,14 Euros
LA EDICIÓN ELECTRÓNICA ES DE ACCESO GRATUITO

Asimismo, se incluye publicidad en revistas profesionales y periódicos escolares con el fin de difundirla también entre la comunidad educativa.

La nueva etapa iniciada en el año 2006, objeto de esta memoria, nos permite esperar importantes logros para la *Revista de Educación* en el cumplimiento de los estándares de publicación, la cobertura temática, la representatividad nacional e internacional y, en definitiva, el impacto del trabajo de los autores que en ella publican.

Revista de Educación 2006 Annual Report

Consuelo Vélaz de Medrano
Editor

Henceforth, in the first number of each year, the journal shall include an editorial providing the previous year's annual report, with the most significant statistics about content published, relevant information about the editorial process, impact rates and main initiatives adopted towards its improvement and dissemination.

The 2006 annual report covers some particular items that will not be repeated in subsequent publications. They are exceptionally published in the second number of 2006 and not in the first, as a result of the extensive updating and adjustment of the database, and the criteria for scientific journals, which have been recently established. Additionally, it has been considered of interest to open this annual report with a brief history of the journal, which will allow readers to understand its evolution and, more importantly, the crucial role that it has played in the dissemination of knowledge in connection with education in the last six decades, especially in Spain and Latin America.

Historical Outline

Revista Nacional de Educación, which commenced publication in 1940 (8 March 1940 Order; 24 March 1940 Official Spanish State Bulletin), is the antecedent of the present journal, dealing during this first period with cultural and educational topics, as well as more political articles. It was published monthly and it was distributed at no cost to all the national primary schools; however, readers could also buy it or subscribe to it.

In January 1952 it became *Revista de Educación*[1], still conceived as a tool to disseminate the Spanish educational policy. Its editorial direction has changed since then but its publication has not stopped, except from June to October 1961 and from June to December 1968. This fact has made the Journal an important witness of both the international and national educational and research reality in this field in the last 60 years.

The launching of *Revista de Educación*, led to a significant change in the direction of this publication: a more scientific stance was adopted, it focused on the contribution of education to development and social change in general, and on education-related problems within Spain, particularly in the 1950s. It was put forward as a communication vehicle between researchers, teachers and administrators and it opened itself to contributions from overseas. The Department of Publications of the Ministry of Education and Science has published it since its inception and it presently depends on the General Secretariat of Education.

A notable increase of education-related publications between 1950 and 1969[2] in our country required a new alteration in the trajectory of the Journal, which in 1961 increased its number of pages to make room for research studies and investigation projects, acquiring from this point an academic and scientific slant. In 1969 the Journal set itself a new objective: to make a contribution to the debate on an educational reform which was taking place then and that would conclude with the 1970 General Law of Education. This new period established the following as primary goals: to generate a convergence point for education specialists, to disseminate national and international unpublished research work, and to present a range of different angles regarding educational problems. The Journal has been published quarterly since 1978, including an annual additional volume. In 1984, the Educational Research and Documentation Centre *(Centro de Investigación y Documentación Educativa - CIDE)* accepted responsibility for this publication and further reinforced its academic and research intent. Its frequency and editorial perspective have been maintained to date, apart from some sporadic changes. It has been located in the Institute of Evaluation (Ministry of Education) since 1995.

At the end of 2005 a new period commenced. While maintaining the identity prestige and richness of the Journal, the primary goal has been to address self-evaluation and an external self-evaluation in order to take the necessary measures to reach

(1) Joaquín Ruiz Jiménez was Minister for Education.

(2) In parallel with *Revista de Educación* other pedagogical publications were launched: *Spanish Journal of Pedagogy* (1943), *Bordón* (1949), *Primary Instruction Annals* (1949), *Bulletin of the National Committee against Illiteracy* (1954), *Middle Education Journal* (1956), *School life* (1958), *Guidance Notebooks* (1957), *Pedagogical Perspectives* (1958) *and Educators* (1959).

quality and impact rates that permit a greater international recognition of papers published therein. In this report, a list of the initial measures adopted is included.

The trajectory of *Revista de Educación* has been reflected in numerous publications, such as an extraordinary 300th publication celebratory number in 1996 that included an index of all the papers, with a brief history written by one of its directors, Alejandro Tiana Ferrer (pp.5-8). Furthermore, in 2000 a CD-ROM (MEC, 2000) with the indexes from 1996 was published. Both publications include comprehensive details regarding each article (author/s, title in Spanish, publication date, number of journal, article pages and descriptors). Also, printed copies from 1968 are conserved in the Journal archives, whose study allows specialists to follow up the most notable changes to date.

Revista de Educación Today. Adjustment to the Quality Indicators of Scientific Magazines in Social Sciences

In the past few years the various Spanish and international organizations responsible for the promotion and dissemination of scientific knowledge have gradually established more demanding indicators to facilitate and guarantee the existence of evaluation, selection and internationalization guidelines for leading-edge research in each sector and knowledge area.

A background principle is the firm belief that it is the rigour and the smoothness of this investigatory and innovative process which must make an impact on human and economic development, as well as on the knowledge cycle itself. This then also establishes mechanisms towards the acknowledgement of merits from researchers and institutions, who increasingly contribute to this end, while constantly improving. In the case of journals within the field of social sciences, this has meant -and still means- a challenge that needs to be addressed.

It is within this scenario that *Revista de Educación* has undertaken a profound innovation and improvement process from the end of 2005. Its long trajectory, its public nature, its rigorous editorial process, the prestige of the directorial, editorial and advising Council members and its external reviewers, together with the availability of a free-of-charge electronic version make this journal a first-class public service in support of the promotion and dissemination of scientific knowledge within this

sector. The Ministry of Education and Science is presently doubling its efforts to bring the Journal up to the standard of the editorial and scientific quality strictest indicators and to include it in the most prestigious international databases in the field of social sciences, in which the journal is not yet included. Of particular interest is inclusion in the *Social Sciences Citation Index* (SSCI).

The following pages describe the present situation of the Journal, a review of the content published and the most significant improvements undertaken during 2006.

Format and Accessibility: *Revista de Educación* (Electronically and in Print)

In 2006 the journal started to be published in both printed and electronic format, adjusting itself to the corresponding quality criteria, whilst keeping the same acknowledgement guarantee for authors. The printed version was maintained, with complete articles of the monographic section and a summary (Spanish and English) of the articles in the remaining sections, including, however, a comprehensive CD-ROM with a complete version. The electronic journal includes a complete version of all the articles. Prior to 2006, there was only a web page that offered users access to the abstracts of articles and the contact details of the Journal[3]. At the end of 2006, publication commenced of overseas articles in the original language, in addition to Spanish.

Among other advantages, the electronic format makes consulting the Journal database possible. An internal search engine has been installed for that purpose. Numbers 335 to 342 can be consulted in their entirety, as well as the special supplements published in 2005 and 2006. All the available articles are gradually being included in PDF format, and the digitalization of the remaining ones dating from 1952 is planned for the near future. The bibliographic indexes, the Memoirs and the list of reviewers are also available, within a specific section.

The web page contains the electronic journal and additional information (links to other education-related publications, public presentations of Journal numbers and

[3] Prior to 2006, there was only a web page that offered users access to the abstracts of the articles and the contact details of the Journal.

other relevant information). As is required, the printed and electronic versions are identical and include, apart from articles and reviews, the remaining elements in a scientific journal: organigram of the different bodies, publishing norms, use of peer reviews (stating the criteria for external evaluation), database where it figures, dissemination of recent relevant educational publications, contact addresses, etc.

Finally, the printed and electronic layouts have undergone a face-lift in order to improve the inclusion of information, its versatile use for readers and its appearance. The cover, which adopts a light chromatic change in the three ordinary numbers, now stands out more easily from the additional annual publication.

Sections

The different, but complementary, sections answer the different objectives of this publication: a) mainly, to disseminate the results of unpublished research work; b) to make known systematised reflections and original, rigorous, relevant and up-to-date documents (essays and reports), derived from experts and prestigious institutions within the sector; c) to make innovative educational experiences visible; and d) to provide a selection of the latest best books published. These papers are grouped under the following set sections:

- *Monographic section:* this is the only section in which articles are published by request about an educational topic of interest, around which there is a consolidated research tendency. It is managed by an external expert on the matter, of recognized prestige.
- *Investigations and Studies:* this includes not only basic and applied research work, but also revision and thorough analysis of the state of the question in a specific investigation line.
- *Essays and Reports*
- *Educational Experiences (Innovation)*
- *Reviews and Received Books*

Likewise, the first number of the year includes, as customary, a bibliographical index from the previous year -now more adjusted to internationally validated bibliometric criteria- the annual report and a list of the external reviewers who have collaborated during this period.

Published in 2006

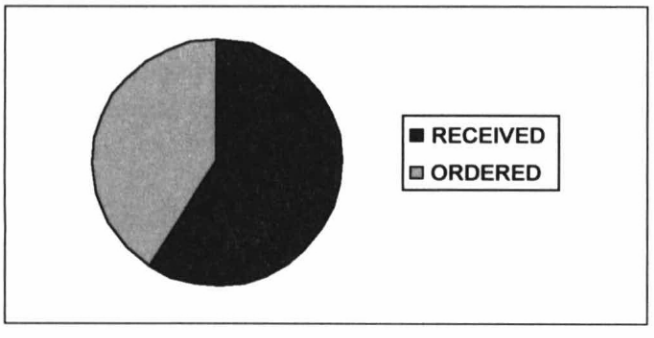
During 2006 a total of 153 articles were published, a slightly higher amount to the usual average (Table I). Of these articles, more than 17% came from overseas authors (a total of 27, 17 by request and 10 spontaneously received).

TABLE I. Origin and Nature of the Articles (2006)

By request (Monographic section and additional supplement)	Spontaneously received			
	Investigations and studies section	Essay/Reports section	Educational Experiences (Innovation) section	
Number 339: 11	20	7	2	40
Number 340: 10	24	6	2	42
Number 341: 11	22	5	2	40
Extra: 31		(no sections)		31
63	66	18	6	Total:153

Overall, the proportion of received articles is considerably higher than the ones requested, both for the monographic section and for the additional supplement (Graphic I).

GRAPHIC I. Proportion of Requested Articles (Monographic and Extraordinary Supplement) and Received, Published in 2006



Also, the proportion of researches and studies was superior to articles of other types, as shall be justified subsequently.

On the other hand, throughout 2006, 30% of the recieved articles have been accepted and published. Note that these are provisional data, as the articles that arrived in the latter months of the year are still in the evaluation or editorial process and will be published, as and when, in 2007.

Likewise, 57 book reviews have been published, most of which made by request to specialized professionals. In the future, the number of reviews will be reduced in favour of a more selective process of papers.

The topics that are the target for the Monographic section and the 2006 additional supplement were selected according to their educational and scientific relevance, among those topics not previously addressed in the journal (Table II).

TABLE II. Topics Covered as a Monography (2006)

Number 339	Counselling and Community Support Towards the Improvement in Education. Coordinator: Juan M. Escudero Muñoz
Number 340	The Teaching Task: Attract, Train, Retain and Develop Good Teaching Staff. Coordinators: Juan M. Moreno and Carlos Marcelo
Number 341	Basic Professional Qualifications: Competences for the Inclusion of Youngsters in the Social and Workplace Scenarios. Coordinator: Fernando Marhuenda.
EXTRAORDINARY	PISA. Programme for the International Evaluation of Students. Coordinator: Consuelo Véláz de Medrano Ureta

In this period, a new procedure to select topics, as well as coordinators, for the Monographic section and the additional number has started to be examined. This revised procedure allows the free submission of proposals within the framework of consolidated research lines, and their evaluation and selection by the Journal according to quality criteria and scientific relevance (guaranteeing that at least two-thirds of the section consist of papers written as a result of original research or investigations). This new procedure will be implemented in 2007.

The Dissemination of Unpublished and Quality Educational Research as a Priority

The editorial line of the Journal takes the dissemination of original quality investigations as its primary goal, which means that the research and study sections take up the greatest part of the content published in all the numbers, except in the case of the annual additional supplement, as it has a more open format generally dictated by the contemporaneity and nature of the topic addressed. For example, the 2006 additional supplement was devoted to the *PISA Study of Evaluation of Students' Performance*. As there is no doubt about the relevance and impact of the PISA results on educational policy, in the heart of the school community and on national and international opinion, the theme of this indispensable issue -now a key reference publication in the

area- recommended combining the participation of the best experts and national and international coordinators who have designed, managed, analysed or taken part in PISA, and their contributions pointed to unpublished highly valuable accumulated experience and knowledge.

Our expectation is that 75% of the content published in each additional issue will be original research papers; the percentage has been approximately 60% during 2006 (Table III).

TABLE III. Original Research Papers

Issue	Number of published articless	Percentage of papers
339	40	50% (20 articles)
340	42	62% (25 articles)
341	40	62.5% (25 articles)

Whilst the publication of 153 articles in a year implies an unprecedented volume for most prestigious Spanish scientific journals (with an average of seven articles per issue) and international educational ones, the fact that over 60% are original papers can be considered a very high proportion. This proportion remains in the first two 2007 issues (342 and 343), in which also around 60% of the articles are also research work and studies. An increase is expected in the future after implementing the new design and request procedures for the Monographic sections.

Editorial Process: Adjustment of Criteria and Procedures

During the past year the Journal situation has been judged according to the evaluation criteria of scientific publications used by the National Evaluation Commission of the Research Activity, the Index of Spanish Journals in Social Sciences (University of Granada) and the Institute for Scientific Information (ISI). From this still on-going revision, improvement measures are being adopted which allow us to state that the Journal currently meets the main indicators established. We proceed to enumerate some of the indicators that justify this statement:

■ *Structure of the Organ of the Journal*

The Editorial Committee has been renewed and enlarged (a permanent collaboration with its members is maintained and it calls a meeting once a year), actions likewise applied to the Counselling Committee (with whose members a permanent collaboration is also maintained, especially regarding external evaluation and dissemination), including national and international education specialists of high-level prestige.

■ *Punctuality*

While maintaining the regular quarterly publications, the punctuality of the Journal has been improved, although the volume numbers have always been published within the foreseen period. By the end of 2006 the Journal was being published in the first month of each quarter; additionally, structural measures have been adopted to maintain this timetable in the future.

■ Peer Review: *the Challenge of Combining Rigour and Efficiency for the External Evaluation*

The articles in all sections undertake, without exception, an external evaluation according to the 'double-blind' procedure (where each article is allocated and assessed anonymously, two external reviewers take part and there is a third reviewer available in case of discrepancy). In this process the reviewers use general rigorous, validated and public evaluation criteria (published in the Journal), the authors receive the reports from the reviewers and it is the reviewers themselves who assess the new versions until they reach final approval.

Both the publication norms and the procedure and external evaluation criteria have been readjusted to the criteria established by the National Commission of Research Activities (CNEAI)[4], the Spanish Foundation of Science and Technology (FECYT) and the Institute for Scientific Information (ISI-Thomson).

Based on this, the database has been revised and improved. The database includes within it - apart from authors, articles, reviewers, style correctors and translators -the register of the complete editorial process, which is nowadays a valuable follow-up

[4] The Journal fulfils the quality criteria established for scientific Journals by the CNEAI (RD of 7th November 2005; Appendix 1; BOE, 266). For this reason the articles published in ***Revista de Educación*** are recognized for the purpose of the evaluation of research activities.

internal and external evaluation information tool. A specific electronic tool validated by the Spanish Foundation of Science and Technology (FECYT) is expected to be available in the near future.

Among the measures that may simultaneously guarantee the rigour and efficiency of the process, the reduction to 15 days of the time elapsed between the register of entry of an article until the beginning of the external evaluation should be mentioned. A maximum period of 15 days to finish the first review is established (and the same deadline, when relevant, for subsequent reviews). Likewise, the bank of external reviewers according to knowledge areas (adding 80 new and recognised experts), and the number of correctors and translators has been renewed and increased. As a result, the editorial process has been reduced to six months.

■ *Impact Rate*

The number of measures adopted in this period will certainly improve the impact rate of the Journal, especially within an international scope, which at this time already places it among the first five Spanish scientific journals in Social Sciences (INRECS, 2005).

Likewise, a previous requirement has been checked, which is the increasing presence of *Revista de Educación* prestigious national and international databases. At present, it figures in the following means of bibliographical documentation:

- *Spanish databases:* DURSI, PSEDISOC Y RISO (ISOC), DOCE, PSICODOC, DIALNET.
- *Foreign databases:* LATINDEX (Latin American); IRESIE (Mexico); ICIST (Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).
- *National Catalogues:* CSIC, REBIUN (Spanish University Libraries), Periodic Publications in Libraries from the Centre for Research and Educational Documentation, Set of Periodic Publications in Spanish Libraries (Ministry of Education and Science).
- *International Catalogues: Colectif National Français,* Online Computer Library Center (USA), Centre for Documental and Electronic Resources of the Organization of Ibero-American Status, The British Library Current Serials Received.

As we indicated at the beginning, there has been a focus on working in the improvement of the impact rates towards the objective of including our Journal in

other prestigious international bases that improve the dissemination of the published papers and therefore the potencial of Journal as a means of scientific communication.

Dissemination

Revista de Educación is disseminated via subscriptions (individual or organizational), on sale at the Service of Publications of the Ministry of Education and Science, and is also disseminated via exchange for other national and international prestigious educational journals, the latter of which then become part of the library resources of the Ministry of Education and Science.

- PRINT RUN: 2.000 copies
- SUBSCRIPTIONS: 383 copies
- FREE-OF-CHARGE DISTRIBUTION TO INSTITUTIONS: 500 copies
- ECHANGE FOR NATIONAL AND INTERNATIONAL PRESTIGIOUS JOURNALS: 125 copies (65 with Spanish journals, 15 with North American and European journals, 45 with Latin American journals).

SALE PRICE TO THE PUBLIC: 12.14 Euros
THE ELECTRONIC VERSION IS AVAILABLE FREE OF CHARGE

Likewise, publicity is included in professional magazines and school newspapers, with a view to disseminate it within the educational community.

The new stage initiated in 2006, which forms the target of this annual report, points to important achievements for *Revista de Educación* regarding the accomplishment of publishing standards, topic coverage, national and international representation and, in a nutshell, the impact of the work done by the authors who publish in it.

Evaluadores externos del año 2006

Evaluadores externos del año 2006

Aguado Odina, Teresa (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Alba Pastor, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Alonso Sanz, Carlos (Junta de Comunidades de Castilla La Mancha)
Anaya Nieto, Daniel (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Andrés Martín, Mª Teresa (Fundación Secretariado Gitano)
Antón Ares, Paloma (Universidad Complutense de Madrid)
Bartolomé Pina, Margarita (Universidad de Barcelona)
Bautista García-Vera, Antonio (Universidad Complutense de Madrid)
Berenguer, María (Ministerio de Educación y Ciencia)
Blanco Blanco, Ángeles (Universidad Pontificia de Comillas)
Bolívar Botía, Antonio (Universidad de Granada)
Carreño Rivero, Myriam (Universidad Complutense de Madrid)
Cerdán Victoria, Jesús (Centro de Investigación y Documentación Educativa)
Colmenar Orzaes, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Cordero Pando, Jesús (Universidad Complutense de Madrid)
Domínguez Gutiérrez, Ana Belén (Universidad de Salamanca)
Dosil Maceira, Agustín (Universidad de Santiago de Compostela)
Echeita Sarrionandia, Gerardo (Universidad Autónoma de Madrid)
Elexpuru Albizuri, Itziar (Universidad de Deusto)
Escudero Escorza, Tomás (Universidad de Zaragoza)
Escudero Muñoz, Juan Manuel (Universidad de Murcia)
Fernández Enguita, Mariano (Universidad de Salamanca)
Fernández Sierra, Juan (Universidad de Almería)
Fernández Zúñiga, Alicia (Universidad Autónoma de Madrid)
Gairín, Joaquín (Universidad Autónoma de Barcelona)
Gallardo Vigil, Miguel Ángel (Universidad de Granada)
Gallego, Domingo (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
García Nieto, Narciso (Universidad Complutense de Madrid)
Gaviria Soto, José Luis (Universidad Complutense de Madrid)

Gil Cantero, Fernando (Universidad Complutense de Madrid)
Gil Madrona, Pedro (Universidad de Castilla La Mancha)
González Boticario, Jesús (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Gonzalo Misol, Ignacio (Universidad Pontificia de Comillas)
Guarro Pallás, Amador (Universidad de La Laguna)
Gútiez Cuevas, Pilar (Universidad Complutense de Madrid)
Hernández Castilla, Reyes (Universidad Autónoma de Madrid)
Hernández Pina, Fuensanta (Universidad de Murcia)
Hernández, Vicente (Universidad Pontificia de Comillas)
Imbernón, Francisco (Universidad de Barcelona)
Jiménez Fernández, Carmen (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Jordán de Urries, Borja (Universidad de Salamanca)
Lleixà Arribas, Teresa (Universidad de Barcelona)
López Pérez , Beatriz-Soledad (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Maldonado Rico, Antonio (Universidad Autónoma de Madrid)
Manzanedo, Cristina (Fundación Entreculturas)
Marcelo García, Carlos (Universidad de Sevilla)
Margalef García, Leonor (Universidad de Alcalá de Henares)
Marhuenda Fluixà, Fernando (Universidad de Valencia)
Martín Ortega, Elena (Universidad Autónoma de Madrid)
Martínez Álvarez, Lucio (Universidad de Valladolid)
Martínez Hernández, Emilio (Colegio Público «Romualdo Ballester»; Torrevieja)
Martínez Martín, Miquel (Universidad de Barcelona)
Martínez Muñoz, Màrius (Universidad Autónoma de Barcelona)
Mata, Patricia (Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación y Ciencia)
Méndez Francisco, Luis (Universidad Complutense de Madrid)
Miguel Díaz, Mario de (Universidad de Oviedo)
Montañés Gómez, Juan Pedro (Universidad Pontificia de Comillas)
Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes (Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación y Ciencia)
Ortega Ruiz, Rosario (Universidad de Córdoba)
Ossenbach Sauter, Gabriela (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Paniagua Valle, Gema (Equipo de Atención Temprana, Leganés)
Parrilla Latas, Ángeles (Universidad de Sevilla)
Pedrinaci, Emilio (Instituto de Enseñanza Secundaria «El Majuelo»; Gines, Sevilla)

Pereira González, Marisa (Universidad de Oviedo)
Pereyra, Miguel Ángel (Universidad de Granada)
Pérez Juste, Ramón (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Pozo Municio, Juan Ignacio (Universidad Autónoma de Madrid)
Prada, Miguel Ángel de (Colectivo Ioé, Madrid)
Puelles Benítez, Manuel de (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Rivera, Mª José (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Rodríguez Espinar, Sebastián (Universidad de Barcelona)
Rodríguez Romero, Mar (Universidad de A Coruña)
Rodríguez, Víctor (Universidad Autónoma de Madrid)
Ruiz Berrio, Julio (Universidad Complutense de Madrid)
Ruiz Ruiz, José María (Universidad Complutense de Madrid)
Ruiz-Va Palacios, Pilar (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Salas Labayen, Rosa (Universidad Pontifica de Comillas)
Saldaña, David (Universidad de Sevilla)
Salinas Villanueva, Dolores (Universidad Complutense de Madrid)
San Fabián Maroto, José Luis (Universidad de Oviedo)
Sánchez García, Mª Fe (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Sánchez Miguel, Emilio (Universidad de Salamanca)
Sancho Gil, Juana Mª (Universidad de Barcelona)
Santiuste Bermejo, Víctor (Universidad Complutense de Madrid)
Senra Varela, María (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Torrego Seijo, Juan Carlos (Universidad de Alcalá de Henares)
Touriñán López, José Manuel (Universidad de Santiago de Compostela)
Uceda Castro, Consuelo (Colegio Público «La Navata» de Galapagar, Madrid)
Vaca Escribano, Marcelino Juan (Universidad de Valladolid)
Valle, Javier M. (Universidad Autónoma de Madrid)
Velázquez Buendía, Roberto (Universidad Autónoma de Madrid)
Villalaín, José Luis (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Villar Angulo, Luis Miguel (Universidad de Sevilla)
Villar, Feliciano (Universidad de Barcelona)
Villarroya Bullido, Florencio (Instituto de Enseñanza Secundaria «Miguel Catalán», Zaragoza)
Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia)

Normas generales para la presentación de trabajos

La *Revista de Educación* admite para su publicación fundamentalmente trabajos de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos e informes, y recensiones de publicaciones recientes de relevancia e interés en el campo de la educación[1]

Son objeto de evaluación externa todos los trabajos. El original recibido será evaluado anónimamente por, al menos, dos expertos externos (por el *procedimiento de doble ciego*, en el que el anonimato de los autores se mantiene también en la asignación de evaluadores por parte de la Secretaría de la Revista). Dichos evaluadores informarán acerca de la pertinencia de la publicación del artículo, y podrán emitir sugerencias sobre la necesidad de adecuar el contenido y/o la presentación del trabajo. Las versiones corregidas son asimismo revisadas por los evaluadores externos hasta su aprobación definitiva.

De acuerdo con ello:

1. Todos los artículos deberán ser originales o inéditos, y no estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, lo que el autor o autores *deberán hacer constar* en la carta de solicitud de evaluación que ha de acompañar al trabajo enviado.

2. La recepción del artículo no supone su aceptación.

3. Modo de envío y presentación por parte de los autores:
   - Se remitirá 1 copia del original impresa (en DIN-A4, con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete. En ellas se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del artículo y sus credenciales.
   - La primera página del artículo ha de estar encabezada por:
     - El título del mismo (breve y representativo de su contenido, en español y en inglés).
     - Descriptores o palabras clave (máximo 8), en español y en inglés.
   - En una hoja aparte se indicarán necesariamente:
     - Datos personales y profesionales: nombre y apellidos del autor o autores, lugar de trabajo (Universidad, Departamento u otros), y dirección postal y electrónica de contacto.
     - El tipo de trabajo enviado: a) Investigación; b) Ensayo o informe; ó c) Experiencia (innovadora). Es asimismo *importante que el artículo se ajuste a la extensión requerida en cada una de estas modalidades (véase punto 4)*.

4. Extensión:
   - En el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. Esta versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
   - El artículo deberá acompañarse de un resumen de 250 palabras, en español e inglés, que será publicado en la edición impresa de la Revista.

5. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.

---

(1) **Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.**

6. Para la redacción de los artículos se recomienda hacerlo de acuerdo con el Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (5ª edición). De acuerdo con ello, al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias", que serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las siguientes normas[2]:

   a) **Libros:**

   Obra completa:

   Para obra de un solo autor: se escribe apellido en versalitas, coma, inicial/es del nombre, punto, año de publicación entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, dos puntos, editorial, punto.

   DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.

   Si hay más de un autor deben indicarse todos, separados por comas, excepto el último que va precedido de la conjunción «y» (&, en inglés). Ejemplo:

   GREEN, A., LENEY, T. Y WOLFF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional.* Barcelona: Pomares.

   Capítulo de libro:

   GUBA, E. G. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista.* En J. GIMENO SACRISTÁN Y A. PÉREZ GÓMEZ (comps.), La enseñanza: su teoría y su práctica (pp.148-165). Madrid: Akal.

   Ponencias, congresos, conferencias y seminarios:

   MORENO OLMEDILLA, J.M. (2001). La conflictividad en el aula. I Congreso Regional de Atención a la Diversidad de Castilla y León, Valladolid, 1-4 febrero (en papel).

   Varias obras del mismo autor:

   BRUNER, J. (1961). El proceso de la educación. México: Uteha.

   — (1985): *En busca de la mente.*. México: Fondo de Cultura Económica.

   — (1988): *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.

   Si el año de publicación es el mismo, se diferenciarán escribiendo una letra (a, b, etc.) después del año.

   Mención de editores o coordinadores:

   FERNÁNDEZ BERROCAL, P. Y MELERO ZABAL, M. A. (coords.) (1995). La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.

   b) **Revistas:** apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de publicación entre paréntesis, punto, título del artículo, punto, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Ejemplo:

   GARCÍA ROMERO, A. Y FRENÁNDEZ ALADO, C. (1996). El sistema educativo en la nueva reforma. *Revista de Educación*, 309, 498-789.

   c) **Fuentes electrónicas:** los documentos publicados en Internet que se citen como referencia irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título *«Fuentes electrónicas»*. Debe incluirse la fecha de consulta de la dirección. Ejemplo: http://www.revistaeducacion.mec.es (Consulta: 23/04/2006). Para más información consultar el sitio de la APA: http://www.apastyle.org/elecref/html

7. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas (véase apartado 6).

8. Las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.

9. Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías, etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o calrificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico…) y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.

10. Si se citan trabajos publicados en esta revista se debe incluir la siguiente información: Revista de Educación, número de la revista, página/s y año de publicación.

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

La Revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

[2] **Para más información consultar la Normas APA en http://www.revistaeducación.mec.es o en http://www.apastyle.org**

Normas y criterios para la presentación de recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
   - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones actuales en el campo de la educación.
   - Relevancia del tema objeto de la obra.
   - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
   - Actualidad (año de publicación).
   - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos. También se excluye cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:
   - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
   - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
   - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
   - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: www.revistaeducacion@mec.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes datos personales: dirección postal, profesión, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia.

General guidelines for the submission of manuscripts

Revista de Educación publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest[1].

All the papers are subject to external assessment. The original paper will be anonymously reviewed by at least two external experts (this will be done according to the double-mask method, in which the anonymity of the author(s) is also kept in the designation of the reviewers by the Secretarial Department of *Revista de Educación*). The reviewers will inform about the suitability of the paper for its publication and can make recommendations on the need to adjust its content and/or presentation. Reviewed versions are also checked by these external experts until its publication.

Agreeing with all:

1. All manuscripts must be original or unpublished papers, with the understanding that they are currently not being reviewed by any other publication. This should be specified by the author(s) in the accompanying letter of request for evaluation.

2. The receipt of a paper does not constitute a commitment for its acceptance for publication.

3. Submission of manuscripts and style of presentation:
   - Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as text processor) and a file copy stored on a CD-ROM or diskette. Any reference to the author(s) of the paper will be omitted from them.
   - At the head of the paper's first page the following information should appear:
     - Paper title (should be concise, descriptive of its content and written in Spanish and English).
     - Descriptors or key words (max. 8) in Spanish and English.
   - It should be specified on a separate sheet of paper :
     - Personal and professional details: author or authors' first and last name, working place (University, Department, etc.) and current mailing and email addresses.
     - Type of paper: a) Research project; b) Essay or report; or c) Educational experience. *It must not to exceed the length that is required in each type (see 4).*

4. Length:
   - Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
   - The total of words of each paper must include a 250 word abstract in Spanish and English, which will be published in the printed edition of *Revista de Educación*.

5. In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.

---

(1) **Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.**

6. It is recommended that papers should be written according to the Publication Manual of the American Psychological Association (5th edition). Therefore, a list of references, in alphabetical order, should be included at the end of the manuscript and should meet the following criteria[2]:

   a) **Books:**

   Complete work:

   For one author's works: last name in small capital characters, comma, first name initial, full stop, year of publication in brackets, full stop, book title in italics, full stop, place of publication, colon, publishing house, full stop.

   DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

   If two or more authors are present, they are to be separated by a comma, except for the last one that is preceded by 'and' or '&', e.g.:

   GREEN, A., LENEY, T. Y WOLFF, A. (2001). Barcelona: Pomares.

   Chapter book:

   GUBA, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ (comps.), La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 148-165). Madrid: Akal.

   Presentations, symposia, conferences and seminars:

   MORENO OOLMEDILLA, J. M. (2001). La conflictividad en el aula. I Congreso Regional de Atención a la Diversidad de Castilla y León, Valladolid, 1-4 febrero (en papel).

   Different works by the same author:

   BRUNER, J. (1961). El proceso de la educación. México: Uteha.

   — (1985): *En busca de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.

   — (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

   If the year of publishing is the same, it will be necessary to make the difference with a letter (a, b, etc.) after the year.

   Mention of editors or coordinators:

   FERNÁNDEZ BERROCAL, P. Y MELERO ZABAL, M. A. (coords.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

   b) **Journals:** author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, full stop, paper title, full stop, journal title in italics, comma, journal issue, comma, and journal pages covered by the manuscript. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

   GARCÍA ROMERO, A. Y FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996). El sistema educativo en la nueva reforma. *Revista de Educación*, 309, 498-789.

   c) **Electronic Sources:** documents in Internet cited as bibliographic references will appear after the standard bibliography under the title "Electronic Sources". The foundation or body corresponding to that page, written in small capital characters and followed by the date of access to that address will be mentioned in brackets. E. g. http://www.revistaeducacion.mec.es (Last accessed on 23/11/2005) More information in APA: http://www.apastyle.org/elecref/html

7. Notes should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography (see point 6).

8. Direct citations should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.

9. Diagrams, pictures, figures, tables, photographs, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the short (table, graphic…) and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.

10. The author should include the following information when citing this journal: Revista de Educación, number, pages and year of publication.

***Revista de Educación* thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.**

The Director and Editor reserves the right to make the appropriate changes in the application of these guidelines, which will be notified at the proper time. The original manuscripts will not be returned.

[2] **More information about criteria in www.revistaeducacion.mec.es or APA: http://www.apastyle.org**

Normas y criterios para la presentación de recensiones

1. With regard to the work reviewed:
   - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
   - Relevance of the work's subject.
   - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
   - Topicality (year in which it was published).
   - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:
   - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
   - It cannot exceed 700 words.
   - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
   - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address revistaeducacion@mec.es. The author must also send on a different piece of paper the following personal details: postal address, telephone number and e-mail address.

Revista de Educación **thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.**

The Director and Editor reserves the right to make the appropriate changes in the application of these guidelines, which will be notified at the proper time. The original manuscripts will not be returned.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)

en contextos educativos multilingües

CONCHA MORENO GARCÍA: **Presentación. La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas.**

MARTINA TUTS: **Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural.**

FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ: **Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística.**

FERNANDO TRUJILLO SÁEZ: **Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL.**

LUISA MARTÍN ROJO Y LAURA MIJARES: **«Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares.**

JAVIER AGUADO-OREA Y MARTA BARALO: **Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2.**

CRISTINA MARTÍNEZ SANZ: **Plurilingüismo y multiculturalidad: el caso del sistema educativo canadiense.**

MONTSERRAT GRAÑERAS, ELENA VÁZQUEZ, ANTONIA PARRA, FÁTIMA RODRÍGUEZ, ANA MADRIGAL, PATRICIA VALE Y PATRICIA MATA: **La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas.**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ISSN 0034-8082

9 770034 808002

Edición completa en www.revistaeducacion.mec.es