

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: alumnos inmigrantes

Belén Muñoz López
Asesora de Formación CAP Hortaleza - Barajas, Madrid

1. Introducción

Pensamos que el proceso de adaptación de un individuo a un medio social o natural para él extraño supone siempre un esfuerzo personal que a menudo origina miedo e inseguridad. Este es el caso de los niños y adolescentes inmigrantes, cuya situación de partida en el *nuevo país* y en el centro escolar no es fácil, ya que, en la mayoría de los casos, se ven desbordados y desorientados ante nuevas formas de comunicación y de interacción personales y sociales: las nuevas relaciones que tienen que establecer en el medio social y escolar, con los profesores –sin la jerárquica y la autoridad a la que estaban acostumbrados en su país de origen- y con sus compañeros. En el caso de los alumnos no hispanohablantes la situación se complica aún más debido a que la lengua desempeña un papel fundamental en el proceso de adaptación al nuevo entorno.

Es por ello, que a lo largo de este artículo vamos a enunciar una serie de principios metodológicos que permitan mejorar las prácticas docentes en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes escolarizados en niveles obligatorios.

Comenzamos perfilando un panorama sucinto de las necesidades de este alumnado inmigrante, continuamos desarrollando una breve descripción de las características específicas de las cuales se reviste dicho proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar, finalizamos planteando una serie de principios metodológicos que orientan dicho proceso.

2. Necesidades educativas

Pensamos, siguiendo al profesor Díaz-Corralejó (2001), que un proyecto de enseñanza de segundas lenguas debe partir de un análisis previo del contexto general en el que se encuadra, que permita responder a las exigencias de las etapas de desarrollo social de los alumnos y a las necesidades de utilización de la segunda lengua. De igual

modo, debe incardinarse en un planteamiento epistemológico, educativo y social determinado.

Para ello, a nivel teórico, nuestros planteamientos metodológicos se encuadran en los postulados enunciados en el seno de los planteamientos basados en la *Pedagogía Diferenciada*ⁱ, igualmente, se nutren de una concepción funcional-pragmática de la lengua como:

Un instrumento de producción de significación y de negociación de esa significación en situaciones de interacción. Esto es así porque cada lengua, y dentro de ellas cada uno de los códigos que los hablantes utilizan, es el vehículo de cada memoria histórica de cada comunidad nacional y, en lo que se refiere a códigos, de cada clase o grupos social de esa comunidad, y también de la experiencia individual del hablante.

ATIENZA MERINO (1993:187)

Desde el punto de vista metodológico esto supone plantear un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el uso de la lengua y fundamentado en el contexto escolar y endolingüe en el que se encuentra inmerso el alumno inmigrante, impone unas determinadas necesidades de comunicación *que, en cierta forma se adquieren en cualquier sitio, en contacto con los otros, en relaciones familiares, gregarias y sociales y a través de los medios de comunicación, por exposición, inmersión, impregnación, imitación, inculcación* (Galisson, 1991), aunque, no obstante, deben ser facilitadas por las estrategias y procedimientos del aprendizaje formal del medio escolar. Por tanto, nuestra metodología para la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para alumnos inmigrantes, parte del análisis de dichas necesidades de comunicación, que, según Díaz-Corrales (2001)ⁱⁱ se resumen en cuatro niveles –necesidades fisiológicas y de supervivencia, desarrollo de aprendizajes de estrategias y metalenguajes, desarrollo de estrategias de tipo cultural, estrategias avanzadas de tipo afectivo, cognitivo e intelectual (percepciones y visiones del mundo y de las cosas)-.

Consecuentemente, la intervención didáctica que planteamos, se encamina al desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades educativas de nuestros alumnos inmigrantes. Para ello, en primer lugar, resulta necesario el diseño de marcos funcionales de aprendizaje que generen unos contenidos que den respuesta a las necesidades de comunicación - *fisiológicas y de supervivencia*- surgidas de la interacción global y cotidiana -el instituto, la familia, el barrio, las relaciones interpersonales de supervivencia, etc.

3. Características del proceso de enseñanza / aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar

Pero es, sin duda, en el aula escolar donde esta comunicación se reviste de una idiosincrasia específica, ya que se enfatiza el uso del segundo idioma para el aprendizaje a través de las materias. Por ello, cualquier planteamiento metodológico para la enseñanza del segundo idioma en el medio escolar debe tomar en cuenta que:

- la lengua es el vehículo principal para la instrucción y el aprendizaje, esto es, el idioma relaciona lo que se dice (contenido) con el mecanismo que se usa para decirlo (expresión);
- el aprendizaje lingüístico está estrechamente relacionado con el contenido utilizado en la instrucción, - el segundo idioma es un medio para aprender los contenidos académicos;
- la idiosincrasia específica del aprendiz, el contexto y los conocimientos previos –elementos culturales, lingüísticos, destrezas transferibles adquiridas en L1 y transferibles a la L2: lectura, escritura, tec.- que el alumno aporta juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar;
- la comunicación y el desarrollo de conceptos en el aula requiere fundamentalmente de destrezas de competencia académica y lingüística, determinadas áreas curriculares requieren conocimiento de léxico y de símbolos específicos, por ejemplo, las matemáticas: volumen, por, tabla, exponente, +, %, etc.

Por tanto, en segundo lugar, nuestro planteamiento didáctico irá encaminado al desarrollo del aprendizaje de metalenguajes, la necesaria reflexión sobre la lengua y el de las destrezas y estrategias necesarias en el mundo escolar. Desde un enfoque que, siguiendo a Sonsoles Fernández (1987: 56-57), permitiera al alumno apropiarse poco a poco de las estructuras lingüísticas de la clase, el recreo, las tareas escolares, la literatura, los lenguajes académicos, etc.; mediante ejercicios de dominio y reflexión gramaticales sobre los temas y contenidos del interés y experiencia de los alumnos.

En tercer lugar, integraremos el aprendizaje de nuevos comportamientos culturales sobre los esquemas de los ya aprendidos mediante el desarrollo de proyectos de carácter intercultural que fomenten el desarrollo de la competencia intercultural. Así mismo, desarrollaremos la reflexión crítica sobre la propia experiencia, el sistema de valores y normas, las actitudes y las creencias de los dos mundos que rodean al alumno inmigrante el del país de origen y el del lugar de residencia.

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

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

Aprender el lenguaje escrito, y especialmente aprender a escribir textos informativos y argumentativos, implica también aprender a tomar su propia actividad de lenguaje y el producto de la misma como objeto...Las posibilidades autorreflexivas del lenguaje son mediadores poderosos del comportamiento lingüístico para la adquisición del escrito.

SCHNEUWLY, B. (1985:201)

Todo ello, dentro de un planteamiento constructivista, en el cual se propugna partir de los conocimientos previos de los alumnos con el fin de que la nueva información se integre dentro de los conocimientos que ya posee, de forma que el aprendizaje resulte significativo (Ausubel, 1978).

Concretamente, siguiendo a Díaz-Corrалеjo (2002), partimos de que en los intercambios comunicativos entre humanos, ningún hablante es completamente ignorante. Por tanto, es necesario tomar como punto de partida para el aprendizaje de la segunda lengua todo el bagaje de conocimientos previos que los alumnos poseen y que nosotros detectamos mediante un diagnóstico inicial de necesidades de aprendizaje. Con ello, nuestro objetivo se centra en lograr un aprendizaje significativo e interesante que consiga realmente motivar a los alumnos y dotarles de unos conocimientos sociolingüísticos prácticos que le permitan su integración en el medio social y académico.

Dentro de este proceso, nos parece fundamental tener en cuenta, por las implicaciones metodológicas que conlleva, el que, siguiendo a Felix, S. W. Y Hahn, A. (1975) y Gaonach'h, D. (1987), la mayoría de los errores que cometen, tanto los niños en L1 como los alumnos en L2, constituyen un fenómeno típico en ambas adquisiciones; errores que, si se analizan detenidamente, arrojan indicaciones interesantes sobre los procesos de apropiación del lenguaje y la gramática implícita transitoria, elaborada por el alumno en ese estadio y responsable de sus producciones. Por tanto, si el alumno elabora un sistema lingüístico propioⁱⁱⁱ en su proceso de aprendizaje de la segunda lengua, será normal que se produzcan errores, estos formarán parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, pensamos, siguiendo a Frei, H. (1979), que la didáctica de la lengua puede sacar partido a las *faltas*, por ello, la recriminación en sí misma no es rentable, se trata de buscar las causas, desde un punto de vista analítico y con ello proponer soluciones eficaces.

La enseñanza del español como segunda lengua en el medio escolar, como toda actividad de formación, debe inscribirse en un conjunto coherente que permita al alumno claramente percibir el recorrido que va a ser adoptado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, las diferentes opciones didácticas utilizadas deben sustentarse sobre los siguientes principios:

- 1) El tiempo de permanencia en el país de “acogida” que hace variar sustancialmente sus necesidades lingüísticas -alumnos recién llegados. Necesitan alcanzar urgentemente una competencia comunicativa que les permita la integración social, si no han estado alfabetizados en su país de origen, necesitarán entrar en la cultura de lo escrito, indispensable en el medio escolar, alumnos con un cierto tiempo de permanencia en España. Necesitan desarrollar

más estrategias comunicativas y perfeccionar las adquiridas, alumnos nacidos en España o con muchos años de residencia. Estos alumnos necesitan ser competentes en la lengua que utilizan las distintas disciplinas escolares-.

2) El modo de articulación y de integración progresiva de los conocimientos aprendidos en lengua española con la adquisición del conjunto de los contenidos de las distintas áreas del currículo –Ciencias Naturales y Sociales, Matemáticas, etc.-

Por todo lo anterior, para evitar los riesgos de un aprendizaje parcelado y poco integrador, será necesario construir secuencias didácticas que permitan, a partir de objetivos claramente definidos y en un tiempo determinado, asegurar el aprendizaje de un cierto número de conductas lingüísticas por medio de procesos multipolares que unan la memorización de estructuras, la comprensión de reglas y el desarrollo de estrategias de comunicación con actividades de creación e improvisación, etc.

Por tanto, todo planteamiento metodológico específico para la enseñanza de la segunda lengua a inmigrantes en el medio escolar debe tener en cuenta: la identificación y descripción del ambiente académico del aprendiz, la selección de contenidos y objetivos de las distintas materias par elaborar un currículo adaptado que refleje la integración del contenido con el segundo idioma, el desarrollo de actividades que integren el esquema de conocimiento lingüístico, académico y social previo del estudiante y que reflejen su trasfondo cultural.

Asimismo, habida cuenta de la importancia que la evaluación tiene como elemento esencial del aprendizaje, nos parece necesario, hacer una sucinta referencia a este proceso en relación con la enseñanza del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes. De manera general, podremos diferenciar dos componentes importantes en dicho proceso: en primer lugar, la evaluación de la competencia adquirida en la segunda lengua como marco normativo para dar paso, de manera paulatina, a la introducción de las diferentes áreas curriculares “normalizadas”, es decir, aquellas correspondientes al nivel de referencia en el cual el alumno esta inscrito; en segundo lugar, la evaluación procesual que va a permitir a los alumnos situarse en el conjunto de la programación específica de ELS (español segunda lengua), en el nivel de las competencias esperadas y, por tanto, adecuar sus esfuerzos.

De igual modo, los alumnos inmigrantes abordan el aprendizaje de las diferentes materias del currículo con un bagaje de adquisiciones, conocimientos, experiencias lingüísticas y pautas culturales anteriores muy diverso; es por ello que su manera de reaccionar a las exigencias escolares y por tanto su necesidades de aprendizaje se diferencien de la del resto del alumnado.

Ante esta situación, el enseñante debe responder con una serie de estrategias básicas que permitan reforzar el aprendizaje y desarrollar rápidamente el nivel de Ruiz (1984) adquisiciones lingüísticas de estos alumnos. Por ejemplo: el aprendizaje debe estar siempre contextualizado en relación con experiencias de tipo visual, o auditivo muy concreta, de forma, que el aprendizaje resulte accesible a la mismo tiempo a través de la palabra y los sentidos. De otro lado, el profesor debe potenciar el desarrollo de las estrategias lingüísticas y cognitivas de este tipo de alumnado mediante la presentación de modelos y la sistematización de las adquisiciones lingüísticas, puesto que

únicamente de esta forma, el alumno podrá trabajar las distintas áreas del currículo en su propio registro y nivel de adquisiciones lingüísticas.

Por último, podemos inferir que el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua presenta las siguientes características: el aprendizaje y adquisición son procesos paralelos a causa de la situación de inmersión lingüística, los alumnos necesitan, muy pronto, un conocimiento del idioma más profundo para manejar el lenguaje especializado de cada asignatura. Es por ello, que a partir de un cierto nivel, el aprendizaje del español debe complementarse con los contenidos de las clases de lengua del currículo, el alumno se enfrenta a la importancia que el lenguaje escrito tiene en las asignaturas curriculares.

Estas peculiaridades, extraídas del análisis de la idiosincrasia del alumnado y del contexto educativo específico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, nos llevan a plantear que el sincretismo metodológico debe ser la característica fundamental que presida la actividad docente. Por ello, pensamos que:

Se trata de encontrar una vía estrecha entre la didáctica de la lengua materna y la lengua extranjera. Un primer paso está realizado con las investigaciones sobre la enseñanza de segundas lenguas que precisa más específicamente las necesidades lingüísticas de los aprendices confrontados a situaciones inmersión de inmersión y en contextos escolares.

BOYZON-FRADET (1993:39)

Finalmente, dentro de nuestros planteamientos metodológicos, el día a día en aula y el contacto continuado con los alumnos muestra la importancia de dos factores fundamentales que marcan el desarrollo de los contenidos y el planteamiento de las diferentes actividades: la flexibilidad y la afectividad, ambos factores se fundamentan en las peculiaridades que impone el contexto escolar en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua que se encuentra determinado por las características socioeconómicas y la situación de inmigración de nuestros alumnos. Todo ello motiva una implicación del docente que, en la mayoría de los casos, supone una fuerte proyección de ideales diversos, utopías individuales y una gran dosis de subjetividad y afectividad.

Conclusiones

Las reflexiones realizadas en epígrafes anteriores nos llevan a orientar nuestras conclusiones hacia tres puntos fundamentales: la necesidad de adecuar el entorno escolar ante la presencia de alumnado inmigrante, relación entre los factores socioculturales y el aprendizaje, la lengua como factor fundamental en el proceso de integración, el papel de la lengua y la cultura de origen.

En primer lugar, resulta prioritario el aprendizaje de la segunda lengua como punto de partida primordial para la integración de estos alumnos. Como tal, el aprendizaje de esta nueva lengua no debe contemplarse exclusivamente desde la perspectiva escolar, sino como un fenómeno afectivo, social, psicológico y cultural que se inscribe en un proceso de integración global, es decir:

En una perspectiva de inserción y de integración, la adquisición de una buena competencia lingüística no se debe plantear únicamente desde el aprendizaje y la didáctica. También debe relacionarse con una política de diversificación lingüística en relación con los regionalismos, la inmigración y la construcción europea. Herramienta de comunicación, una lengua no puede cumplir su función sin que los individuos y los grupos se reconozcan como sujetos portadores y productores de identidades propia

ABDALLAH-PRETCEILLE (1992:69)^{iv}

El aprendizaje de una lengua no se reduce únicamente a la dimensión lingüística, ya que, aprender una lengua es aprender un comportamiento y una cultura. *Las características no lingüísticas de una lengua son factores que deben ser integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Abdallah-Pretceille, 1992:74). Por tanto, hacer visibles las diferencias y mostrar la idiosincrasia cultural es una tarea prioritaria en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas.

En segundo lugar, nos parece imprescindible resaltar la importancia que tiene la lengua materna de los inmigrantes en relación con su integración escolar y con el aprendizaje de la segunda lengua, por ello nuestros planteamientos se basan en:

Una orientación alternativa a la idea de que las lenguas son un problema, o que las lenguas son un derecho, es ver las lenguas como una riqueza personal y nacional. Porque las lenguas tienen que tomar su prestigio en función de las potenciales relaciones económicas que con ellas se puedan establecer. El prestigio de las lenguas tiene que estar también en función de las relaciones personales que se puedan desarrollar entre diferentes grupos sociales, las lenguas tienen que ser también puentes para establecer puentes entre los distintos grupos sociales y fértiles relaciones entre distintas culturas.^v

BAKER (1993:252)

Desde esta perspectiva planteamos la riqueza de las prácticas lingüísticas de los alumnos inmigrantes que se diferencia de aquellas asociadas a los monolingües, ya que mezclan, unen y a veces reinventan las lenguas, parafraseando a Abdallah-Preteceille (1992), estas prácticas lingüísticas deben ser interpretadas como estrategias de aprendizaje y no únicamente como formas de incompetencia y fracaso escolar.

El tercer factor que ponemos de manifiesto está relacionado la práctica escolar, por ello, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿qué respuestas materiales podemos dar para la integración efectiva de estos alumnos inmigrantes en los centros educativos? Por ello, atendiendo a las demandas cursadas por padres y profesores llegamos a la conclusión de asumir la escolarización del alumnado inmigrante e integrar su proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua desde la constitución de un Proyecto de Centro Multicultural (la integración en el centro no debe realizarse de una forma aislada, deben crearse espacios de encuentro intercultural donde se integren padres, profesores y alumnos); además, el estudio de la problemática específica de este alumnado y las observaciones realizadas en el centro donde se ha desarrollado nuestra

investigación, nos lleva a plantearnos un modelo de intervención basada prioritariamente en dos campos de actuación, relacionados con la organización del centro y la práctica docente.

Por todo lo anterior, nos planteamos que toda actuación didáctica en español como segunda lengua dirigida al alumnado inmigrante tendrá que tener en cuenta como punto de partida los factores psicosociales que conforman la identidad del aprendiz y que actúan como agentes que pueden favorecer o bloquear el aprendizaje; deberá además considerar la carga afectiva, social y simbólica que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta segunda lengua cuando se efectúa en contextos con fuerte diversidad lingüística y cultural. De igual modo, a la hora de establecer unas líneas metodológicas básicas será necesario tener en cuenta que cada acto de enseñanza-aprendizaje es único y que en él intervienen una serie de factores y variables que debemos localizar, estos factores se concretan en la diversidad de alumnado y de niveles.

El hecho de estar escolarizados y por tanto, la necesidad de alcanzar con éxito los objetivos del currículos escolar establecido hace que los alumnos tengan que alcanzar una elevada competencia lingüística –fundamentalmente en lo que se refiere a las destrezas escritas-, por tanto, *para los niños inmigrantes y en situación de desventaja social, el obstáculo principal es el acceso al escrito de tipo escolar, ese que se refiere a la adquisición de todas las disciplinas escolares, y por tanto el acceso a estas última* (Boyzon-Fradet, 1997:86).

Por último, no debemos tampoco olvidar la situación inmersión lingüística en la que se encuentran estos alumnos, debido a que dicha situación es un factor muy importante a la hora de diseñar una metodología adecuada a la situación real del aprendizaje los alumnos inmigrantes.^{vi}

Bibliografía

Abdallah-Preetceille, M. (1995) “À propos du relativisme culturel: les difficult relations de la théorie et de la pratique”, *Identités et cultures à l'école, Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, págs. : 37-50.

Abdallah- Pretceille, M. (1992) *Quelle école pour quelle intégration?* Hachette Éducation, París, págs.: 86-94.

Álvarez (1990) *Infancia y Aprendizaje*, nº 51-52, Madrid, págs. : 41-47.

Atienza, Merino (1993) “Propuesta de francés”, *Propuesta de secuencias de lengua extranjeras*, Escuela española-MEC, Madrid, pág.: 187.

Ausubel et. al. (1978) *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, Trillas, México.

Boyzon-Fradet, D. (1997) "Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration" *Migrants-Formation, CNDP*, Montrouge, págs, 67-84.

Corder, S.P. (1967) "The significance of learners' errors" en *IRAL*, v. 5. N. 4, págs: 161-170.

Díaz-Corralejó, J. y Russell, E. (2001) *Pédagogie différenciée en classe de FLE*, Longman, Madrid.

Félix, S. y Hahn, A. (1985) "Natural Processes in Classroom Second-language Learning" en *Applied Linguistics*, vol. 6, nº 3, Oxford University Press

Fernández, S. (1987) *Didáctica de la gramática*, Narcea, Madrid, págs.: 56-57.

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

Gabady, M. (1991) dir, *Guide de L'expression orale*, Larousse, Paris.

Gimeno Sacristán, J. (1998) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (2000) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.

Lovelace, M. (1995), *Educación multicultural (Lengua y cultura en la escuela plural)*, Escuela Española, Madrid, págs: 29, 46, 183.

Marcus, C. (1991) *Le français langue seconde au collège: innovation pédagogique nationale*, MEN/DLC 15, París, pág.: 12.

Maslow, citado en *Guide de l'expression orale*, 1991, M. Gabady dir., Larousse, París, págs.: 156.

Merino Fernández, J. y Muñoz Sedano, A. (1995) Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Educación intercultural. Revista Educación*, CIDE-MEC, Madrid.

Muñoz Sedano, A. (1997) *Educación intercultural*, Escuela Española, Madrid, págs.: 36-37-183.

Porcher, L. (1981) *L'éducation des enfants de migrants en Europe*, Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, Estrasburgo, pág.: 143.

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

Schneuwly, B. (1985) “La construction sociale du langage écrit chez l’enfant”, en *Vygotsky aujourd’hui*, Delachaux et Nestlé.

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

Verbunt, G. (1994) *Les obstacles culturels aux apprentissages*, CNDP, .Motrouge, pág. : 63

ⁱⁱⁱ La pedagogía Diferenciada, terminado traducido del francés *Pédagogie Différenciée*.

Díaz-Corralejo (2001: 5) describe la Pedagogía Diferenciada como la adaptación de diferentes estrategias y recursos metodológicos a las situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje producidas por las diferencias fundamentadas en niveles, ritmos, capacidades, intereses, culturas, etc.

ⁱⁱ De acuerdo con la pirámide de Maslow, citado en Guide de l’expression orale, 1991, M. Gabady dir., Larousse, París, p. 156.

ⁱⁱⁱ Competencia transitoria Corder (1967-78)

^{iv} Traducción por los autores de la siguiente cita original :

Dans une perspective d’insertion et d’integration, la maîtrise d’une langue renvoi non seulement à des questions d’apprentissage et à des problèmes de didactique, mais aussi et surtout à une politique de diversification linguistique en rapport avec les régionalismes, l’immigration et la construction européenne. Outil de communication, une langue ne peut remplir sa fonction que si les individus et les groupes se reconnaissent comme sujets porteurs et producteurs d’identités propres (Abdallah-Preteuille, 1992: 69).

^v Traducción de los autores de la siguiente cita original:

An alternative orientation to language as a problem and language as a right, is idea of languages as a person and national resource(...) While languages may be viewed in terms of their ability to build social bridge across different groups, bridges for cross fertilization between culture (Baker, 1993: 252).

^{vivi} Debido a que esta configura el ritmo y los contenidos del aprendizaje de la lengua; siguiendo a Stern (1991) planteamos que la inmersión no es un curso de lengua propiamente dicho, es un programa de estudios donde son enseñadas en esta lengua las distintas materia. La inmersión no es por tanto una clase habitual de lengua extranjera, es una enseñanza que engloba el desarrollo físico, cognitivo y afectivo del niño.