



**un**  
**i** Universidad  
Internacional  
de Andalucía  
**A**

# **Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas**

**Guadalupe Ruiz Fajardo y  
Aurelio Ríos Rojas (eds.)**

# CAPÍTULO 1

La inmersión como experiencia de aprendizaje y su efecto en el aula de español como nueva lengua para inmigrantes.

Aurelio Ríos Rojas



El motivo de este artículo es poner al alcance de quienes están interesados y/o relacionados con la inmigración las claves necesarias para comprender el proceso de aprendizaje de español en contexto de inmersión y su puesta en práctica en un marco de aula que se prevé como un escenario efectivo, al tiempo que reflexivo, para el uso de la nueva lengua en la comprensión de mensajes orales y escritos, susceptibles de ser considerados como vehículos de información u objetos lingüísticos/culturales.

## 0. Introducción

Antes de explorar la realidad de la inmersión como experiencia de aprendizaje y uso de la lengua en un escenario de aula creado y vivido con carácter único por sus protagonistas, conviene poner énfasis en algunas cuestiones previas e hilo conductor del trabajo que presento:

En primer lugar, es crucial visualizar la experiencia de las personas que inmigran como oportunidad de cambio que para llevar a buen término pasa por el aprendizaje de la lengua como herramienta para la regulación de las interacciones con otros hablantes y como herramienta mediadora en la construcción de conocimientos.

En segundo lugar, el planteamiento que pretendo compartir las directrices del enfoque orientado a la acción propuesto por el Marco común europeo de referencia<sup>1</sup> en cuanto considera a los aprendices de lenguas como agentes sociales, como miembros de una sociedad en la que tienen que llevar a cabo tareas lingüísticas y no lingüísticas en una amplia gama de situaciones y dentro de un campo de acción concreto. Por ejemplo, comprender las funciones y prestaciones de un teléfono móvil, sacar dinero de un cajero automático, etc.

Por último, cabe añadir la necesidad de ponderar la experiencia de inmersión lingüística y cultural como toma de conciencia de otras formas de comunicar, entender y actuar, sin renunciar, por ello, a la identidad y lengua propias, pero sí sujetas a un proceso de ajuste si el objetivo a final del camino es integrarse y formar parte de la sociedad de acogida (Zarate, 1998).

---

1. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

## 1. Singularidad del contexto de inmersión.

**Actividad 1:** En tu opinión, ¿cuál es la principal ventaja de aprender una lengua en inmersión lingüística y cultural?

Nadie duda hoy que uno de los valores de la inmersión es que la nueva lengua y su cultura están presentes en el espacio inmediato de los aprendices y de esta manera determina, por una parte, lo que éstos tienen que aprender a usar para comunicar de forma eficaz y, por otra, los conocimientos y destrezas sociales que tienen que desarrollar para actuar de forma adecuada en el entorno en el que se encuentran y se sitúa la nueva lengua; no obstante, desde mi experiencia como profesor de español a alumnos en inmersión compruebo que lo que se enseña no siempre se corresponde con lo que se aprende, ni lo que se aprende es aplicable a situaciones verdaderas en los distintos contextos que se desarrollan y tienen lugar.

Para ilustrar lo comentado más arriba es importante, siempre, arrancar de una situación como la que se describe y que forma parte de mi experiencia como aprendiz de inglés durante un período de inmersión de tres meses:

*“...sucedió que un día abrí la nevera y por no haber, no había ni el eco de una pera; entonces, decidí ir a un restaurante de comida rápida, de cuyo nombre no quiero acordarme, que estaba cerca de donde vivía. Durante todo el camino estuve repitiendo mentalmente las formas de los verbos y las palabras que tenía que usar. Cuando llegó el momento de pedir dije de corrido la frase que había pensado a la chica que me atendió que se limitó a pronunciar “to take-away”, justo en ese momento sentí como me subía la sangre a la cabeza y deseé que me tragara la tierra.”*

Este testimonio es un claro ejemplo de situación crítica que puede darse en un momento determinado de la experiencia de inmersión de un sujeto, en este caso yo mismo, y para

que no quede en una mera anécdota es necesario responder a las cuestiones plantadas en la actividad que se propone a continuación:

**Actividad 2:** ¿Qué ha provocado este incidente?, ¿Qué es lo que realmente sucede?, ¿Cómo se podría arreglar para que la situación fuese menos crítica?

Interesa remarcar que la realidad de la inmersión se nos muestra como un proceso complejo en el que intervienen cuatro elementos esenciales: aprendizaje lingüístico, conciencia lingüística, conciencia cultural y experiencia cultural. Para cada uno de ellos considero relevante, en este apartado, las siguientes puntualizaciones:

**a.** Respecto al aprendizaje lingüístico se espera que para realizar actividades comunicativas el aprendiz se adueñe, de forma progresiva, de los recursos léxicos, gramaticales, discursivos, fonológicos, etc. de la nueva lengua. No obstante, este tipo de aprendizaje no puede quedar reducido únicamente a un cúmulo de los aspectos formales sino que es indispensable un uso contextualizado de los mismos para explorar y sentir la lengua como instrumento de interacción social, como oportunidad para comunicar al ir de compras, pedir información, participar en actividades deportivas colectivas, etc.

**b.** La conciencia lingüística es un valor para que los aprendices observen, escuchen y comprueben qué dicen los hablantes nativos con los que interaccionan y cómo lo dicen, para que tomen conciencia de lo que ellos mismos dicen y como lo dicen; en otras palabras, la realidad de la inmersión se presenta ante los nuevos usuarios de la lengua como un entramado discursivo (Cassany, 2006) que les exige una conciencia reflexiva del aprendizaje y uso de la lengua meta para satisfacer sus necesidades comunicativas y las de los demás en un contexto, cuya principal característica es la inmediatez, y en el que cualquier problema de comunicación da lugar a un incidente crítico tal y como sucedió, en mi caso, cuando la chica del restaurante quería saber si la comida que había pedido era para el momento o para llevar.

c. El contexto de inmersión deja entrever que las diferencias culturales no se transmiten entre individuos sino que éstas se gestionan a través del uso comunicativo de la lengua; es decir, se trata de un proceso interpretativo para comprender, dentro de unos parámetros socioculturales establecidos (Byram y Zarate, 1999: 63-80), rituales lingüísticos tales como felicitar y responder adecuadamente a una felicitación, hacer y recibir regalos, dar y recibir un pésame, invitar y ser invitado, etc. Rituales que hacen posible analizar cambios de actitud de los aprendices ante una serie de esquemas culturales específicos de la sociedad meta y así, según lo descrito en la situación anterior, el origen del problema se encuentra en mi desconocimiento de que en este tipo de restaurante hay que especificar si el pedido es para llevar.

d. Sin restarle valor al bagaje de contenido sociocultural que cada individuo lleva consigo, es importante contemplar la experiencia cultural del aprendiz en inmersión como toma de conciencia de hasta qué punto sus patrones comunicativos determinan la forma de percibir lo que sucede a su alrededor al entrar en contacto con otra cultura y calibrar el efecto de la situación en uno mismo para comprender que lo que realmente hace que las interacciones no sean del todo satisfactorias se debe a una confrontación de patrones comunicativos de los interlocutores que comportan una información sociocultural no siempre compartida como fue, en mi caso, que después de pedir lo que iba a tomar esperaba que la chica me dijera lo que tenía que pagar y no las palabras que refirió: *for here or to take away*.

Conforme a lo comentado la singularidad del contexto de inmersión reside en su caracterización como “contexto estancia” (Segalowitz y Freed, 2004: 87-91) con un doble sentido: por un lado, como contexto natural de adquisición en el que no solo influye la cantidad de exposición a la lengua sino también la calidad de la situación de comunicación. Sin embargo, y frente a esto, es prioritariamente contexto de uso y aprendizaje de la nueva lengua por lo que cualquier enfoque metodológico que se suscriba debe fundamentarse en una perspectiva centrada en la acción y a ello contribuyen, significativamente, dos disciplinas relacionadas con las



ciencias del lenguaje, el análisis del discurso auxiliado por la lingüística textual, y otras dos relacionadas con la psicología del aprendizaje, constructivismo e interaccionismo social.

**Actividad 3:** Desde tu punto de vista, de qué forma repercuten e innovan estas disciplinas la experiencia de enseñar y aprender una lengua en inmersión.

## 2. La experiencia de inmersión desde un enfoque basado en la acción.

Las disciplinas a las que se ha hecho alusión comparten facetas y propiedades que, a mi entender, conviene explorar y determinar con precisión:

Primero, el análisis del discurso<sup>2</sup> innova el proceso de enseñanza y aprendizaje al convertirse en una eficaz herramienta de análisis, para profesores y alumnos, de las interacciones que se producen dentro del contexto en el que se está aprendiendo a usar la lengua y es aquí donde, concretamente, interviene la lingüística textual esgrimiendo que las interacciones no se reducen únicamente a prácticas orales sino también a un uso receptivo de la lengua (Baugrande, 1997) que facilita, a su vez, la comprensión e interpretación (Gaonach, 2002: 5-14) de textos escritos que están presentes en la esfera privada, por ejemplo una factura, una receta médica, etc. y pública, por ejemplo un anuncio publicitario, una aviso, etc., de todos los miembros de la sociedad; tipología textual que precisan para su comprensión un análisis del uso de la lengua que comportan y determinar, así, de dónde se emiten, desde qué posturas y de qué valores.

Segundo, la interacción del aprendiz con el entorno y el equilibrio que se va forjando entre ambos es la principal contribución del estructuralismo<sup>3</sup> a la experiencia de inmersión como por ejemplo sucede cuando algún extranjero nos invita a una celebración particular en su casa y no tenemos claro si es descortés llegar tarde o pronto<sup>4</sup>, si seremos tratados como un igual o de forma diferente, etc. Y es aquí donde, sin lugar a dudas, contribuye el interaccionismo social (Lafford y

---

2. Es amplia la bibliografía sobre esta disciplina y sólo me remito por su actualidad a los trabajos de Casimilgia y Tusón (1999) y Van Dijk (2003).

3. Son muchas las teorías y corrientes de pensamiento que tienen una visión constructivista, Piaget, y Vygostky, Ausbel, Gestalt, Bruner, Deway, Gagné, Novak, pero me remito aquí, por la solidez de los principios pedagógicos que ofrecen, a los trabajos de Coll (1993), Mondala y Pekorek-Doelher (2000).

4. Es relevante para la experiencia de inmersión diferenciar entre una concepción del tiempo como proceso y como resultado de una acción (Ríos Rojas, 2014: 503-614) que es la que determina la forma de actuar de una sociedad respecto a horarios y comidas, citas y esperas, saludos y despedidas, etc.



Fredd, 2004) al dar cuenta de la importancia que adquieren los conocimientos preexistentes siempre que éstos estén disponibles en la estructura mental del aprendiz de forma que pueda funcionar como punto de anclaje para significados nuevos, en experiencias nuevas, y en una nueva lengua, sin dejar de ser él mismo al interactuar e interaccionar en las relaciones sociales con otros.

### 3. Claves del enfoque de acción en la enseñanza-aprendizaje de español para inmigrantes.

La forma en que se le presenta la lengua al aprendiz y el uso que de ella se haga en el aula es la forma en la que entiendo el enfoque orientado a la acción y a propósito, para comprenderlo y mejorarlo, se incluyen en este apartado tres factores que, con seguridad, favorecen y facilitan el aprendizaje de los alumnos:

#### 3.1. La lengua como instrumento de comunicación.

**Actividad 4:** Encuentra argumentos a favor y en contra para esta oposición: saber una lengua vs saber usar un lengua.

Estaremos de acuerdo en que no es lo mismo concebir la lengua como herramienta para el conocimiento de un sistema lingüístico que herramienta para la construcción de ese conocimiento y expresado con claridad en la siguiente cita de Fernández López (2011:18):

*Concebir la lengua como instrumento de comunicación, pero, para que funcione la interacción cobra importancia no sólo para qué se usa, sino también los mismos procesos de uso, procesos que no se desarrollan sino en el uso auténtico, en la acción contextualizada. El conocimiento de la lengua se concibe pues, no sólo como el de las reglas y convenciones que posibilitan la comunicación, sino como el que permite negociarlas durante la comunicación y ser creativos con ellas.*

El primer aspecto a destacar de lo comentado por esta autora es su concepción de la lengua como instrumento privilegiado de comunicación; en segundo lugar, la importancia que concede en el aprendizaje de la lengua a los conocimientos lingüísticos del alumno y al uso consciente que haga de ellos para acomodarse a la nueva lengua, a nuevas personas, a nuevas conductas comunicativas y sociales con atención prioritaria a los múltiples significados que presentan y que analizamos más detalladamente en el apartado subsecuente.

### 3.2. Construcción de segundos significados.

**Actividad 5:** En qué contexto crees posible este comentario y cómo lo interpretas si ha sido emitido por un alumno que se ve implicado en la realización de esta tarea: *¡Magnífico día para mover muebles!*

Estoy convencido de que la mayoría de mis alumnos no tendrían dificultad para contextualizar este comentario en una acción concreta como es mudarse de casa. Ahora bien, es indispensable tener presente que estos aprendices no cuentan con el conocimiento instrumental de la lengua de los nativos y del que hacen uso para interpretar un acto de habla en sentido contrario a la situación comunicativa en la que tiene lugar; esto es, interpretar el enunciado anterior con sentido irónico, como que en ese momento comienza a llover intensiva e inesperadamente.

Dicho esto, se trata de señalar que los segundos significados que puedan darse se ajustan, sine qua non, a las normas convencionales interiorizadas por una comunidad al usar la lengua en diferentes situaciones y con diferentes intenciones (McLaughlin y Heredia, 1996); en otras palabras, nada nuevo que no sucediese en la lengua materna del alumno al poner en activo su conciencia lingüística y competencias generales para aprender muchas otras cosas y construir sus significados, y deseable, por tanto, que también suceda en la realización de actividades de aprendizaje tratadas a continuación.

### 3.3. Actividades de aprendizaje.

**Actividad 6:** Si estás enseñando español o se diese el caso en un futuro, para qué y cómo utilizarías este documento real que ha llevado a la clase uno de tus alumnos:

*Por favor, apague la luz de las escaleras cuando acceda a su vivienda. Es muy cara y la pagamos todos.  
(El presidente de la comunidad)*

Siguiendo con el enfoque de acción que nos ocupa, repaso otra vez que la actividades de aprendizaje de la nueva lengua no pueden quedar reducidas a un conjunto de prácticas orales en el aula ya que uso e interacción se dan también en un conjunto de textos escritos con gran presencia en el espacio inmediata de aprendices y nativos como, por ejemplo, bases de datos, billetes y bonos de transporte, catálogos, etiquetas y embalajes, folletos publicitarios, formularios, manuales de instrucción, avisos y notificaciones, etc., que no requieren para su comprensión una respuesta lingüística y, en consecuencia, queda relegado a un segundo lugar cualquier consideración sobre las formas gramaticales y léxicas que no estén directamente relacionadas con la comprensión del mensaje y la situación en la que se haya producido (Doughty, 2000: 163-194).

En esta misma línea, la atención al proceso, a la construcción personal de nuevas competencias y conocimientos es prioritaria y supone un paso más en el reconocimiento que ocupa el alumno en el aprendizaje de la lengua como sujeto dinámico que analiza diferentes situaciones comunicativas y sus protagonistas haciendo un uso efectivo, al tiempo que reflexivo, de la nueva lengua (Martinez, Miled y Trivassen, 2011) ; esto es, acompañado de actividades metalingüísticas y metacognitivas, a desarrollar en un marco de aula igualmente dinámico para enseñar la lengua de forma más eficaz y con mayor calidad.

## 4. Efecto del enfoque de acción en el aula.

El núcleo del enfoque orientado a la acción consiste en el “uso de la lengua en el aula”. De esta afirmación arranca el modelo de gestión didáctica para el aula de español<sup>5</sup> para inmigrantes que pretendo en este apartado y con máxima atención, por un lado, al uso reflexivo de la lengua por su peso en los procesos de comunicación y aprendizaje (Parpette, 2006: 21-31); y por otro, al uso crítico de la misma en cuanto capacita al aprendiz a situarse en el entramado discursivo que le rodea y responder de forma adecuada a estos discursos, utilizando todos los recursos lingüísticos de los que dispone para resolver situaciones conflictivas de orden cognitivo y afectivo<sup>6</sup>.

Con estas premisas en mente, y aprovechando la oportunidad que se me brinda, hago manifiesto la forma en que considero se debería gestionar e innovar el aula de español nueva lengua para inmigrados en tres planos de acción didáctica; más en concreto, como escenario de reflexión y uso de las formas lingüísticas, el primero; como escenario de reflexión y uso de las formas discursivas, el segundo; y como escenario de mediación y uso procesual de la lengua, el tercero. Para llevar cada plano a la práctica recurro al aviso de la comunidad de vecinos presentado más arriba.

### 4.1. El aula como escenario de reflexión y uso del sistema lingüístico.

**Actividad 7:** ¿Cuáles de los elementos formales del mensaje del presidente de la comunidad de vecinos trabajarías con un grupo de estudiantes de nivel A2?

Cuando le he planteado esta misma cuestión a profesores que se inician en la docencia directa del español para inmigrantes la respuesta es mayoritariamente: “Todas de forma general y con más detalle las relacionadas con los contenidos gramaticales del nivel del curso”; en cambio, profesores noveles con experiencia docente, aunque limitada en el tiempo, argumentan la importancia de preguntar a los alumnos qué formas no conocen y analizarlas para la confección de una actividad de la clase. Cabe añadir que

---

5. Para un modelo de gestión del aula de español lengua extranjera en contexto de inmersión Véase, Ríos Rojas (2012) *Tránsito del aula comunicativa a un aula intercultural y terapéutica: aprender español en contexto de inmersión*. Tesis doctoral Universidad de Granada. Disponible en [www.hare.ugr.es/tesisugr/215573911.pdf](http://www.hare.ugr.es/tesisugr/215573911.pdf).

6. En Jean Arnold (2000) se encuentran diferentes investigaciones relacionadas con el componente afectivo y su incidencia en el aprendizaje de lenguas y en Roga Gimeno et al. (2008) se ofrecen ejemplos prácticos con su correspondiente propuesta didáctica.

en alguna ocasión uno de estos profesores responde con una pregunta sobre qué haría yo si me viese en la misma situación y tuviese que fomentar en mis alumnos una reflexión lingüística de la formas que aparecen en el mensaje dirigido por el presidente de la comunidad y, la mejor solución para mí, lo que realmente creo que estaría bien llevar a cabo, es atender a una sola cuestión; por ejemplo, hacer ver al grupo que *apagar* y *pagar* son verbos distintos insistiendo, además, en que el segundo no es una forma irregular del primero como muchos podrían pensar. Después, les haría reflexionar que no tiene el mismo significado *apargar la luz* que *pagar la luz* pues son acciones diferentes y diferentes formas de actuar. Con lo expuesto creo haber podido demostrar la conexión que se establece en este plano de acción entre la dimensión comunicativa e instrumental de la lengua, entre las formas lingüísticas y sus significados.

#### **4.2. El aula como escenario de reflexión y uso de las categorías discursivas.**

**Actividad 11:** Vuelve a leer el mensaje del presidente de la comunidad y responde a estas preguntas:

- ¿En qué notas el tipo de relación que tiene con los vecinos?
- ¿Qué imagen está dando de estos?
- ¿Qué elementos no gramaticales te parecen significativos?

En este escenario de aula se hace imprescindible la atención a una reflexión discursiva del uso de la lengua como diálogo vivo, como algo más amplio y más profundo que la mera reflexión lingüística y negociación de significados del plano anterior. Esta obviedad proporciona, en mi opinión, un fuerte apoyo al aprendizaje mediante la realización en el aula de prácticas discursivas en las que el uso de la lengua no se ve permanentemente condicionado por las reglas gramaticales, que no desempeñan un papel tan determinante en este segundo plano (Poquier y Py, 2004), sino que se centra en los discursos para entender desde donde se están emitiendo, desde qué posturas, desde qué valores y no sólo con qué intenciones.

Este conjunto de hechos justifica reservar un tiempo y espacio en el aula para reflexionar diferentes categorías discursivas de la nueva lengua y aprender a usarlas con ajuste a las convenciones que la sociedad meta establece sobre la edad, el género, las relaciones jerárquicas, el grado de familiaridad de los interlocutores, etc. Para ilustrarlo analizaré, a continuación, el valor discursivo que presenta el “por favor” y el imperativo subsiguiente en el anterior aviso de la comunidad. Iniciar un mensaje de este tipo con una fórmula de cortesía que se ajusta a las convenciones de muchas sociedades es común pero cuando el objetivo es aprender y comunicar en otra lengua nada se puede dar por sentado y si sometemos a una reflexión discursiva esta categoría se descubre la poca complicidad y proximidad del presidente con los demás miembros de la comunidad. Del mismo modo, el uso del imperativo “apague” en el discurso se presta a más de una interpretación ya que puede decodificarse como orden, ruego, invitación formal bastante directa, a la par que molesta, tal y como creo entender este acto exhortativo en este caso concreto.

### 4.3. El aula como escenario de mediación y uso procesual de la lengua.

**Actividad 12:** Los vecinos han reaccionado de forma negativa ante el aviso del presidente no por lo que dice sino por como lo dice y, entonces, es necesario que hagas un último esfuerzo y dediques unos segundos a hacer los cambios que creas oportunos en el mensaje para que nadie de la comunidad se dé personalmente por aludido y molesto.

Lo que acabas de hacer en la actividad planteada no es más que usar la lengua como instrumento de mediación y en este sentido has actuado como intermediario entre hablantes que no logran comprenderse de forma directa, entre aprendices hablantes de otras lenguas. Y en ello, como docente, veo importante indagar en las estrategias de mediación que activan los alumnos para abordar el aprendizaje con uso limitado de recursos y para establecer significados equivalentes a los alojados en sus esquemas cognitivos y pisco afectivos.

En coherencia con lo expresado, son muchas las prácticas de mediación (Cantero y De Arriba, 2010) que se pueden llevar a cabo en el aula para organizar y aprovechar al máximo las habilidades orales y textuales de los alumnos; ejemplos de actividades de mediación oral serán: resumir / sintetizar lo esencial de una conversación o mensaje transmitido de modo verbal, parafrasear o reformular las palabras referidas por un tercero, intermediar o negociar con otro/s interlocutores la intención comunicativa de un enunciado e interpretar o traducir un texto oralmente. Ejemplos de actividades de mediación escrita serán resumir, sintetizar y parafrasear y a las que cabría añadir citar una parte del texto, traducir y adecuar el texto a lectores multilingües y pluriculturales, como muchos de los alumnos en las clases de español.

## 5. A modo de resumen.

Las reflexiones planteadas, aunque sugerentes y representativas de por dónde iniciar la enseñanza-aprendizaje de español como nueva lengua a inmigrantes en inmersión lingüística y social, no dan respuesta, de momento, a la complejidad del proceso en su conjunto. Ahora bien, corresponde en este apartado dejar constancia de la relevancia alcanzada por algunas de ellas con las que concluyo convencido que se le ha prestado la atención que se merecen:

**a.** El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en contexto de inmersión escapa a cualquier enfoque que se quiera imponer, sino que todos son combinables y posibles dentro de una perspectiva comunicativa y de acción.

**b.** La presencia de la nueva lengua en el entorno inmediato del aprendiz hace que éste no sólo aprende para llegar a usar la lengua, sino que aprende a usarla como miembro que actúa en sociedad.

**c.** El aula en contexto de inmersión es un escenario menos condicionado para usar y reflexionar la lengua que las interacciones reales con hablantes nativos.



## 6. Referencias.

Arnold, J.P. (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*. Cambridge: Publicaciones de la Universidad de Cambridge.

Beaugrande, R. de (1997) *New Foundations for a Science of Text and Discourse. Cognition, Communication, and the Freedom of Accesses of Knowledge and Society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Byram, M. y Zarate, G. (1999) *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching: Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language and Teaching*. Estrasburgo: Council of Europe.

Cantero Serena F. J. y de Arriba García, C. (2010) “Actividades de mediación lingüística para la clase de E/LE”. *RedEle*, vol 2. Recuperado el 7 de octubre de 2015 de [www.mec.es/redele/revistas2/cantero\\_arriba.shtml](http://www.mec.es/redele/revistas2/cantero_arriba.shtml).

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999) *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel-Lingüística.

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Coll, C. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Doughty, C. (2000) “La negociación del entorno lingüístico de la L2”. En Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel lingüística. Pags. 163-194.

Fernández López, S. (2011) “Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER”, *suplemento MarcoELE*, 12, 1-64. Recuperado el 12 de octubre de 2015 de <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf>.

Gaonach, D. (2002) “La lectura en langue étranger: un tour d’horizon d’une problematique psychologie cognitive”, *Acquisition en interaction en langue étranger*, 13, PP. 5-14. Recuperado el 2 de noviembre de 2015 de <http://aile.revues.org/970>.

Lafford, N. B. y Fredd, A. (2004) "The Effect of Context of Learning on the Use of Communication Strategies by Learners of Spanish as a Second Language Acquisition". *Studies of Second Language Acquisition*. Vol 26. No 2 (junio 2004), pp. 201-226. Recuperado el 29 de septiembre de 2015 de [http://www2.nau.edu/~jgc/research/ssl\\_intro/collentine\\_freed\\_ssla\\_2004.pdf](http://www2.nau.edu/~jgc/research/ssl_intro/collentine_freed_ssla_2004.pdf).

Mondala, I. y Pekerek-Doelher, S. (2000) "Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues", *AILE*, 12, 147-174. Recuperado el 7 de octubre de 2015 de [www.unine.ch/isic/page-36496.htm](http://www.unine.ch/isic/page-36496.htm).

Martinez, P., Miled, M. y Trivassen, R. (2011) *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*. París: Clé International.

McLaughlin, B. y Heredia, R. (1996) "Information-Processing Approaches of Research on Second Language Acquisition and Use". In *Ritchie, C. y Bahtia, T. K. Handbook of Second language Acquisition*. San Diego: Academic Press. Pags. 213-228.

Parpette, CH. (2006) "Influence d'un environnement homoglotte sur l'enseignement du FLE: d'une réalité diffuse à une méthodologie constituée". En *Arby, D. y Fievet, M. D. L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte: spécificités et exigences*. Grenoble: Publications Universidad de Grenoble. Pags. 21-31.

Porquier, R. y Py, B. (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère: context et discours*. París: Didier.

Raga Gimeno et al. (2005) *Culturas cara a cara: relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edi-Numen.

Ríos Rojas, A. (2014) "Proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia". En *Contreras, N. La enseñanza del español LE/L2 en el S. XXI. Actas del XXIV Congreso internacional ASELE*. Málaga: ASELE. Pags. 603-614.

Segalowitz, N. y Freed, B. F. (2004) “Context, Contact and Cognition on Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish at Home and in Study Abroad Contexts”, *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 173-99. Recuperado el 18 de octubre de 2015 de <http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=SLA>.

Van Dijk, T. (Comp.) (2003) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedida.

Zarate, G. (1993) *Représentations de l'étranger a didactique des langues*. París: Didier.