



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

**La enseñanza en contextos plurilingües:
estrategias didácticas para paliar las
dificultades de alumnos inmigrantes en
educación primaria.**

Trabajo fin de grado presentado por: M^a del Mar Jorge Gómez

Titulación: Grado de Maestro en Educación
Primaria.

Línea de investigación: 1.1.8 Métodos
pedagógicos.

Directora: Dra. Magdalena Padilla

Ciudad: Madrid, Julio 2012.

Firmado por: M^a del Mar Jorge Gómez

CATEGORÍA TESAURÓ: 1.1.8 Métodos pedagógicos.

ÍNDICE

ÍNDICE	1
Resumen.....	2
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: INTRODUCCIÓN.....	3
1. 1 Justificación y elección del tema.....	3
1.2 El panorama educativo actual y futuro: la diversidad cultural y lingüística en las aulas y su problemática....	4
1.3 Objetivos del Trabajo.	6
1.3.1 Objetivo general:.....	6
1.3.2 Objetivos específicos:.....	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
2.1 Antecedentes y bases teóricas.....	8
2.1.1 Paradigma actual de investigación en la Educación: la Psicología y la Ciencia Cognitiva.....	8
2.1.2 Lenguaje y pensamiento: la adquisición de la lengua y su relación con el desarrollo de las capacidades cognitivas.....	9
2.1.3 Aportaciones de la lingüística al aprendizaje del lenguaje.	10
2.2 El aprendizaje de una segunda lengua.	12
2.2.1 La hipótesis del período crítico en la adquisición del lenguaje.	12
2.2.2 La hipótesis del tiempo de exposición a la lengua y de la contextualización del mensaje (Krashen, 1989).	14
2.2.4 La hipótesis de los umbrales en el desarrollo del lenguaje (Cummins, 1976).	16
2.2.3 La hipótesis de las diferentes capacidades lingüísticas y la interacción entre las lenguas (Cummins, 1980).	17
2.3 Diferentes tipos de modelos para la enseñanza de alumnos inmigrantes y sus resultados.....	19
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	27
3.1 Diseño y tipo de investigación.....	27
3.1.1 Población y muestra	27
3.1.2 Instrumentos de recogida de datos.	29
CAPÍTULO IV: MARCO EMPÍRICO.....	31
4.1 Recogida y análisis de datos.....	31
4.2 Discusión de los resultados	32
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	34
5.1 Conclusiones	34
5.2 Recomendaciones para paliar las dificultades de los alumnos inmigrantes en contextos de inmersión lingüística	36
5.3 Perspectivas.	42
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXO I.....	48
ANEXO II.....	49
ANEXO III.....	51

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.

Aquellos que no conocen ninguna lengua extranjera, no conocen nada de su propia lengua.

- Johann Wolfgang von Goethe.

If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.

Si se habla a un ser humano en una lengua que entiende, el mensaje va a su cabeza. Si se le habla en su lengua, el mensaje va a su corazón.

- Nelson Mandela.

Resumen

Actualmente en educación primaria observamos una diferencia entre los resultados académicos obtenidos por alumnos inmigrantes y nativos; diferencias muy relacionadas con los programas de enseñanza-aprendizaje. Desde nuestro trabajo proponemos diferentes alternativas de apoyo lingüístico a los inmigrantes intentando disminuir esa diferencia en el rendimiento académico. Según veremos, las más eficaces son las basadas en las hipótesis del "umbral de las lenguas" y la "interacción de las lenguas", ambas de Cummins (1980). Hipótesis que confrontaremos con los resultados de la práctica real en un grupo de alumnos hispanohablantes en Estados Unidos. Por otra parte, indicios en la investigación muestran los programas de inmersión lingüística como la opción menos favorable para inmigrantes. Por último, y dada la tendencia en la actualidad a la implantación de estos programas de inmersión lingüística, propondremos estrategias que intenten paliar las dificultades de los alumnos inmigrantes en este tipo de programas, en contextos de educación primaria.

Palabras clave: *contextos plurilingües, alumnos inmigrantes, dominio limitado de la lengua, inmersión lingüística, estrategias didácticas, modelos de apoyo lingüístico.*

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: INTRODUCCIÓN.

1. 1 *Justificación y elección del tema.*

La elección del tema sobre el que versará el presente trabajo está basada en la importancia del papel que juega la diversidad cultural y lingüística de la población en la educación actual, y muy posiblemente futura, en un mundo cada vez más globalizado e interconectado.

En este contexto es interesante reseñar la diferencia observada entre los resultados académicos de los alumnos inmigrantes frente a los nativos. Más concretamente, se apreciaría un rendimiento en la escuela, generalmente menor en los alumnos inmigrantes cuya lengua materna no es la oficial¹. Ante esta realidad se han empleado diferentes propuestas educativas de apoyo lingüístico a inmigrantes obteniéndose resultados diversos. Este trabajo pretende hacer una revisión de diferentes modelos y perspectivas para analizar qué tipo de factores están influyendo en este desajuste referido al aprovechamiento académico de los estudiantes. El país en el que centraremos nuestro trabajo será Estados Unidos, pues creemos muy interesante su ejemplo, dado que cuenta con amplia experiencia en la enseñanza a minorías lingüísticas². Además, es interesante observar cómo por diferentes razones, principalmente de índole político, en este país se han llevado a la práctica gran variedad de modelos para la integración de los inmigrantes. Debido a esto se puede acceder a una abundante información sobre resultados en cuanto al éxito académico y la adquisición de la lengua oficial por parte de los estudiantes inmigrantes que los han seguido.

¹ Como ejemplo de este aspecto podemos citar el informe realizado para el departamento de Educación en Estados Unidos por Courtney Tenenbaum y Lindsay Anderson (2008). En esta revisión acerca del desempeño académico de los alumnos que no hablan inglés, se constata que sigue habiendo una diferencia en el rendimiento escolar de los alumnos inmigrantes frente a los nativos que se mantienen en el tiempo.

² Por ejemplo, los primeros modelos de educación bilingüe en el que participaban un 50% de hispanohablantes (cubanos) junto con el 50% anglohablantes (americanos) datan de 1960.

1.2 El panorama educativo actual y futuro: la diversidad cultural y lingüística en las aulas y su problemática.

El movimiento de masas de población de unas regiones del planeta a otras es un fenómeno que si bien no es nuevo, sí constituye una característica distintiva del tiempo en que vivimos. La inmigración y emigración se han convertido en un hecho que, por diferentes razones, se ha acentuado desde la segunda mitad del siglo XX y todo parece indicar no cesará en el futuro. Vivimos en un tiempo en que el desplazamiento de personas se ha hecho necesario, para muchos más de lo que lo fue en el pasado. En cuanto a la convivencia, este fenómeno es, en muchos aspectos, enriquecedor ya que incentiva el intercambio de culturas. A pesar de estos aspectos altamente positivos, estos desplazamientos no están exentos de retos en las naciones que los acogen siendo estos de carácter cultural, social, político y, por supuesto, educativo. De esta manera, el ambiente multicultural y plurilingüe que se vive en las aulas se convertiría en un rasgo distintivo de la educación actual y posiblemente futura en países como Estados Unidos o Canadá y también en Europa occidental. Esto es especialmente observable en la educación primaria. De todo ello se desprende una problemática: cómo afrontar la situación de la diversidad cultural y lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en los ciclos iniciales de la educación.

Ante esta realidad, la Educación intenta paliar esta situación teniendo como objetivo principal la máxima calidad de enseñanza para cada una de las personas que componen el alumnado. Sabemos que para la consecución de esta meta los sistemas educativos cuentan con el apoyo de las últimas investigaciones en el área de los contextos multiculturales y plurilingües.

En este sentido, podemos decir que la mayoría de los estudios en este ámbito apoyarían las propuestas que parten de las hipótesis del umbral de las lenguas y de la hipótesis de la interacción de las lenguas, ambas de Cummins (1980). Desde esta perspectiva se apunta hacia los beneficios del uso de la lengua materna en la educación de los alumnos inmigrantes hasta que dicha lengua esté sólidamente asentada, antes de pasar a la enseñanza en una segunda lengua o lengua oficial del país de acogida. La razón se debe a que la lengua materna es la herramienta

por la cual el niño adquiere capacidades cognitivas y habilidades académicas fundamentales para tener éxito en el ámbito escolar. Estas destrezas serían fácilmente trasferibles a la lengua oficial posteriormente. Sin una sólida base en una lengua, el estudiante no llegaría a desarrollar plenamente las capacidades cognitivas que son necesarias para el adecuado rendimiento académico. Cabe reseñar que estas hipótesis también apoyan las opciones en las que dos lenguas se desarrollan a la vez, y que han mostrado buenos resultados en la práctica educativa.

De lo anterior se deriva que, de entre todas las iniciativas para el apoyo lingüístico a inmigrantes, las menos prometedoras para el desarrollo y la adquisición de la segunda lengua serían los programas de inmersión lingüística. Bajo esta denominación se agrupan diferentes variantes. A la que nos referimos en el presente trabajo es la que se caracteriza por la rápida asimilación de los estudiantes a los grupos regulares (uno o dos años), segregación de los estudiantes inmigrantes de los compañeros nativos y prioridad de la enseñanza de la lengua oficial sobre los contenidos del currículo.

Estos modelos presentarían incluso algunas consecuencias negativas. Las más citadas por la investigación son que amplían la diferencia en el nivel académico de los alumnos inmigrantes frente a las clases de referencia además de no ser eficaces para la adquisición plena de la lengua oficial. Esto derivaría en altos niveles de fracaso escolar y abandono temprano de los estudios por parte de este grupo de población.

Sin embargo, por diferentes circunstancias, en algunas ocasiones estas metodologías son la única opción factible. Ante esta realidad los profesionales de la enseñanza deberían conocer las dificultades a las que se enfrentan los alumnos inmigrantes en este tipo de contextos e intentar paliarlas. Este hecho se enlaza con uno de los objetivos principales de este trabajo que pasamos a introducir a continuación.

1.3 Objetivos del Trabajo.

1.3.1 Objetivo general:

Este trabajo pretende comprobar si las aplicaciones de las hipótesis del “umbral de las lenguas” y “la interacción entre las capacidades lingüísticas” (Cummins, 1980) se hacen patentes a través de la comparación de los resultados académicos de alumnos inmigrantes en diferentes programas de apoyo lingüístico.

Desde esta perspectiva consideramos que se encontrarán mejores resultados en los programas que empleen la lengua materna de los estudiantes frente a los que usen exclusivamente la lengua oficial del Centro como vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si esto es así, los programas de inmersión lingüística para inmigrantes se presentarían como la alternativa menos favorable para la ayuda a este grupo de población. Puesto que parece haber una tendencia a la implantación de estos programas³, creemos también necesario estudiar qué tipo de estrategias didácticas son necesarias para paliar las dificultades que presentan para los alumnos que no hablen la lengua oficial en contextos de educación primaria.

Para dar respuesta a la pregunta que hemos planteado, compararemos el rendimiento académico y el nivel de adquisición de la lengua oficial de dos grupos de alumnos con similares características (estudiantes mejicanos de habla hispana cursando tercer grado de primaria en dos escuelas públicas del mismo distrito escolar en Estados Unidos) ubicados ambos grupos en dos programas de apoyo lingüístico distintos (programas de inmersión lingüística frente a programas de

³ Como ejemplo de esto podemos citar las prácticas que se siguen en California, Arizona o las llamadas "aulas de enlace", implantadas por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en funcionamiento desde el 2002. Las Aulas de Enlace están integradas dentro del llamado Programa de Escuelas de Bienvenida, una iniciativa de la Consejería de Educación de La Comunidad de Madrid. Con este programa se pretende que el alumnado extranjero incorporado al sistema educativo, lo haga en las mejores condiciones para asegurar su éxito escolar, su adaptación social y a la vez poder desarrollar habilidades sociales que le permitan ejercer con eficacia sus derechos y deberes como ciudadano. (García Fernández, J. A., Sánchez Delgado, P., Herrero, M., y Goenechea Permitan, C., 2010).

educación dual)⁴. Para poder llevar a cabo esta comparación usaremos los resultados en los test estatales de ISAT en cuanto al rendimiento académico y la prueba de ACESS en cuanto a nivel de habilidad lingüística en inglés.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Revisar la literatura científica acerca del aprendizaje y adquisición de habilidades lingüísticas en contextos académicos en población inmigrante, en edades que coinciden con el ciclo de educación primaria.
- Comparar los diferentes resultados arrojados por la investigación educativa acerca de las metodologías utilizadas con alumnos inmigrantes cuya lengua materna es diferente de la lengua oficial del país de acogida.
- Realizar un análisis de datos reales extraídos de la práctica en grupos de estudiantes hispanohablantes en Estados Unidos para comprobar si se da un apoyo a las teorías de la investigación educativa.
- Analizar qué tipo de factores favorecen que un programa de apoyo lingüístico obtenga mejores resultados que otro tanto en el rendimiento académico como en la adquisición de la lengua oficial por parte los alumnos inmigrantes.
- Describir las dificultades que encuentran los alumnos inmigrantes en programas de inmersión lingüística y recopilar información acerca las estrategias didácticas para paliarlas.

⁴ Una explicación pormenorizada de las características de cada programa se hará en el capítulo segundo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes y bases teóricas.

2.1.1 Paradigma actual de investigación en la Educación: la Psicología y la Ciencia Cognitiva.

En el tema que nos ocupa, en el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en contextos de inmersión lingüística, consideramos que la variable clave es la adquisición y dominio de la lengua oficial. De esta manera, razonamos que los programas educativos que tengan como objetivo incrementar el dominio de la lengua oficial en los alumnos inmigrantes, mostrarán mejores resultados en el rendimiento académico de los mismos. Por esta razón, creemos necesario comenzar el marco teórico describiendo los resultados de las últimas investigaciones acerca de qué se entiende como lenguaje, qué mecanismos se ponen en juego en la adquisición de nuestra lengua nativa y si son los mismos o diferentes en el aprendizaje de una segunda lengua y qué relación tiene el desarrollo del lenguaje con las funciones cognitivas superiores. Nos detendremos especialmente en este último aspecto -facultades cognitivas y su relación con el lenguaje- pues creemos que es el factor mediador fundamental en la relación entre el mayor dominio del lenguaje y el mayor aprovechamiento académico.

Ya que muchos de los preceptos de la práctica educativa se basan en las conclusiones de la investigación psicológica, es importante revisar cuál es el paradigma actual desde esta área de conocimiento. En este sentido, se puede decir que hoy en día están superadas las premisas de la psicología conductual de Skinner en la que se consideraba que todo aprendizaje del ser humano, desde los actos más simples hasta las funciones cognitivas superiores (incluso el lenguaje), se podían explicar con mecanismos más o menos complejos de asociaciones y

generalizaciones entre estímulos y respuestas. Esas nociones han sido reemplazadas por el paradigma de la psicología cognitiva cuyos autores más representativos y que se tratarán a continuación son Piaget, Vygotsky y Bruner. Según esta corriente de pensamiento, y usando la terminología de Piaget, el ser humano se concibe como un procesador activo de información que construye nuevos conocimientos a partir de esquemas cognitivos previos en los que se va asimilando o acomodando el nuevo aprendizaje. Así, el ser humano deja de ser una “tabula rasa” pasiva donde la experiencia va dejando su huella y se convierte en agente activo de su propio aprendizaje. Se presenta además la hipótesis de que no sólo contamos con esquemas adquiridos a través de la experiencia previa, sino que también tenemos cierta dotación innata que nos mueve hacia una determinada forma de aprendizaje que es la específica del ser humano. Así, siguiendo las teorías de Chomsky que explicaremos más adelante, se puede decir que nuestros cerebros están programados desde el nacimiento para adquirir una lengua. Además esta configuración congénita responde a mecanismos de adaptación al medio, fruto de la evolución por lo que tiene un componente genético propio de nuestra especie.

2.1.2 Lenguaje y pensamiento: la adquisición de la lengua y su relación con el desarrollo de las capacidades cognitivas.

Uno de los autores principales inscritos en el paradigma de la psicología cognitiva es Vygotsky. Consideramos imprescindible, por el tema que nos ocupa, partir de las aportaciones de este psicólogo en el área del aprendizaje de la lengua por la importancia que da al entorno social y al lenguaje en el desarrollo cognitivo del niño. Uno de los conceptos fundamentales dentro de las teorías de este autor es la zona de desarrollo proximal. Esta se define como el área comprendida entre lo que el niño puede hacer independientemente y el próximo estadio de desarrollo. El niño es capaz de superar este paso intermedio gracias al papel del adulto que se convierte en mediador del aprendizaje.

Otros de los aspectos importantes dentro de los postulados de Vygotsky es la importancia otorgada al lenguaje como herramienta de desarrollo intelectual. Si bien en las anteriores teorías de desarrollo cognitivo de Piaget el niño pasa de un estadio

a otro a través fundamentalmente de la acción, con Vygotsky se pone de manifiesto el salto cualitativo que se experimenta en el desarrollo cognitivo del ser humano cuando incorporamos el lenguaje como herramienta de pensamiento.

Otro autor que es relevante para el tema que nos ocupa es Bruner, inscrito igualmente su trabajo en el paradigma de la psicología cognitiva, por lo que encontramos muchos puntos similares con Piaget y Vygotsky. Para Bruner, al igual que Vygotsky el lenguaje es imprescindible para el desarrollo cognitivo y se considera el instrumento principal sin el cual no se puede llegar a adquirir capacidades psicológicas superiores o de pensamiento abstracto. La zona de desarrollo proximal que propone Vygotsky, se convierte en Bruner en un área donde el lenguaje juega un papel principal como la herramienta o “andamiaje” que usa el adulto para ayudar al niño a completar una tarea, lo que producirá la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas en el niño.

En resumen, con este apartado queremos destacar sobre todo el papel que otorga la psicología cognitiva al lenguaje como elemento indispensable en el desarrollo del pensamiento. Este punto nos parece de especial importancia por el tema que nos ocupa. Teniendo en cuenta las consideraciones que describimos en este apartado, es posible razonar que si un niño no logra desarrollar una sólida base en una lengua, sus habilidades cognitivas quedarán también afectadas con el consiguiente efecto que esto puede suponer tanto en su desarrollo académico como en su desarrollo integral como persona.

2.1.3 Aportaciones de la lingüística al aprendizaje del lenguaje.

En la actualidad uno de los autores más citados en las explicaciones acerca de la adquisición del lenguaje es el lingüista Noam Chomsky y su teoría de la gramática universal. Esta teoría se desarrolla a partir un hecho fácilmente observable: los seres humanos aprenden una lengua, que es un sistema de reglas complejo y de variaciones prácticamente ilimitadas, en relativamente poco tiempo y sin una instrucción específica. Según Chomsky para que esto sea posible, nuestros cerebros tienen que estar programados desde el nacimiento para la adquisición del lenguaje. Por supuesto, esta disposición innata, sólo se pone en marcha cuando

está expuesta a los estímulos adecuados que proporcionan los adultos que rodean al niño, estímulos que serán los determinantes en la adquisición de una lengua materna sobre otra. Es importante resaltar que los postulados de esta teoría sólo se pueden aplicar al aprendizaje de la lengua nativa ya que la experiencia empírica nos muestra como el aprendizaje de una segunda lengua no se produce de forma tan natural y sencilla. Este hecho se explicará de manera más pormenorizada en el apartado dedicado a los diferentes tipos de programas educativos para alumnos cuya lengua materna es diferente a la lengua oficial del país.

Por otro lado también consideramos interesante el análisis del lenguaje de Chomsky como una capacidad no unitaria. Así, esta capacidad puede ser dividida en lenguaje en el sentido amplio y lenguaje en el sentido estricto (Hauser, Marc D., Noam Chomsky, y W. Tecumseh Fitch, 2002). El primero incluiría la capacidad de comunicación que compartimos con otros animales (la función de comunicación del lenguaje no sería exclusiva de la especie humana). En la segunda acepción, el lenguaje humano viene a superar su capacidad de herramienta de comunicación y se convierte en un sistema de representación que permite el manejo de símbolos. Es este aspecto del lenguaje lo que entraña directamente con el pensamiento abstracto, característica ésta, exclusiva de la cognición humana.

Esta concepción del lenguaje como una capacidad no unitaria enlaza con las tesis de uno de los personajes más influyentes en la educación bilingüe en la actualidad como es James Cummins. Este autor propone, que cuando se trata de evaluar el dominio de una lengua que tiene un alumno en concreto, se debe diferenciar entre la capacidad comunicativa del lenguaje y la capacidad cognitiva del mismo. La primera es una habilidad que se adquiere fácilmente en relativamente poco tiempo y hace referencia a contextos sociales, mientras que la segunda se relaciona con el lenguaje académico y está asociada a contextos más abstractos.

Cummins habla no sólo de la importancia de esta distinción cuando evaluamos el nivel de adquisición de una lengua, sino también como punto de partida para diseñar objetivos de enseñanza de una lengua en el aula. De esta manera no sería adecuado decir que una persona domina una lengua sólo porque es capaz de comunicarse ya que esto es sólo un sentido amplio del lenguaje. Por tanto, para

decir que un alumno tiene un dominio suficiente de una lengua que le permitirá mostrar buen rendimiento académico debemos tener en cuenta las dos acepciones.

2.2 El aprendizaje de una segunda lengua.

En este apartado veremos las hipótesis más sobresalientes sobre la adquisición de una segunda lengua que se manejan en la actualidad y las diferentes influencias que éstas han tenido en la enseñanza.

Las hipótesis que procedemos a exponer a continuación son intentos de explicar un hecho que se produce frecuentemente: la dificultad de conseguir un nivel aceptable en una segunda lengua cuando somos adultos, en comparación con la naturalidad y la facilidad con la que aprendemos nuestra lengua materna cuando somos niños. Dependiendo de las causas o mecanismos que las siguientes teorías plantean en el aprendizaje de otro idioma, se han propuesto pautas acerca de cuál sería la mejor manera de abordar este fenómeno desde las aulas, cuestión en la que también nos detendremos.

2.2.1 La hipótesis del período crítico⁵ en la adquisición del lenguaje.

Esta hipótesis presupone la existencia de un “órgano del lenguaje” que se activa al principio de nuestra vida gracias a la exposición de los estímulos pertinentes, estos serían la lengua que hablan los adultos. Esta disponibilidad cognitiva tendría un componente biológico y funcionaría de manera óptima de los 3 a los 7 años, dejando de estar activo justo antes de la pubertad.

La idea de la existencia de un “órgano del lenguaje” tiene base en la teoría ampliamente aceptada de Chomsky, acerca de la gramática universal y la predisposición genética para el aprendizaje de una lengua, que hemos explicado anteriormente. No obstante, las objeciones que se han hecho a la hipótesis del período crítico es la presuposición de que los mecanismos o representaciones cerebrales que las personas usan para el aprendizaje de una segunda lengua son

⁵ “Período crítico” se refiere al período en el cual es necesario estar expuesto al lenguaje para que ocurra el desarrollo del mismo. Se considera que después de pasado este tiempo no se puede adquirir una lengua.

los mismos que los que se usan para el aprendizaje de la propia lengua materna. Si esto fuera cierto, una vez pasada la niñez, nadie podría aprender un nuevo idioma, y sin embargo, los adultos pueden llegar a tener un dominio aceptable de una segunda o sucesivas lenguas.

Las últimas investigaciones referentes a bilingües tempranos frente a bilingües tardíos⁶, que han usado imágenes de la actividad cerebral, apuntan a que el cerebro procesa y almacena de forma diferente el lenguaje dependiendo del período de la vida en que se adquiere (Kim, Karl H.S., Norman R. Rolkin, Kyoung-Min Lee, y Joy Hirsch., 1997); pero en ningún momento se contempla la imposibilidad de aprender un idioma en la edad adulta. Junto con estos resultados, se observa que los niños sí tienen una ventaja respecto a los adultos, y es en la adquisición de aspectos fonológicos (lo que coloquialmente se llama “hablar sin acento”), lo que podría estar relacionado con aspectos del desarrollo cerebral.

Por lo tanto, la hipótesis del período crítico habría de matizarse diciendo: parece que existe un período crítico para la adquisición de una primera lengua (pero no para una segunda o sucesivas) y por otro lado, en el único caso en el que se podría sostener un componente biológico sensible a la edad sería en el ámbito de la habilidad fonológica. Consecuentemente, el hecho de ser capaces de aprender una lengua eficazmente en la edad adulta se debe a la posibilidad de utilizar otros recursos cognitivos ya adquiridos en nuestra experiencia educativa en general para lograr este objetivo (capacidad para crear asociaciones, metalenguaje, autogestión del aprendizaje y del esfuerzo, etc.).

Esta hipótesis del período crítico ha influido en las decisiones educativas en la enseñanza a inmigrantes. Así, se consideraba que estos alumnos con una lengua materna distinta a la oficial, debían estar expuestos a la lengua del país de acogida cuanto antes mejor y que de no ser así, se les estaría perjudicando pues nunca llegarían a dominarla adecuadamente. Si bien es cierto que la exposición temprana a una segunda lengua beneficia su aprendizaje y consolidación, esto no es debido a la existencia de un período crítico en la adquisición de una segunda lengua, como

⁶ Por bilingües tempranos se entiende personas que adquieren dos lenguas simultáneamente durante la niñez, mientras que los bilingües tardíos son aquellas personas que adquieren una segunda lengua pasada la pubertad.

ya hemos demostrado en este apartado. Es importante puntualizar este detalle ya que podría llevar a juicios incorrectos como considerar que los alumnos inmigrantes, incorporados al sistema educativo tardíamente, nunca podrán llegar a dominar adecuadamente la lengua oficial. Según esto, dichos alumnos arrastrarían una desventaja que les llevará a tener un retraso en comparación con alumnos que sí han aprendido la lengua oficial en la niñez.

2.2.2 La hipótesis del tiempo de exposición a la lengua y de la contextualización del mensaje (Krashen, 1989).

Siguiendo en la misma línea de pensamiento del apartado anterior, si no existe un período crítico de aprendizaje, quedaría abierta la pregunta: cómo explicar el hecho, fácilmente observable, de que los niños que se encuentran expuestos a una lengua extranjera desde edades tempranas logran mayores niveles de perfeccionamiento y con más facilidad en esta habilidad, que los adultos. Para la explicación de este fenómeno se ha recurrido a dos explicaciones interrelacionadas: el mayor tiempo de exposición y la contextualización del mensaje. Podemos resumir estas explicaciones diciendo que la facilidad y los altos niveles de dominio son debidos al mayor tiempo de contacto y experiencia con la lengua extranjera y por lo tanto, a mayor número de oportunidades para ver diferentes ejemplos de la lengua en contexto y de poner en práctica sus habilidades.

Es importante destacar que el tiempo de exposición es una variable facilitadora del aprendizaje, pero no su factor principal. El tiempo simplemente permite la mayor frecuencia de encuentro del niño con diferentes situaciones en contextos determinados. El ejemplo que hace James Crawford (1989) en su libro *Educación Bilingüe* es el de un turista que viaja a otro país. El turista está inmerso en el idioma del país que visita, sin embargo, mucho de los mensajes que oye no van a causar ningún tipo de aprendizaje, a no ser que se involucre en situaciones comunicativas con una persona que quiera que el mensaje se haga comprensible. En el segundo caso, aunque usando una lengua extranjera, el interlocutor tratará de hacerse entender, usará gestos, señalará objetos, es decir, contextualizará el mensaje, lo que permitirá que el que la persona involucrada en la comunicación lo comprenda.

Por lo tanto, se puede desprender de esta explicación que no es tan decisiva la cantidad de tiempo en la exposición de la lengua, como la calidad de las experiencias con el lenguaje.

Esta línea de pensamiento, que enlaza con los preceptos de la psicología cognitiva en cuanto la importancia dada al contexto como medio de activación de los esquemas cognitivos previos, ha tenido gran impacto en la metodología seguida en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como ejemplo de ello citaremos el enfoque comunicativo, que busca la adecuación y la relación, en la medida de lo posible, entre el lenguaje empleado en la clase y las situaciones reales de comunicación.

En cuanto a la influencia ejercida por esta hipótesis en la enseñanza de una segunda lengua, se puede decir que ha ayudado a la creación de programas educativos alternativos a la concepción errónea de que la simple exposición a la lengua provoca su adquisición. Teniendo en cuenta que son las interacciones significativas entre las personas comunicándose en esa lengua dentro de un contexto lo que produce el aprendizaje, se han creado propuestas para el aula con vistas al uso de estrategias que faciliten la mayor comprensión del mensaje que se quiere hacer llegar a los alumnos. Algunos de estos ejemplos son: usar un lenguaje simplificado, apoyar las explicaciones con imágenes, parar la explicación frecuentemente y pedir recapitulaciones o resúmenes a los alumnos acerca de lo que se está diciendo.

Es importante resaltar que, “sentar” a un alumno en una clase rodeado de compañeros que hablen la lengua oficial y con un profesor que no esté sensibilizado con las necesidades de los alumnos inmigrantes, no va a producir el aprendizaje. Más aún, se podría sugerir que esto incluso podría tener consecuencias negativas que discutiremos en apartados posteriores acerca de los diferentes tipos de programas para asimilación de inmigrantes y sus resultados.

Aunque lo que se expone pudiera contradecir el sentido común y la frecuente experiencia de que las estancias en otro país tengan como resultado la adquisición de una competencia aceptable en la lengua de esa nación, sin ningún tipo de enseñanza formal para el individuo, hay que resaltar un aspecto importante que conecta con las teorías de Cummins que se explicaban con anterioridad: Si bien el

lenguaje que aprendemos en “la calle” es un lenguaje fundamentalmente comunicativo, siempre presentado en un contexto, el lenguaje utilizado en la escuela es, por su naturaleza, un lenguaje dirigido a contenidos académicos y abstractos (descontextualizados), con lo que se dificulta su aprendizaje con la simple exposición de los mismos en un aula.

2.2.4 La hipótesis de los umbrales en el desarrollo del lenguaje (Cummins, 1976).

Enlazado con el razonamiento anterior, presentamos las ideas de James Cummins, uno de los autores con, quizás, mayor influencia en la actualidad en cuanto a investigación de programas dirigidos al aprendizaje de una segunda lengua y los ambientes educativos plurilingües.

A partir de los estudios sobre población bilingüe canadiense y las indagaciones acerca de los diferentes programas para la enseñanza de la lengua oficial a inmigrantes en Estados Unidos, Cummins propone *la hipótesis de los umbrales* en 1976. Aproximadamente al mismo tiempo, otros autores como Skutnabb-Kangas (1976) y Toukomaa (1976) llegaron a las mismas conclusiones basándose en los resultados con estudios sobre el bilingüismo finlandés-sueco.

Estos investigadores coinciden en postular que cuando un niño está inmerso en un contexto bilingüe durante el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje (por ejemplo cuando la lengua oficial de la escuela es diferente de lengua hablada en el hogar), el afianzamiento de un idioma ayuda al desarrollo del otro. Sin embargo, para que esta transferencia entre lenguas sea positiva, se ha de alcanzar cierto umbral de desarrollo básico del lenguaje, al menos en una de las dos lenguas. Por debajo de esa magnitud mínima, no se posibilitan los efectos de la interrelación entre las lenguas e incluso se podrían presentar consecuencias negativas.

Se hace necesario pues, que nos detengamos en las consecuencias que se podrían desprender de estas hipótesis en un escenario del aula de educación primaria donde algunos alumnos no hablen la lengua oficial. En este contexto, observamos que los alumnos llegan con ciertas habilidades lingüísticas en su lengua materna. Por la edad del alumnado, sabemos que esta capacidad lingüística

aún no está completamente desarrollada, consecuentemente todavía no puede ser una influencia positiva para el aprendizaje de la lengua oficial⁷. A partir de este momento, el progreso en su lengua materna se estanca y el niño se ve forzado a aprender una segunda lengua, la lengua oficial del país, en un contexto académico sin el sustento del conocimiento previo de esa misma lengua que sí poseen sus compañeros nativos. De ello se podría desprender que si no proporcionamos las acomodaciones lingüísticas necesarias en nuestra práctica docente, se puede correr el riesgo de que los alumnos no lleguen a ser plenamente competentes en ninguna de las dos lenguas.

2.2.3 La hipótesis de las diferentes capacidades lingüísticas y la interacción entre las lenguas (Cummins, 1980).

Partiendo de los parámetros planteados por la hipótesis de los umbrales, Cummins (1980) propuso posteriormente *la hipótesis de la interacción entre las dos lenguas*. Según él, la transferencia positiva entre dos lenguas se posibilita por la existencia de dos habilidades de lenguaje diferentes que están interconectadas. Estas son por un lado BICS (basic interpersonal communication skills) y por otro CALP (cognitive academic language proficiency)⁸. La primera se caracteriza porque se adquiere en contextos comunicativos y con abundantes pistas contextuales (recreo, comedor, juegos...) y no es necesaria la educación formal para ello. Se estima que el período de adquisición de esta habilidad en una lengua extranjera es de aproximadamente dos años. La segunda tiene lugar en contextos académicos (de hecho forma parte de los objetivos de la educación primaria o elemental) y su adquisición se supone tan larga como este período educativo, es decir, de 6 a 7 años.

Uno de los aspectos más controvertidos de la hipótesis de la interacción de las lenguas es la recomendación que hace a la práctica educativa sobre la obligatoriedad de desarrollar las habilidades CALP, siempre que sea posible, en la lengua materna del alumno en cuestión, pues de esta manera se acelera y facilita el

⁷ A lo largo del trabajo, cuando hablamos de competencia o habilidad lingüística nos referimos, no sólo a las habilidades básicas comunicativas sino también al ámbito cognitivo relacionado con el lenguaje.

⁸ BICS: capacidades básicas de comunicación entre personas. CALP: habilidad lingüística referida al contexto académico y cognitivo. La traducción es nuestra.

proceso que lleva al pleno desarrollo de las capacidades cognitivas necesarias para un óptimo rendimiento académico. De esto se deriva que la práctica educativa ideal para la integración de inmigrantes es la que se ofrece en la lengua materna de los mismos, en aquellas áreas que por su contenido abstracto, requieran demandas cognitivas importantes. Además, este apoyo lingüístico debería darse al menos durante 6 años pues éste es el período de tiempo que se estima necesario para el pleno desarrollo de la competencia lingüística.

La principal crítica a esta hipótesis radica en razonar que la enseñanza del alumno inmigrante en su lengua materna, además de privar de oportunidades de exposición a la lengua oficial, constituye una pérdida de tiempo pues una vez adquirido un nivel de habilidad académica en la lengua nativa del alumno, habría que repetir, desde el principio, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua del Centro. Cummins responde a estas críticas afirmando que cuando se llega al desarrollo de las capacidades CALP, éstas pueden ser trasferidas a cualquier otra lengua. Dicho de otra manera, estas competencias CALP están relacionadas con competencias profundas de pensamiento. Por lo tanto cuando se hallan plenamente consolidadas en una lengua, la única habilidad que se requiere enseñar es la de “etiquetamiento” de los conocimientos, es decir, aprender como se nombran cada uno de los conceptos en la lengua oficial.

Un ejemplo que se ha dado comúnmente de la aplicación de la hipótesis de la interacción de las lenguas es el referido a la capacidad lecto-escritora: Siguiendo el método analítico de aprendizaje de la lectura y de forma muy simplificada, se puede decir que un niño se inicia en el alfabetismo a partir de las relaciones que establece entre la lengua oral y los sonidos que la componen con los diferentes grafemas. Existe un momento en que el niño entiende esta relación y comienza a ser capaz de decodificar un texto. Pues bien, esta habilidad decodificadora pertenecería al ámbito CALP y una vez adquirida no sería necesario volver a enseñarla en una segunda lengua. Parecería lógico decir que es más fácil entender que existe una relación entre los sonidos que producimos y los grafemas cuando ese aprendizaje se hace usando la lengua oral que el niño ya ha adquirido, es decir, su lengua materna. Este presupuesto está en consonancia con los preceptos de la psicología cognitiva y el

aprendizaje constructivo en el sentido de que para conseguir un aprendizaje significativo debemos partir de la experiencia previa de los alumnos. Lo que se ha explicado como ejemplo en la capacidad lecto-escritora y siguiendo los mismos razonamientos, podría aplicarse a conceptos matemáticos, científicos o de cualquier otra materia.

Respecto al impacto que estos planteamientos tendrían en la educación, se podría decir que estas ideas pueden representar un papel central en la actividad docente en contextos de diversidad lingüística, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, estas presunciones influirían en aspectos iniciales de la práctica educativa como son la identificación y evaluación de las necesidades lingüísticas de los estudiantes. De la misma manera, esta hipótesis también guiaría el proceso de planificación de las actividades que se van a llevar a cabo en el aula (atención a la diversidad).

Así, por ejemplo, en el primer caso, la identificación y la evaluación de las necesidades lingüísticas, se hace necesario responder a cuestiones como: ¿cuándo se considera que un alumno necesita apoyo lingüístico?, ¿es suficiente con que pueda comunicarse en la lengua oficial para acceder a una clase regular o se requiere un criterio más estricto relacionado con el nivel del lenguaje académico? Respecto al diseño de actividades, la pregunta que se nos presenta principalmente es ¿cómo se debería plantear la práctica educativa en el aula para tener en consideración el nivel de desarrollo del lenguaje académico en nuestros alumnos?

2.3 Diferentes tipos de modelos para la enseñanza de alumnos inmigrantes y sus resultados.

Pasando a un ámbito más práctico, nos parece importante revisar las soluciones educativas llevadas a cabo en la enseñanza de inmigrantes y los diferentes resultados obtenidos. La razón de ser de este apartado es contextualizar y llegar a una mejor comprensión sobre los factores que interaccionan en el diseño de programas de apoyo lingüístico para inmigrantes adecuados a sus necesidades específicas.

En cuanto a las afirmaciones acerca de los resultados, nos basamos en el análisis que hace el profesor Colin Baker (2006) acerca de la revisión de la investigación sobre la práctica educativa en programas dirigidos a la diversidad lingüística⁹. Es interesante reseñar las puntualizaciones del autor quien nos advierte, respecto a los resultados, que la práctica educativa se ve afectada por múltiples variables, por ello, decir qué programas de atención a la diversidad lingüística han tenido mejores resultados en la práctica es una cuestión carente de una respuesta directa. Por lo tanto, la información que se presenta en el siguiente apartado pretende esbozar las conclusiones generales que se han sacado del rendimiento que muestran los alumnos en diferentes programas de apoyo lingüístico. Una reflexión más pormenorizada sobre la influencia de otras variables fuera del ámbito lingüístico, se incluirá en el apartado referido a las conclusiones.

- **El modelo de mantenimiento de dos lenguas (modelo dual).**

Estos modelos se han llevado a cabo en contextos donde la población que habla una lengua minoritaria es de tal magnitud como para poder agrupar a los alumnos en aulas donde haya una representación de aproximadamente el 50% en cada una de las lenguas (lengua oficial y lengua minoritaria). Un ejemplo de esto serían los programas duales inglés-francés en Canadá o inglés-español en Estados Unidos. La característica fundamental de estos programas es la utilización de las dos lenguas para la transmisión de conocimientos y como vehículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma más o menos equilibrada. La ideología subyacente a estos modelos es considerar la riqueza que supone el lenguaje y la cultura de una población inmigrante para el país y que por lo tanto puede ser útil para toda la sociedad. Además, estas metodologías están en consonancia con las teorías derivadas de la investigación en psicología cognitiva, esto es, que el uso del lenguaje materno de los inmigrantes como herramienta facilitadora de acceso a los contenidos del currículo produce aprendizajes significativos. Esto se debe a que el

⁹ (Cf. capítulo 12 “The effectiveness of bilingual education”: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Baker: 2006).

proceso de enseñanza-aprendizaje se construye a partir de conocimientos y habilidades que el niño ya ha adquirido, es decir, su lengua materna.

En cuanto a los beneficios que se pueden considerar para los alumnos que hablen la lengua oficial y que participen en programas duales es que, además de aprender con la ayuda del modelo ofrecido por el docente, pueden también adquirir una segunda lengua a través del aprendizaje cooperativo con hablantes nativos de ésta. No menos importante son las posibilidades de promoción de actitudes positivas hacia las diferentes culturas y los valores de convivencia y respeto a los demás que se pueden lograr en este tipo de programas.¹⁰

Es interesante señalar que en estos programas hay cierta discriminación positiva en el uso de la lengua minoritaria¹¹. Sin embargo, no parece que este tipo de metodología tenga un impacto negativo en el desarrollo de las capacidades lingüísticas en la lengua oficial en los alumnos nativos. De hecho, después de 5 o 6 años de permanencia en el programa dual, se observaría que los alumnos cuya lengua materna es la oficial muestran competencias lingüísticas iguales o superiores comparadas con su grupo de referencia en aulas regulares.

Por lo tanto, este tipo de programas conseguiría que todos los alumnos se beneficiasen de la convivencia de dos lenguas en el aula donde se produce una transferencia positiva de forma mutua en el desarrollo de ambas. Estos resultados pueden ser tomados como un apoyo a las teorías sobre el umbral de las lenguas y la transferencia entre las lenguas de Cummins que expusimos anteriormente.

¹⁰ Este punto se ha considerado como el tercer objetivo de los programas duales, dentro de la competencia “intercultural”. De hecho, esta metodología se ha usado como parte de educación para la paz en países como Israel, siendo las lenguas utilizadas hebreo-árabe.(Parkers, J., Tenley R., Anberg-Espinoza, M., & De Jong, E., 2009)

¹¹ Normalmente este tipo de programas comienzan en primer grado con una proporción de tiempo de uso de un idioma de 90/10 a favor de la lengua minoritaria (el 90% del tiempo se usaría la lengua minoritaria como lenguaje vehicular frente al 10% de uso de la lengua oficial). Esta proporción va disminuyendo hasta que se consigue una igualación en el tiempo de uso de las lenguas en el aula. Esto ocurre aproximadamente en el sexto año de duración del programa. El modelo que hemos elegido en la comparación de los datos cumple esta característica, por lo que en la información utilizada, los alumnos en el programa dual de la escuela de Liberty, en tercer grado, están expuestos a su lengua materna en una proporción de tiempo de 60/40 respecto a la lengua oficial.

- **El modelo de enseñanza en la lengua materna durante 6 años (modelo bilingüe de salida tardía).**

Este modelo presenta como objetivo principal que los alumnos inmigrantes adquieran un dominio tal de la lengua oficial, que los capaciten para alcanzar los objetivos académicos establecidos en el currículo oficial. La herramienta utilizada para conseguir este objetivo es, aunque pueda parecer paradójico, la lengua materna de los alumnos. Se diferencia principalmente con el modelo expuesto anteriormente (modelo dual) en que los alumnos inmigrantes no están integrados con sus compañeros nativos, sino en aulas especializadas.

Los planteamientos teóricos son los mismos que en el apartado anterior (aprendizaje significativo a partir de los conocimientos previos de los alumnos y teoría de la interacción positiva entre las lenguas) pero su ideología profunda es, de alguna manera, diferente. Esta diferencia radica principalmente en que la lengua materna de los inmigrantes no se considera como un elemento valioso del que los demás sectores de la población estudiantil pueden hacer uso, sino que es simplemente una herramienta docente muy eficaz para ayudar a los alumnos, por un lado al acceso a los contenidos y objetivos del currículo oficial y por otro, al aprendizaje de la lengua oficial.

Normalmente el uso de la lengua materna en estos programas se circunscribe a áreas del conocimiento que por su naturaleza se consideran de mayor demanda cognitiva. Es decir, son asignaturas que usan un lenguaje más abstracto y de difícil contextualización como las referidas a habilidades lingüísticas y las matemáticas.

En las demás áreas de enseñanza consideradas como más fáciles de contextualizar (por ejemplo la educación física y la educación artística) se usa la lengua oficial siempre contando con apoyos lingüísticos disponibles para los alumnos que los necesiten. Idealmente, en las materias en las que se use la lengua oficial, los alumnos inmigrantes se integrarían con hablantes nativos para posibilitar el desarrollo del idioma a través de las interacciones comunicativas y el aprendizaje cooperativo con sus compañeros.

Si estos modelos son fieles a las bases teóricas que los fundamentan (hipótesis de las competencias lingüísticas y de la interacción entre las lenguas), el apoyo en la

lengua materna debería darse durante al menos seis años. Esto es debido a que es el período de tiempo considerado necesario para el desarrollo pleno del lenguaje. Cuando esto es así, los resultados de estos programas medidos por el rendimiento académico que tienen los alumnos inmigrantes en la lengua oficial parece que se equipara a los alumnos nativos en programas regulares e incluso algunas investigaciones apuntan a un rendimiento más elevado.¹²

- **El modelo de enseñanza en la lengua materna para la adquisición de habilidades lecto-escritoras y conceptos matemáticos básicos (modelo de enseñanza bilingüe de transición temprana a la lengua oficial).**

Este modelo es similar al anterior, tanto en objetivos como en metodologías, radicando la única diferencia en el período de apoyo dado en la lengua materna. En este caso, esta ayuda sólo se da por dos o tres años. El razonamiento empleado es que una vez se adquieren las habilidades básicas lecto-escritoras y de conceptos matemáticos básicos en la lengua materna, a nivel de segundo grado, los alumnos inmigrantes ya están listos para enfrentarse al currículo desde la lengua oficial. Tras este período se hace la transición a un aula en la que la única lengua vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje es la oficial. Llegado este momento, los alumnos deberían tener a su disposición apoyos lingüísticos necesarios para paliar las dificultades que se derivan de su falta de dominio de la lengua oficial. El modelo en esta segunda fase de transición se podría equiparar a los modelos de inmersión lingüística para inmigrantes con ayuda, que procederemos a explicar a continuación.

Cuando se comparan los efectos en el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes que siguen este modelo, con los de estudiantes nativos en programas regulares, parece que en el primer caso se encuentran peores resultados. Desde los planteamientos de la hipótesis del umbral y la transferencia de las lenguas, esto se explicaría argumentando que dos cursos académicos no serían suficientes para la adquisición plena de la habilidad lingüística. Dicho con otras palabras, aún no se

¹² Según C. Baker (2006), esto es debido a efectos positivos que se han demostrado entre el bilingüismo y la cognición.

habría llegado a un umbral suficiente de desarrollo en la lengua materna de los inmigrantes para que se pueda realizar una transferencia positiva de las habilidades CALP a la lengua oficial.

- **El modelo de inmersión lingüística para inmigrantes con ayuda (modelo de refugio o lenguaje simplificado).**

La característica principal de este programa es que los alumnos que no hablan la lengua del Centro se agrupan en aulas diferentes respecto a los estudiantes nativos y el único lenguaje vehículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el oficial pero con algunos modificaciones para ayudar al acceso, por parte de los alumnos inmigrantes, a los objetivos y contenidos del currículo.

Las bases teóricas en las que se apoyan estos programas son las que formula Krashen en los años 80 del pasado siglo XX con su hipótesis de la “contextualización del mensaje”. Como ya quedó explicado anteriormente, este autor presupone que si el mensaje se contextualiza a través de acomodaciones y ajustes que lo hagan comprensible, los alumnos serán capaces de entenderlo. Además, durante el mismo proceso de adquisición de nuevos conocimientos los estudiantes también desarrollarán la lengua oficial.

Por esta razón, en este tipo de programas se hace necesario que los maestros tengan una formación especializada para poder diseñar las diferentes sesiones y actividades, atendiendo al nivel lingüístico en la lengua oficial de la que parten sus alumnos. Uno de los rasgos de estos programas es la utilización de una forma de lenguaje simplificada para que los alumnos inmigrantes sean capaces de comprender lo que está ocurriendo en el aula. También se emplean estrategias como ayudas visuales, recapitulaciones frecuentes, formas alternativas a la comunicación oral (dibujos, lenguaje gestual, música).

Parece ser que los resultados que se derivan de la revisión de estos programas en cuanto al rendimiento académico, e incluso en la adquisición de la lengua oficial por parte de los alumnos inmigrantes, no son tan buenos como los de apoyo en la lengua materna o los programas duales. La explicación que se ha dado a este hecho es que si bien algunas tareas académicas pueden ser diseñadas para

llevarse a cabo usando un lenguaje simplificado, sin que por ello dejemos a un lado los objetivos que perseguimos, otras necesitan de ese lenguaje abstracto y académico para la consecución de los mismos. De esta manera nos vamos a encontrar con actividades en las que, si empleamos un lenguaje simplificado, también estaremos bajando nuestro nivel de exigencia en cuanto a las capacidades cognitivas que los alumnos tienen que utilizar y desarrollar para completarlas.

Análisis exhaustivos acerca de la efectividad de estos modelos en cuanto al éxito académico y el desarrollo de la lengua oficial en este tipo de población, se ha llevado a cabo a raíz de la resolución judicial del año 2005 en el Estado de Arizona. Esta nueva ley hace ilegal cualquier forma de enseñanza que utilice la lengua materna de los alumnos inmigrantes, presentándose los programas de inmersión lingüística como la única opción.

Esto tiene como consecuencia que se hayan llevado a cabo iniciativas cuyos rasgos característicos en la práctica son: la rápida asimilación de los estudiantes a los grupos regulares (un año máximo de apoyo en aulas especiales), segregación de los estudiantes inmigrantes de los compañeros nativos y prioridad de la enseñanza de la lengua oficial sobre los contenidos del currículo.

Por los resultados que se encontraron, parece que no hay evidencia para afirmar que estas modelos son mejores que las demás prácticas educativas. Más aún, parece ser que las conclusiones apuntan a efectos negativos en el desarrollo de la lengua oficial en los alumnos inmigrantes así como su éxito académico¹³.

Para finalizar añadiremos que los pensamientos de Krashen (usados como fundamentación de estos programas) evolucionaron hacia un apoyo a los programas que usaban la lengua materna respecto a los de inmersión lingüística con lenguaje simplificado. El razonamiento seguido sería que la mejor forma de introducir una nueva situación de aprendizaje es contextualizarla a través de la lengua materna del niño. Este cambio en su forma de pensar se dio a la luz de los resultados de la investigación y la influencia de las teorías de Cummins a finales del pasado siglo XX.

¹³ Para profundizar en las características de los modelos de inmersión lingüísticas que se llevan a cabo en la actualidad en el Estado de Arizona, y sus resultados, se puede consultar las investigaciones realizadas desde la Universidad de California en 2010, publicadas en su Proyecto por los derechos civiles que se puede visitar en <http://civilrightsproject.ucla.edu/>

- **El modelo de apoyo lingüístico fuera del aula.**

Esta propuesta se caracteriza por que los alumnos inmigrantes se integran con el resto de sus compañeros la mayor parte del día, y un maestro especializado trabaja con ellos durante períodos de tiempo que van desde los 30 a los 60 minutos en un aula aparte. La metodología que se sigue es similar a la enseñanza de una lengua extranjera en el currículo regular, pero en este caso es la lengua oficial el objeto de estudio.

Parece que los resultados de esta alternativa no son buenos si se comparan con las demás propuestas explicadas hasta ahora. La crítica que habitualmente han recibido es que cuando se enseña la lengua como una materia aislada, ésta queda descontextualizada, por lo cual, lo aprendido en estas aulas de apoyo en pocas ocasiones se trasfiere al lenguaje académico necesario para seguir las clases regulares. También se ha argumentado que los alumnos pierden tiempo de exposición al currículo general, creándose en ellos una dificultad más que una ayuda.

- **El modelo de inmersión lingüística para inmigrantes (“sumersión” lingüística¹⁴).**

Dentro de esta denominación se incluirían los programas en los que los alumnos inmigrantes se encuentran en aulas regulares. Además, las ayudas adecuadas a las necesidades lingüísticas especiales para alumnos con un desarrollo limitado en la lengua oficial, no están establecidas ya que los docentes no cuentan con una formación específica.

Los argumentos que se emplean como apoyo de esta opción, que se podrían resumir en cuanto antes y cuanto más lengua oficial mejor, no parecen que se hallen respaldados por los resultados de la investigación académica sobre adquisición de una segunda lengua en niños inmigrantes que ya hemos discutido.

¹⁴ El término “sumersión lingüística” es usado por Baker para distinguir los programas de inmersión de inmigrantes en la lengua oficial de los programas de inmersión en una lengua extranjera que se dan como una iniciativa privada y voluntaria en centros especializados a población mayoritaria. Sumersión hace referencia a la sensación que puede tener un estudiante en un aula donde no comprende nada de lo que ocurre y “o bien nada o bien se ahoga” (expresión traducida del inglés y que se usa frecuentemente para referirse a estos programas “swim or sink”)

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño y tipo de investigación.

Por todo lo expuesto en el marco teórico, consideramos que los programas educativos dirigidos a la enseñanza de estudiantes con una capacidad limitada de la lengua oficial, clasificados como de inmersión lingüística, tendrán peores resultados que otros modelos.

Estos efectos se podrán apreciar tanto en el rendimiento académico como en el nivel de adquisición de la lengua oficial en alumnos cuya lengua materna sea diferente de esta.

3.1.1 Población y muestra.

- Escuelas que se van a comparar y sus características.**

Para la comprobación de esta hipótesis nos basaremos en la comparación de dos escuelas de educación primaria (Meadowdale y Liberty Elementary Schools). Ambos centros son públicos y se encuentran ubicados en una localidad suburbana de Carpentersville, a unos 60 kilómetros de Chicago, en el Estado de Illinois (EE.UU.). Se han elegido dos escuelas dentro del mismo distrito escolar y área geográfica para intentar controlar los efectos de variables relativas a las diferencias de políticas educativas entre los distritos y los efectos de clase socio-económica de la población que vive en esa zona.

El Distrito 300, área de jurisdicción escolar del que forman parte, tiene un total de 18 escuelas primarias siendo estas, unas de las pocas con programas dirigidos a alumnos que no hablan la lengua oficial (un total de 5).

En la escuela de Meadowdale cursan sus estudios 465 estudiantes atendidos por un cuerpo docente compuesto por 40 profesionales. En la escuela de Liberty se

encuentran 845 alumnos atendidos por 55 profesionales¹⁵. Siendo el ratio alumno-profesional ligeramente menor en Meadowdale (11 en Meadowdale y 15 en Liberty aproximadamente).

En el Estado de Illinois los estudiantes pueden solicitar comedor gratis en la escuela siempre y cuando se cumplan unos requisitos en cuanto al umbral de ingresos familiares. Por lo tanto, el porcentaje de alumnos que reciben comida gratis puede ser un referente de la situación económica de las familias e indicador de pobreza en el área. Debido a que se acepta que la situación económica puede influir en la consecución de logros académicos, sería importante incluirla para considerarla dentro de la discusión de los datos como una variable a tener en cuenta.

Una descripción más detallada de las características de las dos escuelas se encuentra en el ANEXO II.

- **Alumnos que forman parte de la muestra.**

La muestra se compone de los alumnos hispanohablantes de tercer grado en las escuelas mencionadas anteriormente. En ambas escuelas las maestras que trabajan con hispanohablantes en áreas de lectura y matemáticas tienen dominio de las dos lenguas y una formación específica en contextos de diversidad lingüística.

Previamente a tercer grado, en Meadowdale se sigue un programa con soporte en la lengua materna en áreas de la lecto-escritura y matemáticas. La exposición a la lengua inglesa se hace a través de las asignaturas de ciencias, educación física y música. En Liberty se sigue un modelo dual que, durante los dos primeros años, es parecido al modelo de Meadowdale. Es decir, en las dos escuelas el porcentaje de uso del español frente al inglés es bastante similar durante los dos primeros años, con lo cual supondríamos que, al llegar a tercer grado las habilidades lingüísticas y nivel académico de los dos grupos a comparar serían equivalentes.

¹⁵ Estos datos han sido extraídos de la página Web oficial del Distrito 300, www.d300.org y se incluyen, no sólo los maestros regulares, sino también maestros de especialidad, trabajadores sociales, psicólogos, logopedas y ayudantes de los maestros.

La diferencia estriba en que, a partir de tercer grado, en Meadowdale se cambia a un programa de inmersión lingüística total en inglés, mientras que en Liberty se continúa con el empleo de la lengua española además de la legua oficial del Centro. La proporción de uso de la lengua minoritaria en la escuela Liberty, en este grado, es de un 60% del tiempo, frente a un 40% de uso del inglés.

La justificación por tanto de la elección de los alumnos de tercero para la comparación de las puntuaciones sería la siguiente: las variables de conocimientos previos y nivel de habilidad en las dos lenguas se hallarían relativamente controladas ya que todos los alumnos han seguido el mismo currículo en programas de apoyo lingüístico de características similares.

3.1.2 Instrumentos de recogida de datos.

Para la comparación entre los dos grupos de estudiantes nos basaremos en los resultados de los test oficiales del Estado de Illinois (Estados Unidos): Illinois Standards Achievement Test (ISAT) y Assessing Comprehension and Communication in English State to State (ACCESS). Las puntuaciones utilizadas son las correspondientes a los últimos tres años.¹⁶

La prueba ISAT¹⁷ se trata de un test oficial que todos los alumnos tienen que pasar a partir de tercer grado. El test se lleva a cabo durante el mes de marzo de forma anual. El test se distribuye en dos bloques: comprensión lectora y aplicación de conceptos matemáticos.

En cuanto a ACCESS¹⁸, ésta es una prueba diseñada para medir las competencias lingüísticas en inglés en alumnos que tengan un dominio limitado de este idioma. El test se divide en diferentes bloques que pretenden medir habilidades de comunicación: comprensión y expresión oral y escrita. El lenguaje que se utiliza en

¹⁶ Las puntuaciones obtenidas en los años 2009, 2010 y 2011 son las últimas disponibles.

¹⁷ Las siglas de ISAT en español se traducirían como Test de logro de objetivos educativos en el estado de Illinois (la traducción es nuestra). Información acerca de la distribución de las sesiones y forma de administración se encuentra en el enlace <http://www.isbe.state.il.us/assessment/isat.htm>

¹⁸ Las siglas ACCESS en español se pueden traducir como Evaluación interestatal de la comprensión y la comunicación en inglés (la traducción es nuestra).

el test está ligado a conceptos académicos, centrándose el interés en las habilidades CALP de los alumnos más que en su capacidad de comunicación en general. El rango de puntuaciones varía desde 1 hasta 6, siendo 1 la menor y 6 la mayor. Para que un estudiante sea considerado capaz de continuar sus estudios en un aula regular sin ningún apoyo lingüístico, se requiere una puntuación de 4.8. Las puntuaciones que se han usado en este trabajo son las referentes a lectura y escritura ya que son las más influyentes en el rendimiento académico.

Una explicación más pormenorizada del significado de cada puntuación se halla en el ANEXO II.

CAPÍTULO IV: MARCO EMPÍRICO

4.1 Recogida y análisis de datos¹⁹.

Los datos utilizados han sido extraídos de la página oficial del Departamento de Educación del Estado de Illinois en Estados Unidos.

Mediante la comparación de los resultados en las dos escuelas se puede observar lo siguiente:

1. En la gráfica 1 se constata que la escuela que usa un modelo dual tiene un porcentaje superior de estudiantes que, no siendo su lengua materna el inglés alcanzaron los criterios requeridos en las pruebas estatales de lectura y matemáticas. Este hecho se ha mantenido durante los tres cursos académicos, aunque ha ido disminuyendo desde el año 2009 al 2011.
2. En la gráfica 2 se muestra como la escuela Liberty tiene un mayor porcentaje de aprobados en ISAT que la escuela Meadowdale, en estudiantes que se consideran pertenecientes a familias de bajos recursos económicos. Estos resultados se han mantenido durante los tres cursos académicos, aunque se observa una disminución en la diferencia con el pasar de los años.
3. En la escuela en donde se sigue un modelo dual se puede observar que un 88% de los estudiantes de tercer grado se encuentran en niveles 4 y superiores en competencia lingüística en inglés, frente al 72% en la escuela que sigue un modelo de inmersión lingüística²⁰.

¹⁹ Las gráficas con el resumen de los datos se encuentran en el ANEXO I y ANEXO II.

²⁰ La explicación de las puntuaciones y los correspondientes niveles en competencia lingüística se hacen en el ANEXO II.

4.2 Discusión de los resultados.

De esto se desprende que los datos apoyarían la hipótesis de la que partimos en este trabajo, esto es, los programas que dan apoyo en la lengua materna de los alumnos tienen mejores resultados que los programas de inmersión lingüística en la lengua oficial. Estos efectos se dan tanto en el rendimiento académico como en el nivel de adquisición de la lengua oficial.

Sin embargo, este análisis presenta algunas limitaciones que hemos de considerar. En primer lugar se podría decir que no hemos controlado todas las variables que influirían en los resultados. Puesto que los factores referentes a nivel académico y nivel de competencia lingüística previa son semejantes en los dos grupos²¹, la variable principal no controlada y que debería ser tenida en cuenta en el análisis, es el bajo nivel económico de los estudiantes.

Este factor se reconoce como un componente importante relacionado con el fracaso escolar. Como se puede apreciar en la gráfica 2 del ANEXO III, la escuela Meadowdale tiene un 88 % de estudiantes provenientes de familias de bajos recursos, frente al 28 % de Liberty. Por lo tanto se podría argumentar que las diferencias en las puntuaciones se deben a que los estudiantes hispanohablantes en la escuela de Liberty provienen de una situación más favorecida económicamente lo que les ayuda a tener mejor rendimiento en la escuela.

No obstante, cuando se comparan las puntuaciones obtenidas por los alumnos provenientes de familias con bajo recursos económicos en las dos escuelas²², también podemos encontrar una superioridad en la escuela de Liberty.

Hay que señalar que en la gráfica 2 del ANEXO I se encuentran los resultados tanto de alumnos anglohablantes como de estudiantes que hablan español.

Sin embargo, se observa que en la escuela Liberty el porcentaje de estudiantes hispanohablantes es muy similar al de estudiantes de bajos recursos

²¹ La explicación acerca del control de estas variables se hace en el capítulo 2.

²² Ver gráfica 2 del ANEXO I.

económicos (ver ANEXO III). Se podría decir que posiblemente estos dos grupos coincidan²³. De esta manera se constataría que en la escuela Liberty los estudiantes con dominio limitado de la lengua inglesa y que pertenecen a grupos desfavorecidos de población, obtienen mejores resultados en ISAT en tercer grado que los alumnos de Meadowdale. Puesto que hasta en los grados anteriores, el proceso de enseñanza-aprendizaje es similar en los dos centros, concluiríamos que los resultados son producto del modelo de apoyo lingüístico seguido en tercer grado.

Otra variable que podría estar favoreciendo a los resultados de la escuela de Liberty frente a Meadowdale es que en la primera los estudiantes tienen más oportunidades de interactuar con compañeros nativos, pues se encuentran integrados con ellos. Esto no ocurre en Meadowdale. Por lo tanto, no se podría concluir que la superioridad de los resultados en la escuela Liberty sea exclusivamente debido a que el programa seguido hace uso de la lengua materna sino que también podría darse un factor de influencia en la composición de los grupos que habría que analizar con más detenimiento en próximas investigaciones.

²³ La mayoría de estudiantes hispanohablantes en estas escuelas o sus familias, son originarias de México. Según el último informe de la agencia PEW que se puede encontrar en el pagina Web <http://www.pewhispanic.org> este grupo de inmigrantes tiene un 50% de población ilegal lo que esta relacionado con puestos de trabajo que tiene una retribución económica mas baja que a los que se podría acceder en una situación legal.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

5.1 Conclusiones.

Después de la revisión de la investigación en relación a los programas lingüísticos de apoyo a inmigrantes y la comparación empírica de los datos de dos escuelas, se podría concluir que los programas que emplean la lengua materna de los estudiantes obtienen resultados superiores que los programas de inmersión lingüística. Más aún, estos efectos se observarían no sólo en el rendimiento académico, sino también en la competencia lingüística en la lengua oficial que muestran los alumnos en estos modelos.

Este hecho apoyaría la hipótesis del umbral de las lenguas y de interacción de las mismas de Cummins (1980) que aconseja, por tanto, el uso la lengua materna de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta línea de pensamiento, también se expresa la necesidad de que el soporte en la lengua materna se preste al menos por 6 años. Hay que resaltar que este período de tiempo coincide con el de la enseñanza primaria. Por lo tanto, en la medida que sea posible, desde la Administración educativa se debería abogar por la implantación de este tipo de modelos²⁴, especialmente en los ciclos iniciales de la educación obligatoria.

Según la información recopilada y la comparación empírica de los datos, también indicaríamos que de entre todos los programas que usan la lengua nativa de los inmigrantes, los más exitosos serían los modelos denominados como duales. Parecería adecuado por lo tanto, recomendarlos, no sólo por este hecho, sino también porque promoverían el bilingüismo en una lengua extranjera por parte de los estudiantes nativos. Siendo esto un objetivo considerado valioso a nivel

²⁴ Esta recomendación se hace también desde la UNESCO (2007) en su Informe sobre Educación multilingüe.

mundial, debería promoverse como una alternativa en la que tanto nativos como inmigrantes salen beneficiados.

En relación con este argumento, las naciones no deberían caer en lo que Crawford (1989) denomina “la esquizofrenia de las lenguas”. Este término es usado por el autor para referirse a políticas educativas que promueven la enseñanza de la lengua oficial a expensas de la lengua materna de los alumnos inmigrantes en educación primaria²⁵, para luego expresar la importancia del conocimiento de una segunda lengua para la formación de una persona.²⁶

Otro de los aspectos a resaltar después de la revisión de la investigación, es el que situaría a los programas de inmersión lingüística como la opción menos favorecedora para la enseñanza a alumnos inmigrantes. Sin embargo, se dan algunas circunstancias que los colocan como la única alternativa factible. Ante esta realidad, los docentes no deberíamos caer en actitudes pesimistas, ya que como menciona C. Baker (2006) no es el diseño del programa en sí lo que le convierte en efectivo, sino cómo se pone en práctica. Éste último aspecto depende del docente principalmente.

Como se explicará en el apartado siguiente sobre recomendaciones a la práctica en programas de inmersión lingüística, una actitud positiva por parte de los maestros puede convertir en un recurso valioso lo que en un principio se vería como una dificultad. Un ejemplo concreto es que en situaciones de inmersión lingüística los alumnos inmigrantes pueden estar integrados con hablantes nativos de la lengua oficial. En este contexto, depende de los maestros convertir este hecho en una oportunidad de aprendizaje cooperativo o en un escenario de discriminación. También nuestra curiosidad y voluntad para seguir formándonos como maestros, nos ayudará a adquirir nuevas estrategias y metodologías que hagan de un escenario poco prometedor como sería la inmersión lingüística, una oportunidad de integración y de educación en la tolerancia y el respeto.

²⁵ Según Crawford (1989), los programas de inmersión lingüística en el caso de los inmigrantes, tienen como consecuencia la pérdida de la lengua nativa en sólo una generación. Este hecho también ha sido constatado por C. Baker (2006).

²⁶ En el caso de Estados Unidos, los alumnos hispanohablantes que están en programas de inmersión lingüística en inglés en educación primaria, cursarán una lengua extranjera en secundaria y en la mayoría de las ocasiones ésta será el español.

5.2 Recomendaciones para paliar las dificultades de los alumnos inmigrantes en contextos de inmersión lingüística.

Después de la exposición de la información recopilada en diferentes estudios, se podría concluir que la mayoría de la investigación apoya los modelos donde se usa la lengua materna de los inmigrantes frente a los que usan únicamente la lengua del centro. Así, los programas de inmersión lingüística para inmigrantes podrían tener como resultado un bajo rendimiento académico e incluso no serían tan efectivos en la adquisición de la lengua oficial. Sin embargo, en algunas circunstancias²⁷ se elige esta opción para afrontar las necesidades educativas de los alumnos inmigrantes. Ante este hecho, los docentes deberían considerar las dificultades que estos estudiantes encuentran en este tipo de programas, para intentar paliarlas. Para ayudar a conseguir este objetivo, desde la investigación se han hecho ciertas recomendaciones. A continuación se exponen algunas de los consejos extraídos de los diferentes estudios sobre programas de inmersión lingüística que pueden servir de ayuda en contextos de diversidad lingüística en el aula.

- **Contextualización de la nueva información y anclaje de la nueva información en los conocimientos previos de los alumnos** (Krashen, 1989).

Como ya se ha explicado, los programas de inmersión lingüística parten de la hipótesis de la contextualización del mensaje de Krashen (1989). Según este autor, la transmisión de información debería hacerse de tal manera que sea comprensible para el alumno. Si esto se facilita, el estudiante será capaz no sólo de asimilar los nuevos conocimientos, sino que, simultáneamente, podrá adquirir la lengua en la que se transmiten. Esta afirmación tiene dos aplicaciones diferentes para la práctica en el aula: Por un lado, sería más conveniente enseñar el lenguaje en el contexto de las demás áreas de conocimiento que en una asignatura aislada. Así, se podría

²⁷ Las causas de la elección de un programa y otro dependen a veces, del número de alumnos que hablen otra lengua en una clase, si existen los recursos necesarios, como maestros bilingües o materiales en ambas lenguas y de decisiones políticas en materia de inmigración.

aconsejar que en el diseño de las unidades didácticas se incluya un objetivo para desarrollar algún aspecto de la capacidad lingüística de la lengua oficial de forma explícita. Por ejemplo, en una sesión de educación física dirigida a trabajar la lateralización, se podría incluir un objetivo específico del lenguaje destinado al aprendizaje del vocabulario relacionado con las partes del cuerpo.

La siguiente recomendación que se puede hacer partiendo de esta teoría es la introducción de las sesiones o actividades. En el caso de alumnos que tienen un dominio limitado de la lengua oficial, es especialmente importante llevar a cabo actividades preliminares para activar sus esquemas previos de conocimientos. Sería interesante que esas actividades introductorias no tengan un fuerte contenido verbal. Por ejemplo, si vamos a introducir una unidad didáctica donde se vaya a trabajar el ciclo del agua, se comenzaría mostrando un video o escuchando música que recuerde al sonido del agua. Este uso de ayudas visuales, lenguaje corporal o música sería una estrategia efectiva para ayudar a la contextualización de la información verbal y debería aplicarse durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, sabiendo que el aprendizaje significativo se consigue cuando se basa en los conocimientos previos de los alumnos, deberíamos considerar especialmente cómo se organizan las unidades didácticas. En el caso de los estudiantes que no dominan la lengua oficial, secuenciar cuidadosamente los contenidos del currículo se ha manifestado como algo fundamental (K. Baker, 1999).

Por último, hay que mencionar la importancia de usar materiales y recursos con los que los alumnos puedan conectar de forma significativa. Un ejemplo sería usar historias, pinturas o melodías populares en la cultura de los estudiantes como material didáctico.

- **Grupos heterogéneos y agrupamientos flexibles durante las sesiones** (Coyoca, A. M., y Lee, J. S. , 2009).

Esta estrategia se derivaría de las ideas de Vygotsky y Bruner sobre los conceptos de área de desarrollo proximal y “andamiaje”. Sabemos que los seres humanos aprendemos mejor en un contexto social donde la ayuda de otras personas diestras en la habilidad objetivo del aprendizaje es fundamental. De esto se puede desprender que no es aconsejable separar a los alumnos con un dominio limitado de la lengua oficial de sus compañeros nativos. Estos últimos se pueden convertir en modelos y tutores de los alumnos inmigrantes en la adquisición de la lengua del Centro, con lo cual debería promoverse la integración de los estudiantes en los centros escolares.

Si contamos con grupos heterogéneos en la clase, es necesario que diseñemos diferentes actividades que permitan la agrupación flexible de los estudiantes y el aprendizaje cooperativo. Podemos por ejemplo agrupar a los alumnos con diferentes niveles de competencia lingüística para la realización de actividades donde sea necesario el uso de la lengua oficial, lo que las convertiría en un contexto excelente para la práctica y la adquisición de la misma.

Sin embargo, la agrupación de los alumnos con la misma habilidad lingüística también puede tener una aplicación pedagógica positiva. Por ejemplo, en algunos de los artículos revisados, se pone de relieve la importancia de la adquisición de habilidades de discriminación fonológica para el inicio de la lectura. Los alumnos inmigrantes que tienen un dominio limitado de la lengua oficial, necesitan actividades donde se preste atención a este aspecto del lenguaje de forma explícita. Sin embargo, esta necesidad no es tan importante en alumnos nativos. Por lo tanto, sería interesante diseñar la distribución de las clases de tal manera que se cuenten con espacios de tiempo donde se pueda trabajar en pequeños grupos. Esta forma de organización permite que el docente se centre en las necesidades específicas de los alumnos del grupo en cuestión mientras otros estudiantes trabajan de forma independiente en actividades adaptadas a su nivel.²⁸

²⁸ El programa Daily 5 diseñado por dos maestras americanas es un buen ejemplo de organización en grupos que permite que el maestro pueda adaptar la enseñanza del proceso lecto-escritor al nivel

- **Centrarse en la adquisición del lenguaje académico** (Martinez-Wenzl, M; Perez, K. & Gandara, P., 2012).

Desde la investigación se pone de relieve la necesidad, por parte del maestro, de centrarse en el desarrollo de un lenguaje académico de los alumnos inmigrantes. Siguiendo las teorías de Cummins, las habilidades comunicativas se adquieren de forma natural a través de la interacción con los hablantes nativos, mientras que el lenguaje cognitivo- académico necesita de la educación formal. De lo que se deduce que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se debería centrar en desarrollar aspectos comunicativos de la lengua oficial (diferencia fundamental con la metodología seguida en la didáctica de una lengua extranjera). Esto tiene aplicaciones en el diseño de unidades didácticas sobre todo en los aspectos relacionados con el vocabulario académico²⁹ específico de cada área de conocimiento. Un ejemplo de esto sería incluir en las unidades didácticas de cada materia, un listado de vocabulario relacionado con los contenidos que queremos que los alumnos aprendan. Para la consecución de este objetivo sería necesario el diseño de actividades donde se trabaje este vocabulario de forma específica.

- **Uso del lenguaje interiorizado o pensamiento en voz alta** (Cohen, A. D. & Gómez, T., 2004).

Enlazando con la estrategia anterior, algunos autores han sugerido que, ya que el objetivo a enfocar por parte de los docentes debería ser las competencias relacionadas con el lenguaje académico- cognitivo, éste tendría que explicitarse para los alumnos. El docente debe “pensar en voz alta” a la hora de llevar a cabo cualquier actividad que implique un procesamiento de la información abstracta. Esto tendría como efecto que el alumno sea capaz de, a través de la imitación, adquirir capacidades como relacionar, inferir o sintetizar usando la lengua oficial. Es

de los alumnos de forma adecuada. Más información puede encontrarse en la página Web: <http://www.thedailycafe.com/>.

²⁹ En la literatura revisada, vocabulario académico hace referencia a las palabras que están ligadas a un área de conocimiento en particular, con poca posibilidad de ocurrencia en contextos fuera de la escuela o que tienen un significado específico o diferente cuando se usan dentro del ámbito académico.

interesante señalar los resultados de algunas investigaciones acerca de cómo los estudiantes usan el idioma materno para procesar la información, aunque estén en contextos donde se habla una segunda lengua. La estrategia que presentamos en este apartado ayudaría a que los alumnos comiencen a usar la lengua oficial para “pensar”, convirtiéndose en una herramienta docente muy valiosa para conseguir el desarrollo de las capacidades CALP.

- **Uso de la lengua materna de los inmigrantes.** (K. Baker, 1999; C. Baker, 2006; Lillie, K. E., Markos, A., Estrella. A., Nguyen, T., Trifiro, A., Arias, B., Wiley, T., Peer, K. & Perez, K., 2010).

Si bien el uso de la traducción a la lengua materna de los estudiantes en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua o el cambio de una lengua a otra es una práctica controvertida, al parecer puede tener aplicaciones beneficiosas en escenarios de enseñanza a inmigrantes. En primer lugar, aunque intentemos motivar a los alumnos para que usen la lengua oficial en todo momento, esto no se podría controlar totalmente. Por ejemplo, los estudiantes pueden usarla de “forma silenciosa” a la hora de procesar información o entre ellos como ayuda a un compañero.

En segundo lugar, aceptando el uso de la lengua materna en la clase, se transmite el mensaje a los alumnos de aceptación de su cultura e idioma en el centro escolar, favoreciéndose así la autoestima de los estudiantes.

Por último, suponiendo que el maestro domine la lengua materna de los inmigrantes, la formulación de preguntas o las recapitulaciones por parte de los estudiantes inmigrantes se pueden hacer en la lengua nativa de estos, ahorrándose en tiempo y fomentando así, su participación. Además, como menciona C. Baker (2006) las personas que tienen dominio de más de una lengua, pueden cambiar de una a otra de forma tan natural y automática como sonreír, con lo cual, intentar reprimir el uso de la lengua nativa de los inmigrantes se podría considerar, además de contraproducente, casi imposible.

- **Primar el enfoque comunicativo frente a la corrección de los aspectos estructurales del lenguaje** (Cumming, 2011; Lillie et al ,2010).

El uso de un enfoque comunicativo en el que se motive a los estudiantes a expresar sus ideas sin interrupciones, para corregir aspectos estructurales del lenguaje, muestra buenos resultados. Según estas ideas, la corrección se puede hacer o bien mediante la reformulación correcta de lo que han expresado los alumnos, o bien mediante el diseño de sesiones de corta duración donde se trabajen aspectos concretos del lenguaje. Esta segunda opción se haría cuando el docente observa que los estudiantes cometen errores de forma sistemática en un aspecto de la lengua, y trataría de integrarse con la enseñanza del contenido específico de cada área de conocimiento.

La aplicación de esta estrategia tiene efectos positivos en la participación de los alumnos en la clase ya que no son interrumpidos por el maestro cada vez que cometen un error. También reduce el nivel de frustración que pueden experimentar los estudiantes cuando intentan comunicar sus ideas en una lengua que no dominan completamente.

- **Estimular las relaciones con las familias y su compromiso con la educación de sus hijos** (Lillie et al, 2010).

Uno de los efectos que podrían considerarse como más perjudiciales en la educación de inmigrantes, en una lengua que sus familias no hablan, es que los docentes pierden una herramienta muy valiosa: el apoyo de los padres. Cuando los familiares cercanos de los niños no hablan la lengua del Centro, el soporte que estos proporcionarían se limita. Por ejemplo, en este contexto los padres no pueden ayudar con los deberes y tampoco son capaces de comunicarse con los maestros para aplicar los consejos que estos sugieran en la mejora de la educación de sus hijos. Ante este hecho, se han recomendado estrategias como involucrar a los padres en actividades extraescolares e invitarles a participar en las clases. También sería interesante informarles de que, aunque no tengan habilidades de lectura o escritura en la lengua oficial, el acto de leer con sus hijos en su lengua materna también va tener consecuencias positivas en el rendimiento académico de estos.

- **Formación especializada y actitud positiva del cuerpo docente hacia los contextos de diversidad lingüística** (Gómez, 2010 y Colon-Muniz, A.; SooHoo, S. y Brignoni, E., 2010).

La mayoría de la investigación revisada recomienda una formación específica de los maestros que trabajen en aulas donde exista una diversidad lingüística. Así, se consideraría que el conocimiento de las hipótesis que se han explicado en el presente trabajo puede facilitar la práctica docente en este tipo de contextos. En situaciones ideales, el maestro no solo sería experto en la adquisición de habilidades lingüísticas, sino que también conocería la lengua nativa de los estudiantes inmigrantes. Esto último por ejemplo, le capacitaría para, por un lado, controlar el uso de la lengua nativa en la clase que ya se ha presentado como una estrategia beneficiosa, y por otro, para el uso de palabras similares en las dos lenguas³⁰ (Gómez, 2010).

Relacionado con este punto, parece ser que los maestros que han pasado por el proceso de aprender una segunda lengua tienen mayores niveles de empatía hacia los estudiantes que no hablan la lengua oficial. En este sentido ha habido investigaciones que han constatado un cambio de actitud, en sentido positivo, después de participar en experiencias de inmersión lingüística en países extranjeros.

5.3 Prospectiva.

Los estudios e investigaciones revisadas se basan sobre todo en estudios de programas de inmersión lingüística en Canadá y de población hispana en Estados Unidos. En estos casos parece que la hipótesis del umbral de las lenguas y la interacción entre las misma se refleja en los resultados de los programas bilingües. Sin embargo, los idiomas que se utilizan en la población estudiada son idiomas que

³⁰ En inglés este término se denomina “cognates” y hace referencia a palabras que provienen de una lengua común. En el caso del español y el inglés, una buena parte del vocabulario que se usa en el contexto académico tiene una raíz latina. Si el maestro que trabaja con hispanohablantes en un programa de inmersión lingüística en inglés conoce la lengua española, puede elegir palabras que sean similares en los dos idiomas como estrategia que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje.

comparten muchas características³¹. Este hecho limitaría su extrapolación a contextos en los que las lenguas que conviven en el aula son muy diferentes en cuanto a estructura o alfabeto usado. Un ejemplo de esto serían las lenguas con escritura ideográficas.

Por otro lado, existen informes, sobre todo en Estados Unidos, que indicarían que la falta de dominio oficial no es la principal causa de un bajo rendimiento escolar en las poblaciones de inmigrantes. Por ejemplo, el último informe de la agencia americana Pew muestra que inmigrantes de origen asiático cuentan con unos mayores niveles de logro académico que el resto de la población en Estados Unidos, incluso comparados con los nativos.³²

De ellos se desprende la necesidad de un cuerpo de investigación que tenga en cuenta otros factores, a parte de la competencia lingüística, y que ayude a profundizar en las causas de la diferencia que se observa en el rendimiento escolar de los alumnos inmigrantes frente a los nativos.

Nuestro Trabajo se centra en una problemática -la enseñanza en contextos plurilingües y las dificultades de alumnos inmigrantes en educación primaria que acceden a unas aulas donde encuentran que la lengua oficial es bien distinta a su lengua materna. Hemos focalizado nuestro estudio en un país concreto: Estados Unidos, donde se produce la llegada de gran número de inmigrantes procedentes sobre todo de centro y sur de América, pero en cualquier caso con una lengua, el español, distinta a la oficial del país y, que al acceder a las aulas de educación primaria encuentran esa diferencia entre lenguas, entre la propia y la lengua en que reciben la enseñanza.

El intento de paliar este problema, con los estudios y las soluciones aportadas para ello, no se limita sin embargo al caso concreto de Estados Unidos, sino que es extrapolable a un número cada vez mayor de países: Países de Europa Occidental, con la llegada cada vez mayor de inmigrantes procedentes del norte de África y cuya lengua materna es el árabe; inmigrantes que llegan del Este de Europa, cuyas

³¹ Las lenguas principalmente implicadas en los estudios han sido el inglés, el español y el francés. Estos idiomas comparten el mismo alfabeto además de un amplio número de palabras con raíz latina sobre todo relacionadas con el contexto académico.

³² Esta información se puede encontrar en la página 2 del informe Pew. *The rise of Asian American*. Junio 19,2012. Pew Research Center.

lenguas maternas son eslavas, o de origen latino, como es el caso de la lengua rumana; Japón, con la llegada de numerosísimos inmigrantes procedentes de Hispanoamérica, con una lengua bien diferente a la japonesa.

Por todo esto, consideramos nuestro trabajo de gran importancia para la educación, pues si éste es inicialmente un primer paso, dejamos el camino preparado para seguir avanzando, y que el trabajo aquí realizado pueda incluso dar pie a trabajos de investigación superiores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Institutes for Research. *National Evaluation of Title III Implementation Supplemental Report, 2012.* Washington, DC: U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Recuperado de www2.ed.gov
- Cameron, L. (2011). *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. Working Papers on Bilingualism. *Bilingual Education Project*, No. 9. *The Ontario Institute for Studies in Education.*
- Cummins, J. (1980). Bilingualism and the ESL Student. *TESL Talk.* 11(1), 8-13.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, K. (1999). Basis of Structured English Immersion for Language-Minority students. Washington DC: Center for Equal Opportunity.
- Benson, C. (2004). The Importance of Mother Tongue-based Schooling for Educational Quality. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>
- Chomsky, N. (1967). A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. En Jakobovits y Miron (eds.) *Reading in the Psychology of Language* (pp. 142-43). : Prentice-Hall. Recuperado de <http://www.chomsky.info/articles.htm>
- Cohen, A. D., & Gómez, T. (2004). *Enhancing Academic Language Proficiency: a Fifth-Grade Spanish Immersion Classroom.* Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota. Recuperado de www.carla.umn.edu/profiles/CohenPapers
- Colon-Muniz, A., SooHoo, S. & Brignoni, E. (2010). Language, Culture Dissonance: A Study Course for Globally Minded Teacher Possibilities for Catalytic Transformation. *Teaching Education.* 27(1), 61-74.

Jorge, María del Mar: *La enseñanza en contextos plurilingües: estrategias didácticas para paliar las dificultades de los alumnos inmigrantes en educación primaria.*

Coyoca, A. M., & Lee, J. S. (2009). A Typology of Language-Brokering in Dual- Language Immersion Classroom. *Bilingual Research Journal*. 32(3), 260-279.

Crawford, J. (1989) *Bilingual Education: History, Politics, Theory, and Practice*. Trenton, NJ: Crane Publications.

García Fernández, J. A., Sánchez Delgado, P., Herrero, M., y Goenechea Permitan, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa a la realidad cotidiana. *Revista de Educación* 352, 473-492. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_21.pdf

Gómez, C. L. (2010). Teaching with Cognates. *Teaching Children Mathematics*. 16(8), 470-474.

Hauser, M. D., Chomsky, N., & Tecumseh F. W. (2002). The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science*. 298 1569-579. Recuperado de www.sciencemag.org

Kim, H.S., Rolkin, N.R., Lee, K. & Hirsch, J. (1997). Distinct Cortical Areas Associated with Native and Second Language. *Nature* 388, 171-74. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov>

Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73: 440–464. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x

Lillie, K. E., Markos, A., Estrella. A., Nguyen, T., Trifiro, A., Arias, B., Wiley, T., Peer, K. & Perez, K. (2010). *Policy in Practice: the Implementation of Structured English Immersion in Arizona*. The Civil Rights Project. Recuperado de <http://civilrightsproject.ucla.edu/>

Martinez-Wenzl, M; Perez, K. y Gandara, P. (2012). Is Arizona's Approach to Educating its ELS Superior to other Forms of Instruction? *Teachers College Record* 114 (9), 7-8. Recuperado de <http://www.tcrecord.org>

Parkers, J., Tenley R., Anberg-Espinoza, M., & De Jong, E. (2009). Urgent Research Questions and Issues in Dual Language Education. *Dual Language Education of New Mexico*. Recuperado de <http://www.dlenm.org>

Jorge, María del Mar: *La enseñanza en contextos plurilingües: estrategias didácticas para paliar las dificultades de los alumnos inmigrantes en educación primaria.*

Passel, J., Cohn, D. & Gonzalez-Barrera, A. (2012). *Net Migration from Mexico Fall to Zero- and Perhaps Less.* Washington, DC: U.S. Pew Hispanic Research Center. Recuperado de <http://www.pewhispanic.org>

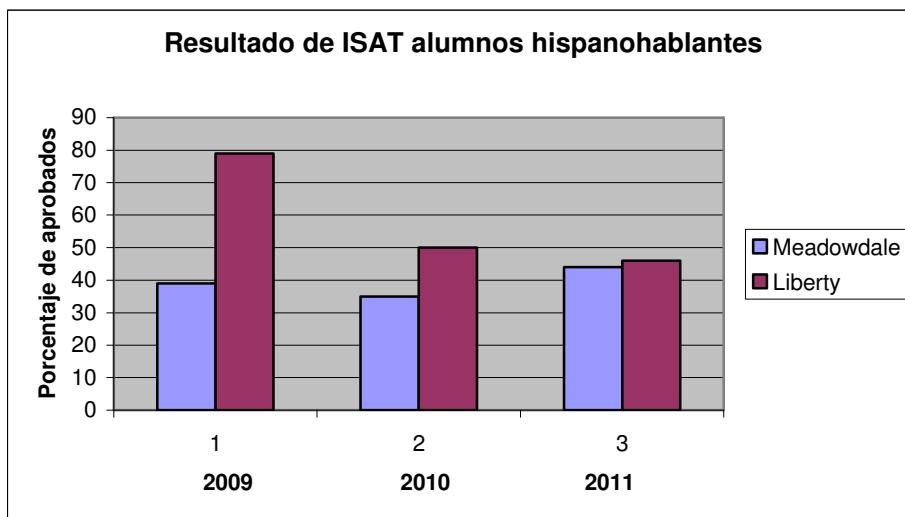
Pew Social & Demographic Trends. *The Rise of Asian American, 2012.* Washington, DC: U.S. Recuperado de <http://www.pewsocialtrends.org>

UNESCO. *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education.* 2007. Recuperado de <http://www.unesco.org/ulis/en/faq.html>

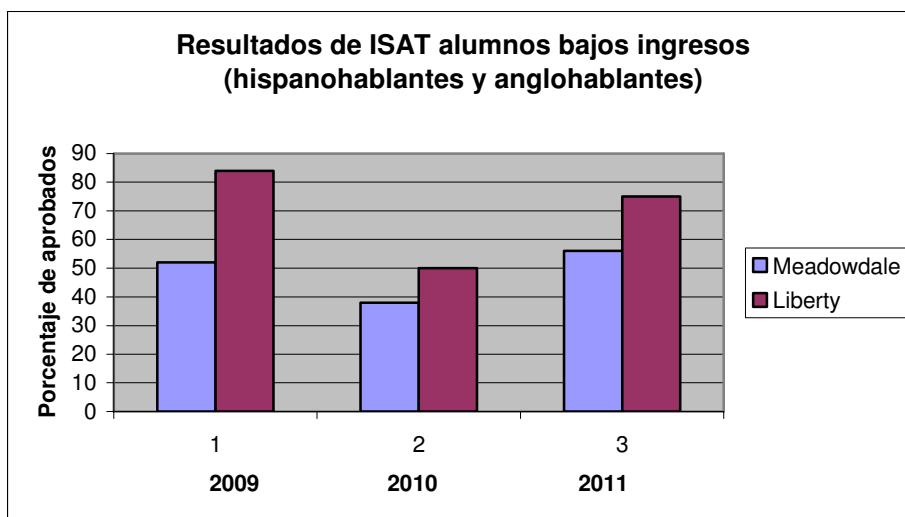
ANEXO I

Resultados en los exámenes oficiales. Comparación entre ambas escuelas³³.

Gráfica 1. Resultados en el test ISAT de los estudiantes que tienen un dominio limitado de la lengua inglesa. Comparación de las escuelas:



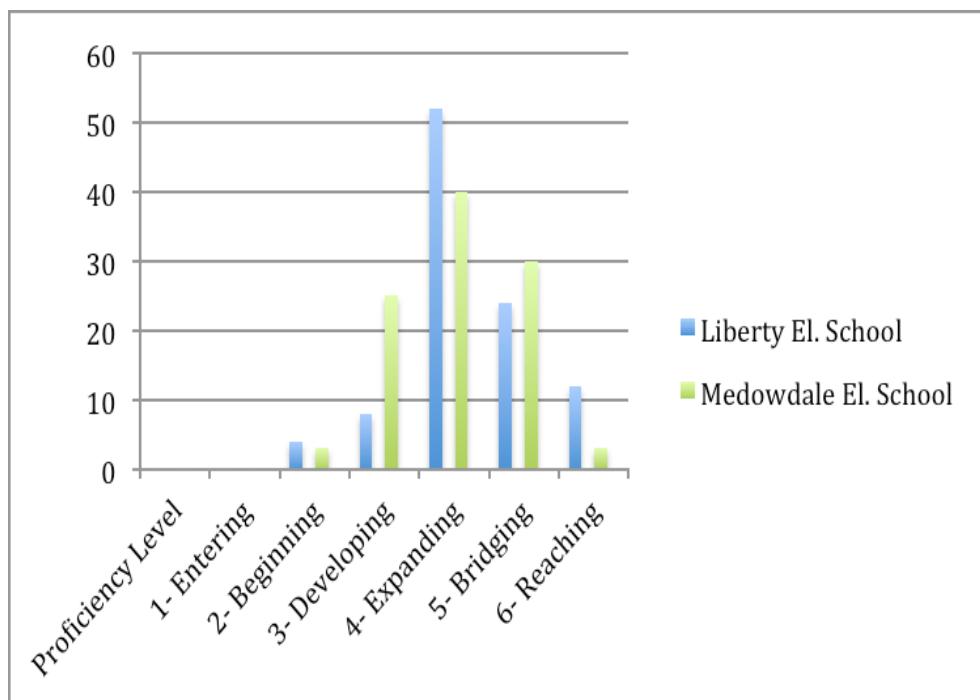
Gráfica 2. Resultados en el test ISAT de los estudiantes que se reciben ayudas de comedor. Comparación de las escuelas:



³³ Las puntuaciones se han extraído de la pagina oficial del Departamento de Educación del estado de Illinois:
<http://www.isbe.state.il.us/>.

ANEXO II

Comparación de las puntuaciones en ACCESS. Alumnos de tercer grado 2010³⁴.



Nivel de competencia lingüística ³⁵	Liberty El. School	Medowdale El. School
1- Entering	0	0
2- Beginning	4	3
3- Developing	8	25
4- Expanding	52	40
5- Bridging	24	30
6- Reaching	12	3

³⁴ Las puntuaciones del 2010 son las últimas disponibles y se han extraído de la pagina oficial del Departamento de Educación del estado de Illinois:

<http://www.isbe.state.il.us/>.

³⁵ Se han utilizado las puntuaciones en competencia lingüística referidas a la habilidad lecto-escritora por considerarlas relevantes para el ámbito académico. Se ha utilizado la puntuación compuesta por 50% habilidades de lectura y 50% habilidades de escritura. Los números se refieren al porcentaje de estudiantes que obtuvieron una puntuación determinada.

Explicación de las diferentes puntuaciones³⁶:

Al nivel que se describe a continuación, los estudiantes procesan, entienden o producen:

1. Entering:
 - Representaciones gráficas del lenguaje en las áreas de conocimiento.
 - Palabras, frases no completas cuando se presentan instrucciones o preguntas simples.
 - Expresión oral que tiene errores fonológicos, sintácticos o semánticas que impiden la comprensión en respuesta a instrucciones sencillas o preguntas directas.
2. Beginning:
 - Lenguaje genérico en relación con las áreas de conocimiento.
 - Oraciones no completas o cortas.
 - Expresión oral que tiene errores fonológicos, sintácticos o semánticas que impiden la comprensión en respuesta a instrucciones con más de un paso o preguntas de respuesta abierta.
3. Developing:
 - Lenguaje genérico y en algunas ocasiones específico de las áreas de conocimiento.
 - Oraciones largas en las interacciones orales y el uso de párrafos en la escritura.
 - Lenguaje oral y escrito que en algunas ocasiones presenta errores que impiden la comunicación
4. Expanding:
 - Lenguaje específico y a veces técnico relativo a las áreas de conocimiento.
 - Oraciones variadas en cuanto a su longitud, con variada complejidad lingüística en la comunicación oral o múltiples oraciones y párrafos en la escritura.
 - Lenguaje oral o escrito con mínimos errores fonológicos, sintácticos o semánticos que no impiden la comunicación oral o discurso escrito relacionado con soporte sensorial, gráfico o interactivo.
5. Bridging:
 - Lenguaje específico y técnico relativo a las áreas de conocimiento.
 - Oraciones variadas en cuanto a su longitud, con variada complejidad lingüística en la comunicación oral o múltiples oraciones y párrafos en la escritura que se desarrolla en narraciones o ensayos.
 - Lenguaje oral o escrito que se semeja a un hablante nativo cuando se presenta asociado a materiales apropiados a su curso académico.
6. Reaching:
 - Lenguaje específico y técnico relativo a las áreas de conocimiento nivel de grado académico.
 - Oraciones variadas en cuanto a su longitud, con variada complejidad lingüística en la comunicación oral o múltiples oraciones y párrafos en la escritura que se desarrolla en narraciones o ensayos requerido por el grado académico.
 - Comunicación oral o escrita semejante a compañeros de grado de anglohablantes.

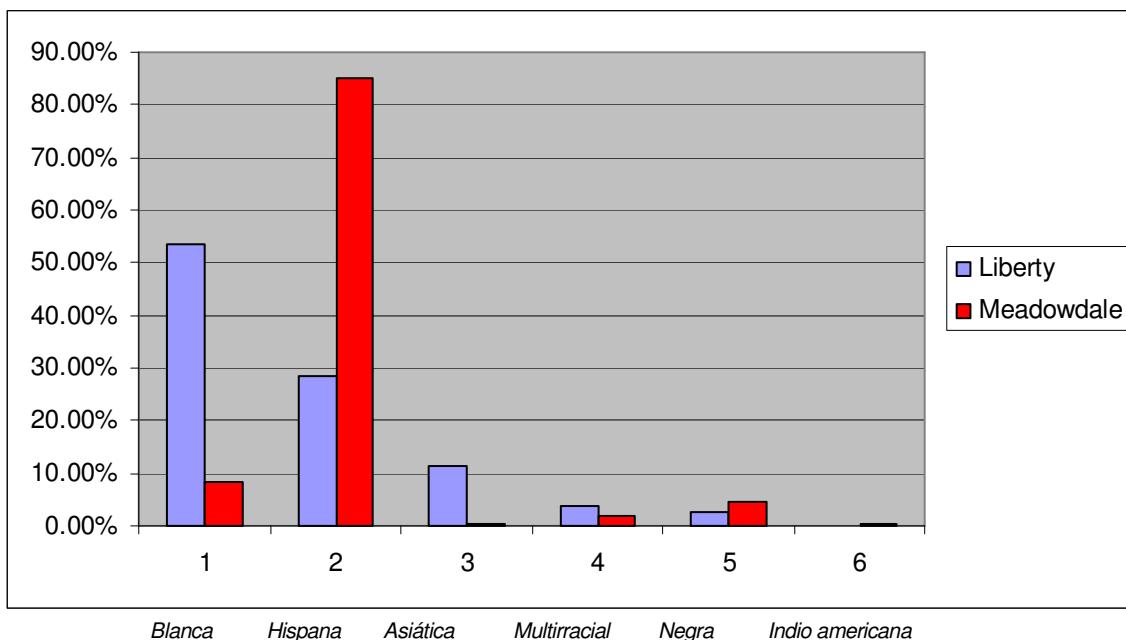
³⁶ La explicación de las diferentes puntuaciones es una traducción de la información que puede encontrarse en el siguiente enlace:

http://www wida us/assessment/ACCESS/ScoreReports/ACCESS_Interpretive_Guide11 pdf
(La traducción es nuestra)

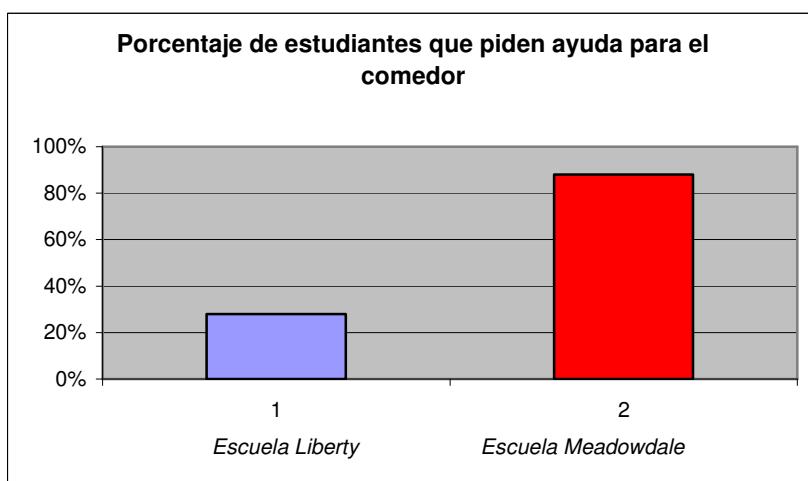
ANEXO III

Datos demográficos³⁷.

Gráfica 1: Distribución del alumnado por origen étnico³⁸ por escuelas.



Gráfica 2: Comparación de los estudiantes que reciben ayuda para el comedor.



³⁷ Las puntuaciones se han extraído de la página oficial del Departamento de Educación del estado de Illinois: <http://www.isbe.state.il.us/>.

³⁸ La distribución de los alumnos respecto a su origen étnico nos interesa en la medida en que en la mayoría de las ocasiones se podría suponer el uso del español como lengua nativa en las familias hispanas.

