



**Universitat de les
Illes Balears**

Títol: *La enseñanza de la lengua oral al alumnado de procedencia extranjera*

NOM AUTOR: Antonella Stefanuto

Memòria del Treball de Final de Màster

Màster Universitari de Formació del Profesorado
(Especialitat/Itinerari de Lengua y Literatura Española)
de la
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 1º

Data 23/07/2015

Signatura de l'autor

Nom Tutor del Treball Guillem A. Amengual

Signatura Tutor

Nom Cotutor (si escau) _____

Signatura Cotutor _____

Acceptat pel Director del Màster Universitari de _____ Signatura _____

ÍNDICE

Contenido	Página
Introducción	4
ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
1-Representación de la población extranjera en el sistema educativo español	6
2-Las aulas de acogida	10
3- Algunas consideraciones teóricas	13
3.1- Respecto a la escuela inclusiva	13
3.2- Respecto a la enseñanza de las competencias lingüísticas orales	17
PROPUESTAS PEDAGÓGICAS	24
4. Recepción y acogida	24
5. Aulas de Acogida	26
6. La integración en el aula ordinaria	28
7. Las posibilidades de las TIC y las TAC	32
8. Las posibilidades de la literatura y la cultura popular	38
9. Preservación de la propia cultura	45
Conclusión	51
Referencias	52
Bibliografía	53
ANEXOS	56

Resumen

Durante las últimas décadas, la gran afluencia de población inmigrante ha derivado en la creciente presencia de alumnado de origen extranjero en las aulas españolas. Esto ha supuesto a su vez la integración de diversas lenguas y culturas en los centros escolares, pero también ha comportado un abanico hasta entonces desconocido de problemas de convivencia y socialización. La presencia masiva de estudiantes procedentes de otras culturas se ha percibido a menudo como una problemática compleja que comporta un obstáculo para el desarrollo de la labor del profesorado. A fin de asegurar la integración académica y social de este colectivo de alumnos y de sus familias los centros se encuentran ante la necesidad de diseñar nuevos programas de actuación para atender a la diversidad y lograr que los estudiantes recién llegados asuman competencias comunicativas orales de la forma más breve y significativa posible.

Palabras clave: diversidad, interculturalidad, inmigrante, inmigración, teoría ecológica, educación, familias, alumnos, inclusión, lengua oral, constructivismo, enfoque comunicativo, enfoque por tareas

INTRODUCCIÓN

La creciente presencia en las aulas españolas de alumnado cuya lengua materna no es el castellano ha obligado al sistema educativo a adaptarse a y diseñar modelos de actuación específicos que permitan integrar a estos alumnos no solo en el entorno académico si no también a nivel afectivo y social. Durante los últimos años se han diseñado programas de aulas de acogida y se han establecido nuevos protocolos para la integración, todo ello con el objetivo de hacer de la escuela un espacio inclusivo y adaptable que permita a todos los estudiantes realizarse en igualdad de posibilidades.

Aquellos estudiantes que ingresan en el sistema educativo sin conocer la lengua vehicular suman el problema del aprendizaje de la lengua a las dificultades académicas, las complicaciones emocionales inherentes al proceso migratorio y, en ocasiones, situaciones de precariedad social.

A pesar de lo mucho que se ha progresado en materia de pedagogía inclusiva e integración del alumnado de origen inmigrante, aún queda un largo camino por recorrer. Si bien se ha escrito una extensa bibliografía acerca de las metodologías y estrategias que permitan acoger al alumnado extranjero en las aulas, la realidad de los centros sigue demostrando que se está lejos de alcanzar una solución satisfactoria a la cuestión. La gran mayoría de centros se ven aquejados de la carencia de los recursos que se requerirían para atender correctamente la diversidad, en especial en cuanto a profesores de apoyo que permitan trabajar con dinámicas de aula verdaderamente inclusivas, atendiendo a los alumnos con necesidades especiales en las mismas aulas en las que trabajan sus compañeros, fomentando al máximo su socialización.

Igualmente, aún existe una notable desconexión entre la teoría pedagógica y la actuación real en las aulas, en muchas de las cuales los planteamientos inclusivos se encuentran apenas en las primeras fases de superación de las barreras multiculturales y de conflictividad racial.

Debido a todo lo expuesto, cualquier propuesta pedagógica debe contemplar necesariamente la atención a la diversidad, considerando cómo, desde el planteamiento de la enseñanza de ciertos contenidos y competencias, se puede lograr avanzar hacia un modelo de escuela más inclusiva, en la que tengan cabida todos los estudiantes considerando la diversidad de necesidades, capacidades, gustos e intereses.

El presente trabajo constituye una propuesta para trabajar la expresión y la comprensión oral con estudiantes inmigrantes¹ que ingresan en el sistema educativo procedentes de una lengua y una cultura diferentes a la española.

Para el desarrollo del proyecto, he estructurado este ensayo en dos partes: en el primero, “Estado de la cuestión”, he recogido los datos empíricos de la realidad de la población inmigrante en las Islas Baleares y el totalidad del Estado Español, así como la representación de los diferentes colectivos inmigrantes en el sistema educativo. En este punto también recogeré las iniciativas que, a nivel general, se han tomado para atender a la diversidad a la diversidad que los alumnos extranjeros aportan a las aulas. Ya para concluirlo, incorporaré algunas de las nociones teóricas que justifican la necesidad de atender a la diversidad y de trabajar la lengua oral en las aulas.

En el segundo gran apartado, “Propuesta pedagógica”, desarrollaré los planteamientos para trabajar las competencias de la lengua oral a lo largo de todo el proceso de adaptación del alumnado inmigrante, desde su recepción hasta la total incorporación a la normalidad del aula. Para ello, procuraré

¹ Valga, antes de caer en confusiones, una pequeña precisión terminológica. Las palabras “inmigrante” y “extranjero” no son sinónimos totales. El primero es un término sociológico que hace referencia a cualquier individuo que haya realizado un proceso migratorio desde su país de origen a otro receptor; mientras que el segundo es un concepto jurídico que alude a aquel que carece de la nacionalidad del país en el que reside. Aunque los datos y estadísticas que se expondrán como referencia son siempre relativos al colectivo extranjero, en su acepción técnica, la distinción entre ambos grupos no es útil para el presente trabajo. Puede darse el caso de que un alumno “inmigrante” que haya logrado la nacionalidad española desconozca la lengua; mientras que un “extranjero” sin nacionalidad local puede no necesitar de medidas de acogidas específicas (como ocurre con el colectivo hispanoamericano en aquellas comunidades en que solo se habla español). Es por eso que, en adelante, los términos “inmigrante” y “extranjero” se usarán indistintamente, sin otro criterio que el de evitar la repetición del mismo vocablo.

reflejar la compleja diversidad de elementos que participan del proceso, entendiendo que la realidad de un aula funciona como un sistema de sistemas en que todos los componentes se influyen mutuamente y deben trabajar de forma conjunta para lograr un resultado positivo. Así, atenderé a las funciones del departamento de mediación e integración, a la administración del centro, a las familias y a las relaciones que se establecen entre las aulas de apoyo y las aulas ordinarias. Asimismo, procuraré considerar las posibilidades pedagógicas de diversos elementos y recursos, tales como las Tecnologías de la Información y la Comunicación², la literatura oral y la cultura popular.

² En adelante, para abreviar, TIC.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

1- Representación de la población extranjera en el sistema educativo español

Durante las últimas décadas España se ha convertido en uno de los principales países receptores de inmigración del mundo. Incluso a pesar de que la crisis económicas de los últimos años ha reducido el denominado “efecto llamada” y disparado la emigración (tanto de nativos como de inmigrantes retornados) el colectivo de población extranjera sigue representando en torno al 10% del total. Según datos del INE³, la inmigración se ha ralentizado durante los años de la crisis, cayendo en un 4,3 % durante el 2013. Sin embargo, España sigue siendo un país con una numerosa y diversa población de origen extranjero.

En las comunidades del mediterráneo el requerimiento de mano de obra barata y poco cualificada⁴ dispara esta cifra hasta alcanzar valores cercanos al 20% en Baleares, una comunidad que históricamente se ha encontrado entre los primeros puestos en materia de acogida de inmigrantes.

Los colectivos con mayor representación son el rumano y el marroquí. En la tercera posición, pero ya alejados, se encuentran los extranjeros de Reino Unido; y les siguen ecuatorianos, colombianos, italianos y chinos⁵. Semejante volumen de población inmigrante. Semejante volumen y diversidad de población inmigrante generan todo tipo de situaciones de convivencia, generalmente pacífica (aunque basada más en la indiferencia que en el enriquecimiento), pero en ocasiones conflictiva por la dificultad de gestionar la diversidad por la vía de la integración. Según una encuesta⁶ realizada a población extranjera sobre sus relaciones de amistad y vecinales, más de la

³ *Cifras de Población a 1 de enero de 2014 Estadística de Migraciones 2013*

⁴ Se trata de una cuestión a ser tenida en cuenta, puesto que sus implicaciones se extienden tanto al sistema educativo, que se orienta a ofrecer este tipo de mano de obra, como a la valoración que se hace de los estudios como opción para lograr un futuro mejor.

⁵ INE, nota de prensa de 30 de junio de 2014

⁶ Gobierno de Navarra, 2014.

mitad (56'4%) consideran que mantiene una situación de coexistencia o multiculturalidad. La verdadera convivencia se da en muchos menos casos (17'3%), mientras que el 12'3% califican sus relaciones vecinales como "hostiles".

En la siguiente tabla⁷ se puede apreciar el volumen la población inmigrante en territorio español y, en particular, el extraordinario crecimiento que ha experimentado en menos de dos décadas:

CCAA	Total	Españoles	Extranjeros	% Extranjeros 2014	% Extranjeros 1998
Baleares	1.103.442	900.330	203.112	18,3%	4,8%
Comunidad Valenciana	5.004.844	4.265.214	739.630	14,7%	2,5%
Murcia	1.466.818	1.250.949	215.869	14,7%	1,1%
Cataluña	7.518.903	6.429.689	1.089.214	14,5%	2,0%
Madrid	6.454.440	5.574.487	879.953	13,6%	2,3%
Canarias	2.104.815	1.837.677	267.138	12,7%	3,4%
La Rioja	319.002	278.984	40.018	12,5%	1,0%
Aragón	1.325.385	1.176.154	149.231	11,2%	0,7%
<i>Total España</i>	<i>46.771.341</i>	<i>41.747.854</i>	<i>5.023.487</i>	<i>10,7%</i>	<i>1,6%</i>
Castilla-La Mancha	2.078.611	1.882.578	196.033	9,4%	0,6%
Navarra	640.790	581.240	59.550	9,3%	0,8%
Andalucía	8.402.305	7.740.785	661.520	7,9%	1,4%
País Vasco	2.188.985	2.047.669	141.316	6,5%	0,6%
Cantabria	588.656	553.894	34.762	5,9%	0,7%
Castilla y León	2.494.790	2.347.972	146.818	5,9%	0,6%
Asturias	1.061.756	1.016.632	45.124	4,2%	0,6%
Galicia	2.748.695	2.650.450	98.245	3,6%	0,7%
Extremadura	1.099.632	1.061.916	37.716	3,4%	0,4%

Puede observarse una síntesis de los escenarios de convivencia recién descritos en la siguiente tabla⁸:

⁷ Estudio del INE recogido por el Gobierno de Navarra, 2014, pag. 12.

⁸ Tomado de los puntos de la asignatura "Didácticas específicas, metodologías y recursos en el proceso de enseñanza", del día 18/11/2014

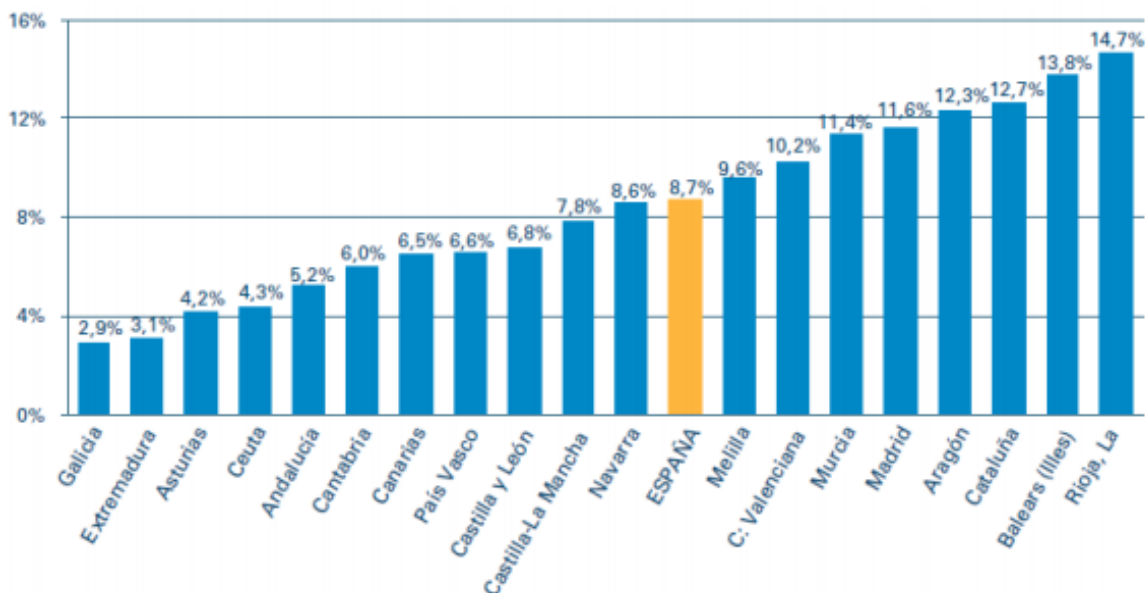
		Conservación de la cultura propia	
		Sí	No
Valoración positiva de la cultura ajena	Sí	Integración (Interculturalidad)	Asimilación
	No	Multiculturalidad	Marginación

Una vez expuestos los valores totales, cabe analizar las repercusiones que este colectivo tiene sobre el sistema educativo. Hay que apuntar, que si bien en un escenario ideal la diversidad cultural puede resultar constructiva cuando el alumnado de origen inmigrante satura el sistema educativo se producen situaciones en que la comunicación se ve severamente afectada y el sistema educativo se encuentra incapacitado para realizar su labor.

Un primer dato a señalar es cómo se distribuye esta población extranjera en los centros escolares⁹. Prácticamente en su totalidad se dirige a los centros públicos (82'3%), muchos menos se sitúan en centros concertados (13'7%) y apenas una minúscula minoría consigue plaza en centros privados (4%). Se trata de una cuestión importante en tanto que está produciendo la masificación de centros públicos con población inmigrante, llegando al nivel de que se formen auténticas escuelas-gueto en que más de la mitad del alumnado es nativo. Se trata de centros especialmente conflictivos donde la labor de los educadores se ve prácticamente imposibilitada por la falta de recursos materiales y pedagógicos para afrontar la diversidad.

⁹ Gobierno de Navarra, 2014, Tabla 19

La media nacional de alumnado extranjero en las aulas¹⁰ se situó, para el curso 2013-2014, en el 8,7%, pero el extremo lo encontramos en La Rioja (14,7%) y, otra vez, Baleares (13,8%)



En cuanto a los colectivos extranjeros más representados en las aulas, el predominio absoluto corresponde a Marruecos, al que le siguen, en proporciones variables según la CCAA, Rumania, Bulgaria, Colombia y Ecuador. Atendiendo únicamente a estos colectivos, nos encontramos con tres lenguas extranjera ampliamente representadas en las aulas, y un inmenso volumen de estudiantes que van a necesitar apoyo lingüístico y académico (que se extenderá también a los colectivos sudamericanos en aquellas comunidades con más de una lengua cooficial) para que alcance el nivel de competencia curricular que corresponde a su edad y capacidades.

2- Las aulas de acogida

¹⁰ Gobierno de Navarra, 2014, pag. 37, gráfico 14

El escenario que se ha descrito en el punto anterior ha hecho necesario que el sistema educativo se adaptase para acoger e integrar al contingente de alumnos procedentes de otras lenguas y culturas. Los alumnos recién integrados en el sistema educativo que desconocen la lengua nacional reciben la consideración de alumnos NESE (con Necesidades Específicas de Soporte Educativo), por lo que el sistema debe contemplar las adaptaciones necesarias para garantizar su inclusión social desde los principios de justicia, equidad y no discriminación.

Para ello, se han diseñado medidas específicas para la atención a la diversidad en las aulas. El documento de la anterior Ley Orgánica de Educación (LOE, aprobada por el gobierno del PSOE según el decreto 2/2006 del 3 de mayo) recoge la necesidad de que el sistema posibilite la adaptación de estos estudiantes al entorno académico con el fin último de ofrecerles una justa igualdad de oportunidad tanto en su vida académica como en la sociedad en general. Este documento recoge las directrices generales de la conformación de las llamadas “aulas de acogida”, espacios de transición en los cuales los alumnos recién llegados al sistema aprenden las nociones más elementales de la lengua y la cultura local antes de poder integrarse en las aulas ordinarias¹¹.

Sin embargo, las directrices que se presentan en este documento son apenas de carácter general, limitándolo a unas cuantas indicaciones generales sobre el propósito final de estas aulas: permitir que los alumnos extranjeros se integren social y académicamente con el fin de concederle una igualdad de oportunidades formativas respecto a sus compañeros nativos. Van dirigidas a alumnos de entre 8 y 16 años que ingresan en el sistema educativo desconociendo la/s lengua/s oficial/es y necesitan de un refuerzo curricular y emocional para adaptarse al nivel de sus compañeros nativos.

El propósito de estas aulas es integrar al alumno tanto en la lengua y la cultura del país de acogida como permitirle adaptarse a los horarios, metodologías y

¹¹ En adelante, para simplificar, se abreviará “Aulas de Acogida” como AdA y “Aula Ordinaria” como AO.

ritmos de trabajo propios del sistema educativo. Se trata, por lo tanto, de espacios de transición, en lo que no podrá permanecer durante más de cursos académico, incluso durante los cuales se integrará desarrollará una parte de su formación con sus compañeros del aula ordinaria. El número de horas lectivas que el estudiante pasa en el aula de acogida varían en función de sus necesidades y posibilidades, pero se establece por término general que debe permanecer con sus compañeros del aula ordinaria al menos un tercio de las horas semanales.

Sin embargo, en cada Comunidad Autónoma se generan diferentes contextos por la combinación de factores como la distribución de los diferentes colectivos de inmigrantes a lo largo de la geografía española y la diversidad de marcos sociolingüísticos; con una o dos lenguas cooficiales dependiendo de la CCAA, que tienen status de lengua vehicular de la educación y por lo tanto representan un doble reto para la formación del alumnado inmigrante.

Estos factores generan tal diversidad de situaciones que son las Consejerías de Educación de cada comunidad las que deben establecer las directrices concretas para atender al alumnado inmigrante, dando origen a distintos modelos de Aula de Acogida. En el caso de las Islas Baleares, la orden de la Consejería de Cultura y Educación del 24 de junio de 2002 estableció la creación de aulas PALIC (Plan de Acogida Lingüística y Cultural) como media para atender la diversidad lingüística y cultural en las aulas. Las medidas que rigen el funcionamiento de estas aulas quedan recogidas en los diferentes documentos del centro:

- PEC: Proyecto Educativo de Centro
- PAT: Plan de Acción Tutorial
- PLC: Proyecto Lingüístico de Centro

En definitiva, la planificación de las actividades en las aulas PALIC es una tarea compleja que implica a diversos componentes de la comunidad educativa. El órgano de gestión fundamental es Comisión de Coordinación Pedagógica o

CCP, que el caso de la educación secundaria trabaja conjuntamente con el Departamento de Orientación de Lengua.

Los contenidos que se imparten en estas aulas pretenden acercar a los alumnos a la/s lengua/s locale/s así como a la tradición y la cultura del entorno que los rodea. El objetivo es que el alumno alcance el “Nivel Umbral” (que se corresponde con el nivel B1 en el Marco de Referencia Europeo), de forma que pueda alcanzar las destrezas comunicativas necesarias para establecer una conversación informal con sus compañeros nativos. Juntamente a esto, se le iniciará en los registros lingüísticos más bien propios del lenguaje académico, que ya tendrá ocasión de perfeccionar cuando se integre en el aula ordinaria.

Por otra parte, el Departamento de Mediación y Orientación es el encargado de comunicarse con las familias y gestionar las estrategias necesarias para que se impliquen en el progreso académico de sus hijos.

Sin embargo, la falta de recursos (en especial de profesores de apoyo y de intérpretes) dificulta la comunicación con los alumnos inmigrantes y su integración en el sistema educativo. Juntamente con esto, en desarrollo de pedagogías demasiado centradas en el enfoque estructuralista redundan en detrimento de la formación de los estudiantes y conducen a los altos índices de fracaso escolar entre estos estudiantes, lo que repercute a posteriori en menos oportunidades de lograr una integración social plena.

3- Algunas consideraciones teóricas

3.1- Respecto a la escuela inclusiva

El modelo de la escuela inclusiva nace con la introducción de la educación pública, universal y gratuita; a raíz de la constatación de que las pedagogías tradicionales no permiten gestionar la diversidad de capacidades,

necesidades e intereses del alumnado, lo que se deriva en situaciones de enseñanza-aprendizaje poco significativas.

La pedagogía de la escuela inclusiva propone una visión de conjunto que se basa en una interpretación de la teoría ecológica o de ecosistemas¹². Su aplicación a los estudios sociológicos permite analizar la confluencia de factores que condicionan el desarrollo de un individuo como una compleja red de sistemas interrelacionados que se influyen mutuamente y al sujeto central. Así, el desempeño académico del alumno se encuentra estrechamente relacionado con, en un primer nivel, con los factores de condicionamiento cultural adquiridos en el entorno familiar inmediato (valoración e interés de los padres por el progreso educativo de sus hijos); y a un nivel superior, con el propio sistema educativo, representante y divulgador de los principios cívicos, morales y culturales de la sociedad en la que se inserta. Y, ya a última instancia, el sistema educativo se influye y retroalimenta de las macroestructuras sociales, políticas y culturales; que condicionan y limitan el sistema educativo, el cual a su vez forma los futuros ciudadanos que participarán en dicho sistema.

Atendiendo a esto, el modelo de la escuela inclusiva pretende crear un modelo de escuela más justo y equitativo, en que haya espacio para atender a los factores de la diversidad ofreciendo una educación de calidad que redunde en la formación en valores cívicos. El fundamento teórico de este modelo se encuentra en el principio de la Pedagogía Diferencial, que propone la necesidad de establecer mecanismos a través de los cuales cada alumno pueda orientar su aprendizaje de forma individualizada, permitiendo atender a la diversidad sin recurrir al absurdo utópico de que el profesor atienda personalmente y de forma estricta a cada uno de los alumnos.

Un foco fundamental de la actuación del modelo inclusivo en la integración de la diversidad de las aulas, con especial atención a aquellos alumnos que

¹² Expuesto por la profesora M^a de la Cruz Gomila González en la asignatura de “L'alumnat de secundària: aprenentatge i desenvolupament de la personalitat.”, 2014

tengan dificultades para su inclusión académica y social. Los mecanismos de acogida tienen una importancia fundamental y requieren de una atención pormenorizada que únicamente se puede lograr si todas las instituciones del centro (administración, aulas de apoyo y aulas ordinarias). Durante mucho tiempo se defendieron los principios de la educación segregadora, que diferencia y aísla a los alumnos en función de sus circunstancias (sexo, nivel académico, NESE, etc), impartiendo diferentes currículos bajo la premisa de adaptar a las necesidades de cada colectivo. En oposición, Campos, Enguita y otros señalan la nula validez de pretender integrar al alumnado extranjero mediante mecanismos de introducción segregadoras. Se trata de un intento de solución desarrollado sobre la premisa de poder favorecer a la excelencia de los alumnos más aventajados, si bien se ha demostrado que no solamente no beneficia a los alumnos de mayor nivel académico sino que además repone una drástica bajada en el rendimiento de los alumnos menos favorecidos.

Por el contrario, los planteamientos inclusivos proponen atender la diversidad dentro de la misma aula, impartiendo currículos más flexibles que se pueden ajustar a las características de cada alumno a la para que se fomenta su socialización y los valores del trabajo cooperativo, la interculturalidad y el diálogo.

Huguet y Comelles (2009)¹³ expone como paradigma funcional de los principios de la escuela inclusiva el proyecto IQEA (Improving the Quality of Education for All), llevado a cabo en cuarenta escuelas de Reino Unido. Los cinco máximas del proyecto son:

- La visión de la escuela como el resultado de la contribución de todos los miembros de la comunidad docente.
- La escuela considera las presiones externas de cambio como unas oportunidades importantes para asegurar sus prioridades internas.

¹³ *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*

- La escuela procurará crear y mantener las condiciones necesarias para que todos los miembros de la comunidad docente aprendan.
- La escuela intentará desarrollar estructuras que promuevan la cooperación y que conduzcan al fortalecimiento de los individuos y del grupo.
- La escuela promoverá la idea de que el control y la evaluación de la calidad son responsabilidad de todo el profesorado.

Algunos conceptos importantes que se observan a partir de estas máximas son la noción de la responsabilidad compartida, la evaluación interna y externa y el establecimiento de relaciones enriquecedoras con el macrocontexto social y político.

Estas directrices afectan al nivel administrativo y general del funcionamiento de los centros, pero las propuestas inclusivas se concretan también en las actuaciones a pie de aula. Afectan incluso a elementos en principio irrelevantes tales como la distribución del mobiliario y los recursos del aula (en particular, los pupitres y la pizarra) de forma que permita flexibilizar la dinámica de las clases y favorecer la participación. A partir de la creación de un entorno favorable, se facilita el planteamiento de tareas y actividades que requieran de interacción y cooperación, trabajando valores inclusivos junto con los contenidos académicos.

El diseño de las actividades debe regirse por dos máximas: deben ser flexibles, de modo que cada alumno pueda adaptar la resolución a sus intereses y capacidades; y deben ser accesibles, no solo para aquellos alumnos más aventajados, sino también para los que tienen dificultades de aprendizaje.

Aún con todo, no es una cuestión simple, y tiene algo de utópico afirmar que el alumnado extranjero debería introducirse a la mayor brevedad en un escenario de aula integrado con el fin de garantizar la pronta socialización. Esto requeriría de una dotación de recursos extraordinaria (mayoritariamente en intérpretes) pero en el caso de los centros de grandes dimensiones y con gran afluencia de

alumnado extranjero (donde suele haber colectivos de estudiantes de las procedencias extranjeras mayoritarias) podría aprovecharse la circunstancia para diseñar redes de trabajo y ayuda mutuos; de tal modo que los estudiantes de una lengua/cultura extranjera que ya están total o parcialmente integrados ayudasen a la adaptación cultural, lingüística y académica de los recién llegados. Mediante la formación de redes de trabajo cooperativas y aprovechando el potencial de todos los recursos de los que dispone el centro (incluyendo a los propios alumnos) se puede avanzar hacia un modelo mas inclusivo que facilite la adaptación de los alumnos extranjeros

En lo referente a la inclusión del alumnado inmigrante, cabe señalar que no se trata de un proceso inmediato, sino que pasa por tres fases o niveles. El primero es el de la presencia física en el aula. Esto supone la introducción en un entorno regulado y pautado en el que el alumno puede empezar a canalizar sus requerimientos educativos (inicialmente a través del aprendizaje de la lengua, posteriormente adquiriendo competencias académicas y desarrollando relaciones sociales). En el segundo nivel, se inicia la participación del alumno en el contexto del aula, asumiendo de este modo el control de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, únicamente cuando el estudiante se sienta parte del entorno, haya asumido los hábitos y rutinas que lo regulan y haya establecido una red de relaciones sociales se podrá alcanzar el tercer nivel, la adquisición de conocimientos. De esto se extrae que la inclusión subyace incluso en las competencias académicas más elementales y es requisito indispensable para que el proceso de aprendizaje se pueda desarrollar de forma efectiva.

3.2- Respecto a la enseñanza de las competencias lingüísticas orales

Antes de centrarme en el la enseñanza de la lengua oral para alumnos extranjeros considero necesario exponer algunas cuestiones teóricas relativas

a la enseñanza de la oralidad y a los principios de la escuela inclusiva en los que se fundamenta este trabajo

La enseñanza de las competencias lingüísticas orales (comprensión y expresión) han sido aspectos relegados en las metodologías del sistema educativo tradicional. Incluso ha día de hoy, buena parte del profesorado sostiene diversos prejuicios en contra de la introducción de la oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje programado:

- “Los alumnos ya saben hablar cuando acceden a la educación”: Probablemente el prejuicio más frecuente, a la par que el más fácil de desmentir, ciertamente, los hablantes nativos tienen un elevado nivel de competencias expresivas orales cuando ingresan en el sistema educativo, por lo que sería de asumir que un estudiante de ESO los contenidos de la oralidad deberían estar más que superado. Sin embargo, una vez superado el nivel académico de la Educación Primaria, hay dos quejas que con frecuencia se escucha a los profesores: los alumnos “no entienden lo que se les explica” y “no saben expresarse”. Estas deficiencias son consecuencias directas de no trabajar de forma programada competencias tan elementales como son oír y hablar. El presente sistema educativo prioriza a los contenidos y procedimientos relativos a la lecto-escritura¹⁴, asumiendo que el registro de lengua más formal que se representa a través de la escritura es el modelo que se debe transmitir para la educación académica de los estudiantes. Sin embargo, a frecuencia se incurre en la paradoja de pretender enseñar la diversidad de usos y registros de la lengua a través de textos (ya sean periodísticos y literarios o bien *realías* de situaciones comunicativas cotidianas) que no llegan a representar la diversa complejidad de contextos, situaciones, registros y recursos que conforman la riqueza de la lengua. Es por ello que no se puede asumir que los alumnos

¹⁴ No se trata de un caso universal. El sistema educativo finlandés trabaja intensivamente las competencias de la oralidad desde las primeras fases de la formación de los niños; y sólo se inician con las competencias escritas una vez que las primeras se han asumido totalmente. Los beneficios de esta metodología se han demostrado repetidamente en los favorables resultados del informe PISA.

“ya han aprendido a hablar” por dominar únicamente el nivel conversacional de su lengua materna; aun queda un largo camino antes de adquirir los registros formales que permiten acceder a la lengua en su nivel académico y técnico.

- “Ejercitamos la oralidad constantemente, no es necesario trabajarla en el aula”: esta afirmación se puede rebatir de forma similar a la anterior. Los usos cotidianos de la lengua son solo una fracción de las competencias comunicativas.
- “La lengua oral se limita al registro coloquial”: Falacia claramente demostrable en especial si tenemos en cuenta las características de la moderna sociedad de la comunicación, en que la capacidad de transmitir apropiada y convincentemente un mensaje atañe a todas las esferas de la opinión pública (publicidad, prensa, política, etc.)
- “Hay otros contenidos que es más necesario impartir”: Ciertamente, la falta de tiempo y de recursos es un problema acuciante a la hora de diseñar programaciones que contemplen el tratamiento de las competencias orales en el aula, pero en este caso nos encontramos ante la necesidad de que los docentes actualicen su formación y modifiquen sus paradigmas pedagógicos para dejar de entender las competencias de la oralidad como una Unidad Didáctica en sí misma, a la que hay que dedicar unas sesiones concretas y que dejará de abordarse una vez se haya realizado la evaluación de dicha unidad. Al contrario, las competencias de la comprensión y la expresión oral deben ser entendidas como contenidos transversales que pueden (y deben) trabajarse no sólo en todas las sesiones de las asignaturas de Lengua y Literatura, si no en las programaciones de todos los departamentos. Competencias procedimentales como la narración, la argumentación y la exposición pueden ser abordadas desde la práctica en cualquier asignatura, a la par que el fomento del diálogo y la comunicación entre los compañeros (o entre los estudiantes y los docentes) permite introducir valores imprescindibles para el modelo de la escuela inclusiva, tales como la integración, la empatía y la asertividad. Dicho de otra forma, “enseñar hablar” supone dotarlos no solo de herramientas para progresar

académicamente, si no también para formarse cívicamente como buenos ciudadanos.

Cuando nos centramos en el caso de los alumnos inmigrantes que acaban de acceder al sistema educativo, la falsedad de estos argumentos se hace aún más evidente. Se trata de estudiantes que pueden llegar en cualquier momento del curso, desde lenguas y culturas muy diversas y que pueden o no tener haber alcanzado, en su lengua materna, el nivel curricular que el estado español considera apropiado para la etapa formativa que corresponde a su edad. Así, aunque es posible que durante la formación en su L1 alcanzasen un grado de competencias lingüísticas, comunicativas y académicas similar al de sus compañeros de acogida, se encuentran ante el reto de trasladar las estructuras, competencias y conocimientos que poseían en su L1 a una L2. Los docentes se enfrentan, por lo tanto, a estudiantes que, ni han aprendido a hablar la/s lengua/s vehicular/es¹⁵ del sistema educativo ni tienen ocasión (o muy pocas) de ejercitarla en su entorno cotidiano. Por lo tanto, aunque se vean sometidos a una inmersión lingüística total, el centro escolar se convierte en el foco de aprendizaje de la nueva lengua, que irán ejercitando en contextos sociales a medida que adquieran dominio lingüístico.

Con respecto a los contextos de uso preeminente coloquiales de la lengua, nos encontramos ante el caso de estudiantes que pueden o no haber asumido diversos registros lingüísticos en su L1, pero que se encuentran en la necesidad de trasladar todos esos conocimientos a la nueva lengua. Paradójicamente, nos encontramos con algunos casos en que el estudiante recién llegado al sistema educativo ha tenido ocasión de recibir cierta formación previa sobre la lengua del país de recepción, por lo que se trata de

¹⁵ Aunque por mi campo de estudios he decidido focalizar este trabajo a la enseñanza de las competencias comunicativas orales en lengua castellana, la realidad del sistema educativo que conozco en mi entorno inmediato es la es el de las Islas Baleares, donde son cooficiales el catalán y el castellano, siendo ambas lenguas vehiculares de la educación. La mayoría de las propuestas fueron diseñadas con el afán de que fuesen aplicables a cualquier lengua, si bien focalizando en algunas de las particularidades de las escuelas baleares.

casos en los que ya existe un cierto dominio de los aspectos gramaticales y léxicos de la lengua, pero se ha tenido ocasión aún de ejercitarla al nivel conversacional de las interacciones cotidianas.

Por último, el argumento de que hay contenidos que es más importante impartir, resulta especialmente falaz en el caso de los alumnos que procedencia extranjera. Se trata del primer paso para posibilitar su integración tanto en el entorno académico como en el contexto de la sociedad en general; por lo que se debe considerar como un objetivo de máxima prioridad. No solamente redundaría en su propio beneficio, si no también en el de sus familias (que pueden beneficiarse de esta formación de forma indirecta) y de la siguiente generación¹⁶, los hijos de los actuales inmigrantes, cuyas posibilidades de integración social están directamente ligadas al status social que hayan adquirido sus padres. Las competencias comunicativas que desarrollen deben poder extenderse del ámbito académico al familiar y al social, permitiéndoles forjar relaciones de afecto y amistad que posibiliten su plena integración. No se pueden consentir en modo alguna que se estanquen en una suerte de “manual de supervivencia” elemental que no les permita cubrir contextos de comunicación reales, ya que esto conduce necesariamente a la guetización, la restricción de sus relaciones al ámbito familiar, la marginación y el fracaso escolar y social.

Si analizamos los diferentes aspectos de la lengua que debe asimilar el estudiante, se hace aún más evidente la necesidad de la lengua oral en el centro de la metodología didáctica:

- Fonética: El primer obstáculo y el más difícil de superar para quien se inicia en el aprendizaje de una L2. Para un hablante ya formado como es el alumno extranjero que ingresa en la ESO, dominar la articulación de una

¹⁶ Según un estudio publicado por el Gobierno de Navarra (2014), el 54'1% de los inmigrantes consultados en 2010 tenía decidido residir permanentemente en el país, por lo que resulta fundamental considerar qué efectos tendrán en las futuras generaciones las medidas de integración y atención a la diversidad que se toman en la actualidad.

nueva lengua supone reeducar su aparato fonador para articular fonemas que, o bien no existen en su L1, o bien se estructuran de forma diferente.

- Lenguaje no verbal: Se trata de nociones que difícilmente se transmiten a través de la escritura (la interpretación de los signos de puntuación también es convencional y los actos comunicativos reales carecen de acotaciones) por lo que la única forma de asumirlos es por medio de la práctica en situaciones comunicativas reales. Aspecto como la prosodia, la entonación o la proxémica está fuertemente ligados a cuestiones culturales y pueden suponer una barrera en los primeros encuentros comunicativos entre hablantes de lenguas diferentes. Por ejemplo uno de los participantes puede percibir como una agresión la excesiva cercanía de su interlocutor; o puede malinterpretar la curva de entonación de un enunciado interrogativo como uno afirmativo o viceversa.
- Léxico: Los alumnos necesitan que el léxico que se les enseñe cubra sus necesidades comunicativas diarias. En definitiva, el vocabulario que logren asimilar será el que les permite designar su realidad cotidiana y que tienen ocasión de poner en práctica día a día. Por ello resulta esencial seleccionar los contenidos atendiendo a que sean lo menos complejos posible (elegir siempre el vocablo más fácil de retener) y que presenten un alto índice de incidencia en la comunicación oral cotidiana, de modo que puedan ser puestos en práctica con frecuencia y se asimilen con mayor facilidad.
- Gramática: Ciertamente la morfología o la sintaxis son los aspectos más “técnicos” en la enseñanza de una lengua y que requieren, al menos en sus inicios, de pedagogías más tradicionales, basadas en la memorización y la repetición. Sin embargo, cabe por una parte reflexionar hasta qué punto el perfecto dominio de la gramática es realmente significativo a desde el enfoque comunicativo (por ejemplo, ¿dejará de ser comprensible una frase por que un sustantivo y su adjetivo no concuerden?), y por otra parte, volviendo a considerar el enfoque comunicativo, hay que asumir que las estructuras gramaticales, una vez presentadas, no podrán ser asimiladas a menos que se ejerciten con regularidad, para lo cual resulta idóneo crear un marco comunicativo oral que presente mayores alicientes que los

tradicionales ejercicio de corte cognitivista (los tediosos análisis sintácticos y otras actividades tipo “rellenar el espacio” que todos hemos padecido).

- Marco cultural y contextos de uso: La riqueza de registros de una lengua, así como los referentes dependientes de conceptos culturales, resultan tan amplios que solo nos podemos limitar a presentarlos en el marco de la clase y a procurar ejercitarlos creando situaciones comunicativas.

Existe una nutrida pedagogía sobre los mecanismos y estrategias que intervienen en la asimilación de una segunda lengua. Destacan por la influencia que han tenido en el campo el cognitismo chomskyano, el estructuralismo de Saussure y el constructivismo que representa Vigotsky. Las dos primeras corrientes han demostrado que sus planteamientos, centrados más en la generación del lenguaje que en la pedagogía del mismo, no derivan aplicaciones significativas para la enseñanza de una L2 o de ELE.

Al contrario, el trabajo de Vigotsky establece algunas nociones relevantes. Según su percepción, el proceso de enseñanza y aprendizaje se entiende como una transición entre el Nivel de Desarrollo Operativo y el de Desarrollo Potencial. El primero hace referencias a las competencias que posee el hablante, a aquello que puede hacer sin ayuda; mientras que el segundo alude a las capacidades que puede llegar a desarrollar mediante un proceso de aprendizaje estructurado en que el educador aporta el “andamiaje” necesario para la construcción de nuevos conocimientos. Así, un hablante nativo se encuentra en equilibrio entre sus necesidades comunicativas y los que es capaz de comunicar con sus conocimientos de la lengua. Sin embargo, al enfrentarse al aprendizaje de una L2, se produce una situación de desequilibrio, puesto que las competencias comunicativas del hablante no le permiten satisfacer sus necesidades comunicativas. El guiaje que ejerce el educador resultará “significativo” le permite establecer relaciones entre las competencias que ya poseía en la L1 y las que requiere en la L2, alcanzando el reequilibrio entre necesidad y conocimiento. Denomina al proceso de enseñanza y aprendizaje “Zona de Desarrollo Próximo”. La complejidad por parte del educador reside en saber programar y dosificar los contenidos,

evitando tanto quedarse por debajo del nivel de potencial del alumno como rebasar sus posibilidades.

La aportación esencial de la escuela constructivista a la pedagogía de las lenguas se concreta en el enfoque comunicativo, que establece la necesidad de ejercitar la lengua en marcos comunicativos reales para asegurar la plena asimilación de los contenidos (trascendiendo al mero aprendizaje que se obtiene con los planteamientos de corte cognitivista). La máxima concreción se alcanza con el enfoque por tareas (entendida como un dispositivo de enseñanza-aprendizaje que permite a los alumnos a aprender a aprender), que consiste en programar las Unidades Didácticas y las actuaciones en el aula enfocándolas siempre a la realización de un acto de habla o de escritura real. Es decir, el alumno tiene en todo momento la alentadora perspectiva de que los contenidos que está asimilando podrán ser probados y puestos en prácticas más allá del contexto del aula.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

4. Recepción y acogida

El día en que el estudiante inmigrante ingresa en el que será su nuevo centro escolar es un momento crítico. En este caso se puede aplicar la trasnochada máxima de que “la primera impresión es fundamental”. Ciertamente, se debe cuidar la acogida desde el primer momento con el fin de procurar que el alumno se sienta lo más confiado y valorado posible. Es necesario trabajar desde una consideración socio-afectiva con el fin de minimizar el desconcierto inicial y abrir una vía de diálogo. Se trata de un requisito imprescindible no solo para acoger al alumno, sino también para poder evaluar¹⁷ su nivel curricular y determinar el Plan Individualizado que mejor se ajuste a sus necesidades.

¹⁷ Véase Anexos

Respecto a este punto, cabe señalar que la primera barrera es la de la lengua. Por lo general, el alumno inmigrante ha llegado recientemente al estado español y las posibilidades de beneficiarse de la inmersión lingüística son escasas o nulas. En el caso de los colectivos inmigrantes más representados, existe la posibilidad de dotar al centro de recursos tales como profesores plurilingües, que conozcan las lenguas extranjeras más frecuentes en el sistema educativo y puedan actuar como intérpretes o mediadores. Existe igualmente la posibilidad de aprovechar la diversidad cultural ya existente en las aulas y recurrir a un alumno con la misma L1 para ayudar a establecer la comunicación inicial. En el caso de que ninguna de estas posibilidades sea realizable (por falta de recursos del centro o porque la lengua que habla el recién llegado tiene poca representación en el centro), se deberá recurrir a los aspectos más esenciales del lenguaje y procurar establecer la comunicación ayudándose de soportes mímicos, gráficos o audiovisuales. La constatación de que le resulta imposible comunicarse puede llegar a dañar severamente la autoimagen del alumno y a desconfiar severamente de sus propias capacidades para llegar algún día a aprender la lengua.

Una iniciativa muy interesante para asegurar que el alumno tenga ocasión de trabajar sus competencias educativas es la iniciativa de las “parejas lingüística”. Se trata de una idea que se puso en marcha en colegios catalanes y ya se ha implantado en diversos centros con notable éxito. Es una medida gestionada desde el departamento de Orientación y Mediación, en colaboración con los tutores, y que consiste en seleccionar alumnos (ya sean nativos voluntarios o extranjeros ya integrados) que se emparejarán con el recién llegado a lo largo de todo su proceso de adaptación, ofreciéndole apoyo emocional, compañía y ayuda en los tanto en el marco del aula ordinaria como en los espacios comunes (conversando con él en el recreo u orientándolo por los pasillos y las infraestructuras del centro). La propuesta aúna el factor socio-afectivo con el apoyo académico y la creación de situaciones comunicativas reales. El recién llegado cuenta desde el primer momento con una figura de su edad a la que tomar como referencia y en base a la cual puede establecer sus relaciones sociales,

evitando que se sienta desamparado o desorientado y que, por timidez o miedo, se margine a sí mismo.

En definitiva, es fundamental que todas las partes implicadas (la dirección, el aula de acogida y el tutor del aula ordinaria) trabajen conjuntamente para diseñar para diseñar las medidas de soporte más apropiadas en cada caso

5. Aulas de Acogida¹⁸

En la primera parte de este trabajo ya introduje estos espacios pedagógicos destinados a las primeras fases de adaptación de los alumnos recién llegados. Se trata de aulas de transición en el que los alumnos reciben formación intensiva para asumir a la mayor brevedad posible las competencias comunicativas necesarias para integrarse en el Aula Ordinaria de forma que redunde en beneficio de su aprendizaje y socialización. Otros dos objetivos fundamentales es que se adapten al seguimiento de horarios regulares en el marco de la clase (cuestión que puede resultar extremadamente compleja si su escolarización ha sido irregular) y que empiecen a establecer relaciones sociales a partir de las cuales ejercitar y mejorar sus competencias comunicativas. Las implicaciones de la lengua oral como herramienta para la integración se extienden si consideramos los casos extremos de aquellos alumnos que proceden de culturas ágrafas o que no han recibido la escolarización suficiente como para haber asumido las competencias de la lecto-escritura. El habla se convierte, por lo tanto, en el primer y único medio de comunicación, será la primera competencia que deberemos desarrollar y aquella en torno a la que se orienten todas las unidades didácticas. Esto no significa, por supuesto, que haya que omitir del aprendizaje de contenidos estrictamente gramaticales, como es la conjugación verbal, pero esto debe realizarse siempre desde un enfoque comunicativo, planteándose en todo

¹⁸ En el primer apartado ya mencioné algunas de particularidades que adoptan este tipo de aulas en cada CCAA. A continuación, usaré el término AdA de forma general, puesto que me interesa introducir algunas directrices aplicables diversidad de contextos sociales.

momento si el contenido puede llegar a resultar significativo y aplicable a situaciones comunicativas reales. Así, el primer paso consiste en trasladar las competencias comunicativas que el alumno posee en su L1 a la nueva lengua de modo que pueda alcanzar el Nivel Umbral y comprender a sus profesores y compañeros, para pasar posteriormente a perfeccionar aspectos más formales.

El AdA no debe ser en modo alguno un espacio estanco. Al contrario, la preparación de la metodología del aula requiere considerar la mayor flexibilidad posible. La conformación de la clase, la distribución de los alumnos y las actividades realizadas deben planificarse desde el principio de atención a la diversidad, teniendo en cuenta que se recogen alumnos de diversas lenguas, culturas, capacidades, necesidades e intereses. Desde este punto de vista, el enfoque comunicativo permite trabajar fomentando al máximo la participación y la interacción.

Además, se debe tener en cuenta que el alumno comparte su proceso de formación y socialización con el aula ordinaria, en la que pasa al menos una tercera parte de las horas lectivas semanales. El proceso de adaptación debe ser regular y, en principio, es aconsejable que el alumno pase en el AO aquellas horas lectivas que no exigen una actitud estrictamente académica y proporcionan más ocasiones para la comunicación, la expresión y la interacción (me refiero a asignaturas como Educación Física, Plástica o Música)

Por lo tanto, las actuaciones de toda Aula de Acogida deben ir dirigidas a la adaptación lingüística, cultural y al entorno académico. A través del enfoque por tareas, el docente crea simulaciones de situaciones comunicativas reales que luego trasladará, siempre que sea posible, al contexto externo al aula (por ejemplo, el AO, el patio y las zonas comunes o incluso en salidas formativas del centro). Una figura clave durante este proceso será el profesor del aula de apoyo, que debe reunir una serie de competencias específicas centradas más en la labor pedagógica que propiamente en contenidos académicos. Su función principal es actuar como dinamizador de las situaciones comunicativas a través

de las cuales los estudiantes asimilan los contenidos teóricos de la lengua. Para lograr una integración efectiva, deberá trabajar en estrecha colaboración con el tutor del AO y con el Departamento de Mediación, lo que exige dotes de comunicador, gestor y coordinador de los recursos disponible.

6. La integración en el aula ordinaria

Aunque el paso por el aula de acogida se considere un escalón necesario en las primeras fases de adaptación del alumno extranjero, prolongar esta etapa en exceso puede conducir a los alumnos al estancamiento y a la falta de motivaciones al tener menos oportunidades de enfrentarse a situaciones comunicativas reales (no olvidemos, que puesto que la totalidad de los alumnos no dominan la L2, la mayoría de las situaciones comunicativas que se generan en el AdA no dejan de ser *realías*, simulaciones de contextos reales de la oralidad). En última instancia lo deseable es que se integre a la mayor brevedad posible en el aula ordinaria, es decir, en el grupo conformado por los alumnos con su mismo nivel curricular y en los que pasará a realizar una actividad académica normal.

Esto no significa, por supuesto, que ya no requiera de ningún tipo de apoyo. Al contrario, requerirá de toda la atención que el docente pueda prestarle la superar el posible desfase curricular y alcanzar a sus compañeros. Incluso existe la posibilidad de que requiera de adaptaciones curriculares, ya sean no-significativas (si se aprecia un desfase curricular respecto a sus compañeros de menos de dos niveles académico) o significativas (en el caso de que dicho desfase sea de dos niveles o más; se trata de una opción poco deseable, ya que la acumulación de materias aprobadas con esta diversificación le supondrá la imposibilidad de promocionar al final de su educación obligatoria).

La barrera de la lengua sigue siendo un obstáculo importante, en especial si añadimos la dificultad de que ahora deben enfrentarse a terminologías específicas y al registro formal del lenguaje académico. En este aspecto, es

esencial incidir sobre ciertas adaptaciones no significativas, como puede ser la elaboración de unos apuntes y materiales con un nivel de competencias léxicas y gramaticales ajustado a las posibilidades del alumno. Asimismo, cabe reconsiderar los objetivos a evaluar, centrando menos la atención en contenidos académicos puramente teóricos y más en competencias procedimentales de expresión oral y escrita; así como en la manifestación de actitudes participativas y con voluntad de integración.

Las estrategias para la dinamización del aula que se expusieron en el apartado anterior mantienen su importancia una vez el alumno se ha integrado en el marco de la clase ordinaria. Se trata, de hecho, de directrices útiles a nivel general para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una distribución de aula que favorezca la participación y la colaboración, las técnicas de trabajo cooperativo y la relevancia de las competencias orales deberían extenderse a la totalidad. En especial, resulta importante señalar la necesidad de continuar con el programa de las “parejas lingüísticas”, en particular ahora que van a tener ocasión de trabajar conjuntamente a diario.

Una alternativa, no necesariamente incompatible, es extender la presencia de los profesores de apoyo al aula ordinaria. Se trata de una metodología poco aplicada debido a la alta exigencia de recursos, pero tuve ocasión de comprobar sus beneficios durante mi estancia en el IES Ramón Llull, de Palma de Mallorca. En este centro, todos los grupos del primer ciclo de ESO cuentan con dos profesores en el aula: el tutor o profesor de la asignatura correspondiente, que se dirige la clase para la totalidad de los alumnos; y un profesor de apoyo, que se encarga de que los alumnos con NESE sigan el ritmo de la clase, comprendan la totalidad de las explicaciones (solventando dudas sin que el profesor/tutor necesite detener la clase) y desarrollen las tareas asignadas con atención personalizada. En el caso de que esta metodología se trasladase de forma generalizada a la atención del alumnado inmigrante, sería posible integrarlos en el AO en su lapso de tiempo más corto, una vez hubiesen asumido un nivel de comprensión básico. Ya en el aula, podría beneficiarse tanto de las ventajas de la socialización con sus

compañeros (dando lugar a más posibilidades de interacción comunicativa) y de la atención personalizada que le brindaría el profesor de apoyo, ayudándolo en la comprensión de los contenidos.

Por otra parte, la obligación del tutor no es solo procurar que el nivel de los contenidos académicos se adapte a las posibilidades e intereses del alumnos recién llegado, si no que también debe trabajar activamente para asegurar la integración social del recién llegado en el entorno del aula; así como a fomentar la valoración de la diversidad por parte de los alumnos nativos. Esto puede lograrse a través de la programación de actividades específicas, algunas de las cuales se pueden impartir paralelamente al contenido de las clases, mientras que para otras se pueden aprovechar espacios de la sesión semanal de Tutoría, espacio idóneo para resolver conflictos y trabajar sobre la multiculturalidad.

El Colectivo AMANI (2009)¹⁹ plantea la posibilidad de trabajar la inclusión y la interculturalidad desde una perspectiva comunicativa y lúdica. Presentan una notable diversidad de actividades, ejercicios y juegos que fomentan la reflexión sobre la diversidad, la empatía, la asertividad y la superación de prejuicios. Podría destinar un proyecto entero a analizar sus interesantes propuestas, pero me limitaré a adaptar una de ellas, que considero especialmente interesante porque integra el tratamiento de la oralidad con la los valores de la inclusión.

Llaman a este ejercicio “Culpar a la víctima”²⁰. Inicialmente se distribuye a los alumnos en dos grupos situados en extremos opuestos del aula y se comunican las normas de la actividad: los compañeros de grupo pueden y deben ayudarse entre sí, pero tienen prohibido ayudar a los del equipo “rival” (la elección del término no es casual). El profesor no contestará a preguntas ni ayudará una vez haya acabado de impartir las instrucciones iniciales. A continuación, se acerca uno de los grupos y les comunica la tarea que deberán realizar: entre todos disponen de 15 minutos componer un relato breve y, al

¹⁹ Aguilera, Beatriz et al.; *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. (2009)

²⁰ *Ídem*, pag. 176. Aunque he tomado la idea, me he tomado la libertad de modificar algunos aspectos del planteamiento para que se ajustase mejor a mis intereses.

final de la clase, cada integrante narrará un fragmento. Al acercarse al siguiente grupo, les comunicará las mismas instrucciones, pero en una lengua que sepa con certeza que ninguno de ellos domina. Después de que los alumnos del equipo que sí recibió las instrucciones hayan expuesto su trabajo, se les elogiará encarecidamente, mientras que los del equipo rival recibirán una reprimenda por no haber intentado siquiera realizar la tarea. Para finalizar la actividad, los alumnos deben reflexionar acerca de lo ocurrido, valorar si la situación les ha parecido justa y considerar cómo la ayuda mutua habría resultado la situación.

El objetivo de la actividad es integrar el trabajo de las competencias orales con un ejercicio de reflexión que lleve a los alumnos nativos a ser consciente de las dificultades a las que se enfrentan los recién llegados, así como de la necesidad y la justicia de ayudarse mutuamente.

La plena adaptación del alumno extranjero al AO es un proceso largo y más complejo de lo que permite recoger este análisis, en especial porque requieren contemplar su adaptación a los diversos aspectos que conforman la realidad del aula. Si se trabaja activamente en los valores de la inclusión, en habitual que se consiga forjar relaciones sociales a corto plazo, pero en este aspecto es esencial fomentar el diálogo y el acercamiento entre las diferentes facciones que suelen generarse en las clases, con el objetivo de evitar de evitar que el alumno se restrinja a sí mismo a un endogrupo (un conjunto de alumnos, por lo general culturalmente homogéneos, que se limitan a relacionarse entre sí, pudiendo llegar a recrear una especie de *ghetto* en el marco del aula) o, lo que es peor, sea marginado por el resto de sus compañeros. Cualquiera de estas dos situaciones redundaría en detrimento de su desarrollo socio-afectivo, dañando gravemente su autoestima, y resultaría altamente contraproducente para su progreso académico y de aprendizaje de la L2. Por lo tanto, trabajar activamente con las competencias orales en el aula supone crear un marco de relaciones afectivas y de apoyo mutuo que redundan en el beneficio colectivo. En este punto, el estudiante extranjero necesitará asumir competencias más avanzadas que le permitan, a través de la oralidad, resolver conflictos

(argumentación, exposición, disuasión) y establecer relaciones de amistad (pedir ayuda y favores, agradecer, persuadir, solicitar compañía, interactuar en acontecimientos sociales).

El paso final en el proceso de adaptación consiste en la adecuación del alumno al nivel de competencias curriculares de sus compañeros, lo que le exige un nivel de dominio lingüístico similar al de un nativo de su misma etapa formativa²¹. El tiempo resulta un factor apremiante, en especial si el alumno se ha incorporado a mitad de curso o si padece de otras necesidades educativas especiales (historial académico nulo irregular, procedencia de una cultura ágrafa, minusvalías o trastornos del aprendizaje, etc.), por lo que se impone la necesidad de ajustar el currículum para concederle más valoración al dominio de competencias básicas. La prioridad debe ser que el alumno alcance competencia comunicativas a la mayor brevedad posible, de modo que, si no es posible evitar el fracaso del curso académico, al menos sí se logre que no se produzca el fracaso social que supondría que el alumno fuese incapaz de relacionarse y comunicarse con sus compañeros. Por ello, el trabajo sobre las competencias orales debe mantenerse en un grado prioritario, lo que se consigue diseñando un marco de situaciones comunicativas reales en las que el estudiante inmigrante (y todos sus compañeros) tengan la oportunidad constante de ejercitar la lengua en todos sus registros. Para ello, se hace necesaria una reconsideración del papel de la oralidad en las aulas y una colaboración estrecha entre tutores, profesores y docentes de apoyo para diseñar planes de actuación conjunta.

7. Las posibilidades de las TIC y las TAC

²¹ Según el MRE, se requieren unos cuatro años de estudio intensivo para asumir las competencias más avanzadas de una L2, mientras que el alumno extranjero cuenta con menos de un año académico para asumir al menos unas competencias básicas que se permitan ser evaluado del currículum pedagógico. Es por este motivo que resulta tan importante trabajar activamente las competencias comunicativas a diseñar planes adaptados a sus necesidades y posibilidades.

Durante las dos últimas décadas las llamadas “Tecnologías de la Información y la comunicación” (TIC) se han ido generalizando en las aulas. Hoy en día, es habitual que los centros cuenten con ordenadores en todas o la mayoría de sus clases, además de con proyectores y, ya en menor medida, pizarras inteligentes y/u ordenadores para cada uno de los alumnos, lo que permite dinámicas de trabajo en red. Algunos centros han dejado atrás aquellas arcaicas sesiones de la mal llamada asignatura de “Informática”, que con frecuencia se limitaba a nociones elementales de mecanografía, hojas de cálculo y manejo de navegadores; sustituyéndola por sistemas de trabajo que permite integrar la competencia digital en cada una de las actividades que desarrollan los alumnos.

Dado el auge tecnológico de la sociedad occidental, se argumenta con frecuencia que esto es beneficioso e incluso imprescindible para los jóvenes, puesto que se trata de conocimientos requeridos no solo a nivel laboral, si no incluso en los quehaceres cotidianos. La pedagogía teórica se ha hecho eco de esta nueva tendencia y el concepto de las TIC ha dado paso al de las “TAC” o “Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación”, en torno a la cual se ha generado un notable volumen de bibliografía y se han desarrollado interesantes propuestas pedagógicas. Integrar las TIC y las TAC en la actividad diaria del aula presenta innegables ventajas. Más allá del ya mencionado argumento de que se trata un contenido curricular necesario para el futuro de los alumnos, cabe señalar que su aplicación posibilita aprendizajes mucho más significativos al despertar el interés de los alumnos, que lo ven como un medio más cercano a sus necesidades e intereses. En este punto cabría mencionar los conceptos de “inmigrantes” y “nativos digitales”, siendo el segundo frecuentemente aplicado para aludir a las nuevas generaciones, que no han conocido una época anterior a estos avances y consideran las nuevas tecnologías como una parte cotidiana y necesaria de su actividad diaria (tanto de ocio como académicas). Además, mucho de sus gustos e intereses son relativos al medio digital (comunicación y juego en las redes sociales; seguimiento de *bloggers*, *gameplayers* y *youtubers*; participación en foros, etc.), por lo que conocerlos y

hacer referencia a ellos en el aula constituye una parte importante de la atención a la diversidad.

Ya para acabar esta introducción, las metodologías de aula que integran activamente las TAC, tales como el trabajo a través de *campus* virtuales o *moodles*, requieren una mayor labor de programación y planificación, pero compensan al permitir un seguimiento más próximo y significativo de los avances de la clase. Los ejercicios se pueden recoger en un foro común, corregirse y reelaborarse conjuntamente; se pueden crear plataformas de estudio colectivo, *blogs* y foros en los que se amplíen contenidos, permitiendo al alumno trabajar adecuándolo a sus gustos e intereses, etc.

Sin embargo, todo lo anteriormente expuesto forma parte de una situación ideal que se limita a la pedagogía teórica y a algunas centros punteros que han invertido grandes esfuerzos en actualizar la formación de su personal docente. Lo cierto es que un considerable parte del profesorado sigue observando las TIC/TAC con cierto recelo y, en el mejor de los casos, hacen un uso de las mismas muy por debajo de su potencial pedagógico. Las pizarras electrónicas se han convertido en una opción a los encerados convencionales futurista y llamativa, pero también engorrosa, lenta y complicada de manejar y que no aporta ningún enriquecimiento pedagógico destacable. Los *campus* virtuales acaban funcionando como versiones algo más accesibles de tableros de anuncios, en los que el docente se limita a “colgar” notificaciones, apuntes y deberes que los estudiantes raramente se molestan en consultar.

La clave está en lograr integrar las TIC y las TAC de forma significativa. De ningún modo se puede hablar de innovación pedagógica si se aplican las nuevas tecnologías para desarrollar las mismas metodologías didácticas y transmitir los mismos contenidos. Por el contrario, cabe plantearse qué nos permiten hacer estos recursos a nivel pedagógico que sea imposible de realizar con los medios convencionales.

Una vez expuestas las posibilidades generales que proporcionan las TIC y las TAC cabe preguntarse qué beneficios pueden aportar al tema específico que

nos atañe. Un profesor no necesita bucear profundamente en la red para encontrar páginas de contenidos específicos para la enseñanza de ELE, algunas de ellas interesantes y muy completas. Tienen la ventaja de que se pueden encontrar para hablantes de diversas lenguas, por que lo que se podrían adecuar a las necesidades de cada estudiante en función de su procedencia. En la mayoría de casos, se trata de materiales y apuntes teóricos similares a los que suelen estar recogidos en cualquier libro de texto. Se trata de herramientas de refuerzo a tener en cuenta, en especial para obtener referencias e ideas acerca de los contenidos que se pueden trabajar, en qué orden y de qué manera. Sin embargo, se cae en la ausencia de significatividad ya comentada. En definitiva, consisten en “libros virtuales”, que el profesor puede consultar a modo orientativo; y que incluso se pueden recomendar a los alumnos para que trabajen desde sus casas. Sin embargo, no suelen aportar nada más que una mayor variedad de ejercicios, lo que redundaría en una mayor práctica por repetición de los contenidos teóricos del léxico y la gramática, pero no permiten desarrollar situaciones comunicativas que supongan un aprendizaje significativo.

Además, existen otros problemas: por una parte, no resulta correcta asumir que la totalidad de los alumnos tendrán acceso libre a un PC y a Internet en sus domicilios, por lo que estos materiales no se pueden plantear como obligatorios para la materia. Se trata, por lo tanto, de recursos aconsejables, sí, pero al alcance de algunos. Por otra parte, se cae en la paradoja del *input* que ya mencioné anteriormente: no se puede pretender enseñar la lengua desde un soporte escrito sin que exista previamente la capacidad de acceder a dicho soporte, haciendo necesario que el estudiante ya conozca algo de la lengua antes de iniciarse con estos ejercicios. Un problema aún más grave se plantea en el caso de jóvenes ágrafos o, lo que es más frecuente, que desconocían por completa este tipo de tecnologías, ya que requieren de competencias básicas antes de poder siquiera empezar el estudio desde estas plataformas.

Otra posibilidad interesante es la de usar diccionarios en línea, traductores y simuladores de pronunciación como herramientas de soporte durante las

primeras fases del aprendizaje. Presentan la ventaja de que permiten establecer un primer contacto cuando no existe la posibilidad de contactar oralmente (es decir, el docente no tiene ninguna noción de la lengua del alumno, el alumno no entiende nada de español y no existe la posibilidad de que un estudiante de la misma lengua medie como traductor). Aunque se trata de recursos útiles, presentan problemas similares a los anteriores: requieren que los alumnos sepan manejarlos y tengan acceso libre y constante a los mismos, cosa que no se puede dar por asumida. Además, en el caso de los traductores y los simuladores, se trata de inteligencias artificiales que no son capaces de procesar la diversidad de acepciones y matices del lenguaje, por lo que su ayuda, además de poco fiable, es menos que orientativa. Esto se agrava si permitimos que el alumno desarrolle una excesiva confianza en ellos, llevándolo a un estancamiento que le impida progresar por medio de actos comunicativos reales.

Una vez atendidas a estas opciones, considero que la mayor utilidad que pueden proporcionar las TIC y las TAC para la enseñanza de la lengua oral reside es la posibilidad de registrar el avance de los alumnos y ponerlo en común con el de estudiantes de otros centros. A través de Internet, son del dominio público diversas herramientas que permiten realizar llamadas y conferencias en línea de forma gratuita. Se trata de una idea muy interesante si se contempla la posibilidad de establecer una red entre diversos centros de una misma zona o de todo el país y permitir, durante las clases, que se realicen conexiones periódicas.

El objetivo de estas sería permitir la comunicación entre las aulas de acogida de un mismo centro, permitiendo a los alumnos conocer a otros estudiantes que se encuentren en situaciones parecidas a las suyas. Esto puede parecer innecesario en el caso de los colectivos de lengua extranjera que están representados mayoritariamente en los centros (árabe, chino y wólof), pero es un planteamiento útil para el caso de estudiantes que pertenecen a grupos poco representados (ruso y las otras lenguas europeas).

Considero que este factor resulta una ventaja por el factor emocional que implica. Los estudiantes que se sientan más aislados pueden compartir experiencias con otros con los que comparten lengua y cultura, disminuyendo su sensación de soledad y ayudando a sobrellevar el proceso de adaptación. No se trata, por su supuesto, de darles la posibilidad de comunicarse en su propia lengua dentro del centro escolar, si no que pongan en común las dificultades que han experimentado ante la nueva situación y las estrategias que han desarrollado para adaptarse.

Considero que esta metodología puede resultar especialmente interesante para trabajar factores como la prosodia, la fonética y el lenguaje no verbal (en gran medida, dependiente de la cultura). Experimentar la pronunciación de la nueva lengua de los labios de alguien que habla su idioma materno puede suponer la superación de la barrera psicológica de la timidez a la par que les aporte nociones para adaptarse a la articulación de la nueva lengua.

Especialmente deseable sería inducir a los alumnos a que realicen paralelismos entre las estructuras de su L1 y de la L2, comunicándolas a sus video-compañeros señalando las similitudes léxicas y estructurales que puedan trasladar a su propio aprendizaje.

Para poder llevar esta propuesta a cabo se requiere un registro audiovisual del progreso de los alumnos, cosa que se podría realizar combinando los soportes audiovisuales de cualquier ordenador con un campus virtual en que se almacenasen dichos registros. Así, periódicamente se podrían registrar las intervenciones de los estudiantes dejando constancia de su progreso, desde sus tímidos saludos iniciales hasta sus primeras intervenciones académicas, una vez se hubiesen integrado ya en el grupo del AO. Esto ofrece una doble ventaja: por un lado, permite que el propio estudiante observe su progreso y repase contenidos orales que se habían impartido anteriormente, cosa que debería facilitar el aprendizaje y mejorar su autovaloración al apreciar sus progresos. Por otra parte, facilita al profesor evaluar el progreso de las competencias orales de sus estudiantes, al disponer de un registro de las

mismas que puede consultar y sobre la que, a posteriori, puede sugerir mejoras sin necesidad de intervenir directamente durante el discurso oral del alumno, lo que suele provocar que se inhiban y retraigan.

Ya para sintetizar este punto, cabe señalar que los alumnos extranjeros necesitan al igual que sus compañeros nativos, trabajar su competencia digital, partiendo a veces desde un punto muy anterior al de los “nativos digitales” de la presente generación. También al igual que sus compañeros, es posible que el uso de estas tecnologías en el aula les resulte atractivo y motivador, pero se debe tener en cuenta la posibilidad de que aburda. La aplicación de las TIC y de medios audiovisuales suponen un soporte y un estímulo de gran utilidad si se aplican complementariamente al proceso de enseñanza; y resultan de especial utilidad para la enseñanza de la lengua oral al ampliar las posibilidades de comunicación y permitir registrar las intervenciones.

8. Las posibilidades de la literatura y la cultura popular

Establecer un currículum literario a partir del cual se pueda trabajar la competencia oral con alumnado inmigrante es ciertamente una tarea ardua. Es especialmente complejo si tenemos en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos literarios apenas si ha cambiado en décadas. Mientras que, para el resto de contenidos, algunos profesores han introducido paulatinamente modelos pedagógicos más centrados en el enfoque por tareas o el trabajo cooperativo; la mayoría de docentes siguen impartiendo los contenidos de literatura de forma muy similar a cómo se los impartieron a ellos: basándose en el aprendizaje memorístico de datos acerca de diversos movimientos literarios. En algunos casos, las unidades didácticas de literatura se aprovechan para trabajar las competencias de expresión escrita; y solamente en los cursos superiores (4º de ESO y Bachillerato) se comienza a trabajar con la comprensión y la crítica textual.

Lógicamente, la educación de un alumno recientemente llegado de Marruecos o de China no se beneficiará en absoluto de saber qué obra inicia el Modernismo o la fecha de publicación de las obras de Pío Baroja. En primer lugar, se trata de contenidos que conciernen (casi) estrictamente a la expresión y comprensión escrita, por lo que difícilmente son apropiados para el presente trabajo. Por supuesto, se podría contraargumentar que la lectura recitada de pasajes literarios (si no poéticos, al menos narrativos o dramáticos) constituye un ejercicio oral por medio del cual se ejercitan la prosodia y la fonética. Sin embargo, creo apropiado considerar que este tipo de textos no resultan adecuados para el ejercicio de las competencias de la oralidad en esta tipología de alumnado. En primer lugar, la complejidad inherente al lenguaje literario genera una diversidad de significados que solamente logrará confundir al alumno que se inicia en el aprendizaje de la lengua. Un alumno que se encuentra entre el nivel A1 y B1 de una L2 puede efectivamente interpretar y articular los signos que conforman un texto literario para hacer una lectura en voz alta, pero se le escapará una buena parte del significado del mismo, ya sea por la riqueza léxica, la diversidad de estructuras gramaticales y la complejidad semántica o simbólica del mismo. Se trataría, en definitiva, de una “lectura vacía”, un acto de interpretar los símbolos gráficos pero sin ser capaz de aprehender el significado del texto. Al fin y al cabo, la capacidad de comprender e interpretar un texto literario elaborado es una competencia lingüística que el MRE reserva para los niveles C1 y C2. Por supuesto, forma parte del currículum académico del alumnado de segundo ciclo de ESO y de Bachillerato, por lo que alumno extranjero que se encuentre en ese nivel deberá asumir esa competencia, pero considero que existen textos más apropiados para trabajar con el estudiante que apenas se está iniciando en la adquisición de la L2.

Otro problema relevante es que los textos literarios que se suelen trabajar en las AO difícilmente van a resultar significativos para el alumno que estudia la L2. No solamente no son adecuados para su nivel académico y de comprensión de la lengua, si no que el contexto cultural en el que se inscribe le resulta como mínimo lejano, cuando no completamente desconocido.

En definitiva, la selección de un texto literario apropiado para trabajar la lengua oral es una cuestión ciertamente compleja. Si se elige un fragmento que se corresponda con los intereses propios de la edad y nivel académico del alumno se corre el riesgo de que sea demasiado complejo como para que pueda comprenderlo plenamente; mientras que un texto adecuado a sus competencias de comprensión de la lengua puede resultarle infantil y poco apropiado. En cualquiera de los dos casos existe la posibilidad de no lograr un aprendizaje significativo.

Aún cabe señalar otro problema: el desconocimiento del marco cultural en el que se genera la obra literaria. La literatura de cualquier cultura está profundamente anclada en tradición, los valores, el sistema de creencias y, en general, la forma de representar el mundo de la comunidad que la produce. García Castaño *et al.*²² señalan la falta de adecuación del sistema educativo actual (así como de los currículos que se imparten) a la realidad multicultural de las aulas. En síntesis, el sistema educativo está conformado para la enseñanza de los alumnos nativos y por lo tanto es representativo de la cultura y la lengua y la literatura propia, pero no se corresponde a las necesidades de aquellos que no pertenezcan a la misma. Esto supone una doble dificultad para el alumnado extranjero, que debe asumir los objetivos académicos de sus compañeros a la parte de asumen una nueva lengua y se adaptan a un sistema cultural distinto. El nivel de exigencia conduce a menudo al fracaso escolar de este tipo de escolares. Alegre Canosa²³ hace hincapié en el “carácter discriminatorio y etnocéntrico” del currículum escolar, del que afirma que “que se nutre de las relaciones de poder y las estructuras de desigualdad social y étnica existentes más allá de la escuela”.

Atendiendo a estas afirmaciones, parece claro que, contrariamente a las pretensiones de tolerancia e inclusión que se promulga desde muchos programas de centro, a nivel del currículum oculto se siguen divulgando las

²² “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”; *Revista de Educación*; nº 345

²³ “Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?”, *Revista de Educación*, 345

ideas que fundamentan la hegemonía sociocultural de la sociedad occidental, reproduciendo esquemas de dominación que se sustentan en la discriminación de las etnias y culturas ajenas al propio sistema. Atender a la diversidad cultural de las aulas requiere necesariamente reevaluar la significatividad de los contenidos de literatura que se imparten en las aulas para recoger las tradiciones literarias de otras culturas.

Repasando lo expuesto hasta ahora, la dificultad de seleccionar textos para trabajar la oralidad reside en la necesidad de que sean adecuados a:

1º Su nivel de competencia lingüística: Debe estar al alcance de sus posibilidades de comprensión, a la vez que le permita adquirir nuevos contenidos (aprender nuevo vocabulario, asumir estructuras sintácticas y desarrollar habilidades expresivas).

2º Sus gustos e intereses: Sólo de esta forma se podrá lograr un aprendizaje significativo. Es necesario que los textos que permitan trabajar la oralidad despierten la afinidad de los alumnos.

3º El bagaje cultural que el alumno trae consigo: Se trata de una excelente oportunidad para trabajar sobre valores culturales e integración.

Por todo lo recién expuesto, resulta especialmente interesante trabajar con los géneros literarios populares (cuentos, refranes, proverbios, chistes, villancicos, etc., y añado las *gloses* en el caso del catalán). La ventaja esencial de estos géneros es que suelen seguir canales de transmisión oral y recogen un registro lingüístico, menos elevado, más simple y accesible. También contienen un léxico menos variado, que se repite con frecuencia, a menudo a través de fórmulas de reiteración o nemotécnicas que, al igual que ayudan a memorizar la historia a un hablante nativo, permiten al aprendiz de la L2 asimilar con mayor facilidad los nuevos contenidos léxicos en gramaticales. Asimismo,

permiten trabajar los principios de la tipología textual de la narración y, en menor medida, de la descripción y el diálogo.

Un punto que se podría objetar en contra del uso de la literatura popular en la clase de alumnos extranjeros es que existe el riesgo de que los estudiantes perciban los contenidos como excesivamente “infantiles”, desconectados de los intereses propios de su edad. Sin embargo, considero que la carga de valores culturales es lo suficientemente interesante como para poder diseñar programaciones que despierten el interés de los jóvenes. La comicidad de algunos chistes clásicos trasciende las fronteras culturales (no cometamos, por supuesto, la necedad de elegir aquellos que se fundamentan en juegos de palabras o en el llamado “humor inteligente”, estrictamente dependiente del contexto sociopolítico inmediato) y, al igual que el caso de los refranes, a menudo es posible encontrar equivalentes en diferentes culturas (por ejemplo, dos refranes que, en lenguas distintas, transmitan al fin y al cabo la misma enseñanza).

La introducción de expresiones o frases hechas (al menos, las más frecuentes en la expresión) presenta igualmente interés, ya que se fundamentan en asociaciones culturalmente dependientes que es necesario conocer para evitar una interpretación errónea. Valga el ejemplo de la expresión “ser un perro”, que se suele entender como “ser un vago” o incluso un pícaro. No se trata de un comentario precisamente elogioso, pero imaginemos ahora cómo puede llegar a malinterpretarlo alguien que se haya criado en los valores de la cultura musulmana, que consideran este animal una criatura impura. Es por estos motivos que es necesario aclarar los referentes de estas expresiones, con el fin de asegurar que puedan comprender su significado pleno (o al menos, el de las de uso más frecuente).

En este punto cabe señalar lo que considero el aspecto más interesante de trabajar con la literatura popular: no solamente permite trabajar contenidos y competencias de la oralidad de forma significativa y amena, sino que también admiten una aproximación desde la interculturalidad. Por lo tanto, es deseable

programar la unidad didáctica de modo que inicie la explicación con un cuento local, para luego dar paso a que cada uno de los alumnos desarrolle su exposición en base a relatos sencillos que conozca desde su infancia. De este modo, juntamente con las competencias narrativas y orales, se fomenta la integración cultural, se trabaja con los valores comunes que transmiten los cuentos populares (con frecuencia aplicable a través de varias cultural, puesto que se fundamentan en nociones universales del bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, etc.) y, lo que considero más importante, se proporciona a los alumnos una herramienta a través de la cual gestionar sus emociones y sus recuerdos vinculando preciadas experiencias de su infancia con la cultura del lugar de origen. Se trata de una experiencia que se podría trabajar únicamente cuando el alumno ya hubiese alcanzado un grado de competencia comunicativa considerable, si bien existe la posibilidad de realizar varias exposiciones, con textos de dificultad creciente (desde un sencillo chiste de pocas palabras hasta un cuento popular completo, ajustándose siempre a las posibilidades expresivas de los alumnos)

Otra posibilidad que merece ser tenida en cuenta, y que raramente se contempla en las aulas, es la de trabajar a partir de los productos de la cultura popular y del ocio. Muchos profesores se llevarían las manos a la cabeza ante la posibilidad de introducir estos textos en el aula debido a su escaso o nulo valor cultural y literario. Sin embargo, presentan considerables ventajas la asimilación de la lengua oral. La mayoría de las series, películas y canciones que se popularizan entre los estudiantes no requieren de un dominio léxico ni gramatical muy complejo, desarrollan temas y argumentos fáciles de seguir y aplican estructuras narrativas basadas en repeticiones, estribillos, muletillas y clichés, lo que facilita asimilar la pronunciación, en léxico y determinadas estructuras gramaticales.

Para que sirva como ilustración, hace unos años tuve la ocasión de observar las posibilidades de este tipo de producciones: Tres jóvenes (de entre 19 y 24 años), todas ellas de nacionalidad rumana, que nunca habían vivido ni estado escolarizadas en el país y habían emigrado para encontrar trabajo en el sector

de la hostelería. Las tres presentaban un nivel conversacional de español más que aceptable, que el caso de ser examinado según los parámetros del MRE seguramente habría superado con holgura el Nivel Umbral. La situación me resultó sorprendente, por lo que decidí indagar los motivos. Ninguna de las tres había recibido una afirmación reglada de ELE y apenas habían tenido ocasión de practicar las competencias orales de la lengua antes de llegar al país. Sin embargo, aseguraban haber adquirido su notable soltura siguiendo una serie de género española de género cómico que se había emitido unos años antes en Versión Original Subtitulada. No pretendo, por supuesto, extraer una generalización de una anécdotas aislada (además, fácilmente rebatible por la relativa cercanía lingüística entre el español y el rumano), pero creo que es un buen ejemplo de cómo una producción cultural de ocio que resulte atractiva e interesante puede generar un aprendizaje significativo de las competencias orales.

Otra ventaja es que, al tratarse se productos populares entre los compañeros de su misma edad, supone una posibilidad nada desdeñable de fomentar la integración al favorecer intereses comunes. Tanto en el AdA como ya en el AO, las conversaciones triviales en las que se comparte el último episodio de la serie de moda, o el tema más reciente de cierto cantante, constituye en sí mismo un acto de expresión oral que se desarrolla a la par que forjan lazos sociales que, en el mejor de los casos, terminarán derivando en relaciones de amistad.

Difícilmente podría diseñar una metodología de aula centrada específicamente en el trabajo con materiales de la cultura de ocio, pero una posibilidad muy interesante es recomendar a nuestros alumnos el seguimiento de cierta serie o canción de moda²⁴ y reservar unos pocos minutos al inicio de cada clase para

²⁴ Por mencionar un ejemplo concreto, durante mis prácticas (a fecha de primavera de 2015) tuve ocasión de observar el generalizado interés que despertaba entre alumnos de 4º de ESO la serie cómica *La que se avecina*, que no solamente era seguida por la mayor parte de la clase, si no que generaba toda clase de comentarios, chascarrillo y opiniones. Por supuesto, forma parte del deber del buen docente permanecer al tanto de la actualidad que interesa a sus alumnos con el fin de ofrecer referentes que atraigan su atención, por lo que animo a quien lea

comentar la actualidad de algún programa de seguimiento habitual, con comentarios del tipo “¿Alguien vio ayer el capítulo de la serie que os comenté?”

9. Preservación de la propia cultura

A lo largo de este trabajo se han ido señalando estrategias, metodologías y recursos para lograr que el alumnado inmigrante se adapte a la realidad del sistema educativo y se integre en el mismo. Sin embargo, atenta contra todos los principios de la atención a la diversidad considerar que el proceso de adaptación del alumno pasa por la disolución de su propia cultura mientras se encuentre en el entorno escolar, de modo que esta quede relegada al ámbito familiar y privado. El estudiante necesita adaptarse a nivel comunicativo y académico, lo cual supone interiorizar ciertos aspectos culturales (la misma lengua, así como referentes culturalmente dependientes; el funcionamiento del sistema educativo y la actividad en el aula, marcada en parte por celebraciones propias; etc.), pero la preservación de su propia cultura y la posibilidad de poder manifestarla y canalizarla en la esfera pública supone una parte esencial de la gestión de una identidad y del tratamiento de los posibles conflictos emocionales surgidos a raíz del propio fenómeno migratorio.

Así, si uno de los planteamientos fundamentales de los principios de atención a la diversidad postula que todos los alumnos deben poder desarrollar las competencias curriculares en relación con los gustos e intereses que forman parte de su identidad, parte de la labor del profesor es permitir que el alumno extranjero canalice su propia identidad cultural a través de sus manifestaciones en el aula. Es por ello que establecer un clima de clase en que predomine el trabajo cooperativo, el diálogo y la participación asertiva permite trabajar conjuntamente las competencias comunicativas orales y la interculturalidad. A este propósito, son pedagógicamente relevantes proyectos como el que

este escrito a que reflexione acerca de qué producciones le pueden resultar útiles para trabajar competencias de la oralidad tales como el debate o la exposición.

propone la profesora M^a Magdalena Cirer²⁵, quien plantea a sus alumnos la realización y exposición presencial de trabajos a través de los cuales los alumnos indagan en su propia identidad, analizando aspectos como sus orígenes, sus relaciones, sus intereses y sus expectativas académicas y de futuro.

Es por esto que, como ya exponía en el punto 3, el tratamiento de las competencias orales debe convertir en un contenido trasversal que se trabaje en cada sesión de la totalidad de asignaturas, fomentando entre los alumnos los valores de la participación, la cooperación y el diálogo. Especialmente en las asignaturas de la rama de Humanidades y de Sociales los docentes cuentan con múltiples posibilidades de introducir digresiones en las que soliciten la participación de los alumnos con el propósito de ejemplificar o de ampliar los contenidos. Para ello, es necesario romper el tabú del “silencio” en el aula y establecer espacios en que se anime a los alumnos a participar activamente.

Un aspecto esencial para procurar la preservación de la riqueza cultural de origen pasa por integrar no solo al alumno en la cotidianidad del centro, sino también a su familia. Se trata de una cuestión de máxima relevancia tanto desde el punto de vista del enfoque socio-afectivo (permitiendo al estudiante vincular el entorno de comunicación privado/familiar con el público/escolar y percibiéndolo como un contexto complejo que dé cabida a todas sus interacciones comunicativas) como para el seguimiento académico de sus progresos. El nexo de los alumnos de origen extranjero con sus familias requiere de una mención especial, puesto que representa la conservación de la lengua, la cultura y los valores propios en un marco sociocultural ajeno, por lo que constituye una parte esencial en la definición de su identidad. Esta problemática puede, por lo tanto, ser dividida en dos vertientes: comunicación familia-centro y distancia cultural. Reconciliar estos obstáculos requiere, al igual que la integración del alumnado, de competencias pedagógicas por parte del

²⁵ Asignatura de “Didáctica específica, evaluación del área de Lengua y Literatura Castellana”, 2014

profesorado que se fundamentan en capacidades comunicativas y actitud asertiva.

Implicar a las familias de los inmigrantes en la cotidianeidad del centro es una cuestión compleja, para la que se interponen una gran diversidad de obstáculos. Algunas familias incluso perciben la influencia del centro con desconfianza, indiferencia u hostilidad. La variedad de factores que pueden generar recelo a contactar con el centro dificulta la resolución del problema²⁶. El nivel socioeconómico supone una barrera considerable: cuanto mayor sea la situación de precariedad social de la familia, más distantes tienden a ser las relaciones con el centro, debido a que los progenitores no se encuentren disponibles para atender las necesidades educativas de sus hijos. Esto puede darse, por ejemplo, cuando uno o ambos padres trabaja en el extranjero o ha permanecido en el país de origen. La falta de recursos económicos condiciona que los intereses familiares se centren en el acceso al mercado laboral, lo que puede suponer que las obligaciones laborales les impidan interesarse por el desarrollo académico de sus hijos. Otro posible obstáculo es el hecho de que el bajo nivel de estudios por parte de los padres les impida implicarse en las tareas escolares de sus hijos, como ocurre en el caso de padres con nivel de alfabetización muy bajo o nulo.

Otro grave obstáculo deriva de las barreras culturales, es decir, de un choque irreconciliable entre los valores y tradiciones de la cultura de origen y la de recepción, de la cual el centro es agente difusor y máximo representante. Así, algunas familias pueden percibir que desde los colegios o los servicios sociales se pretende imponer una cultura que perciben como ajena, obligándoles a renunciar a la propia. Algunas nociones profundamente dependientes del marco cultural de origen que pueden provocar conflictos son la valoración que se concede de los estudios como herramienta de promoción social (ciertos progenitores opinan que solamente constituyen un obstáculo para que sus hijos puedan integrarse en el mercado laboral), la consideración de cuándo un joven

²⁶ Las cuatro barreras para la comunicación con las familias (socioeconómicas, culturales, institucionales y lingüísticas) que se mencionan a continuación están basadas en el trabajo de Garreta (2008)

ha llegado a la edad de asumir roles propios de la vida adulta (tales como trabajar, contraer matrimonio o formar una familia) y la concepción de ciertos recursos educativos que entran en confrontación con lo permitido por la legislación española (por ejemplo, la aplicación de castigos físicos como medidas punitivas, recursos sin el cual algunos padres consideran que se está privando de toda autoridad ante sus hijos). Por último, quedan por mencionar los casos más extremos de ciertas tradiciones que atentan no solo contra la legislación nacional, sino contra los Derechos Humanos y de la Infancia; como es el caso de la ablación genital femenina que se sigue practicando entre las familias de origen subsahariano (generalmente, aprovechan la falta de seguimiento durante una vacaciones de regreso al país de origen).

Estos dos factores pueden derivar de la percepción negativa por parte de los padres hacia el sistema educativo, que no consideran competente para educar a sus hijos, generando así un recelo hacia la institución educativa en general y la negativa a participar de la misma. Asimismo, consideran que se trata de un trámite de carácter gubernativo que sus hijos se ven obligados a pasar, valorándolo como un entorno alejado de su realidad cotidiana en que no hay lugar para su participación. Esto genera un desapego hacia el sistema educativo y la falta de valoración del estudio como elemento significativo para el futuro de sus hijos. De esto se deriva que muchos adopten una actitud de total indiferencia o, en el mejor de los casos, de “vigilante en la distancia” Estos valores son a menudo transmitidos a los estudiantes, quienes juzgarán igualmente que su estancia en las aulas es una obligación transitoria de la que no van a obtener experiencias ni conocimientos útiles.

Aún con todas estas complicaciones, las barreras lingüísticas suponen el primer y mayor obstáculo para posibilitar la comunicación con las familias y su integración en las AMPAs y en la actividad del centro. Este problema se agrava si tenemos en cuenta que los adultos no suelen tener acceso a una formación reglada de la L2, de modo que su aprendizaje de la misma queda relegado a sus interacciones cotidianas (que pueden ser muy escasas si, como en el caso

de muchas mujeres, su actividad diario apenas se aleja del ámbito doméstico) y, en el mejor de los casos, a cursos de formación intensivos impartidos por los ayuntamientos o por asociaciones benéficas.

La opción más deseable sería la posibilidad de que los propios centros impartiesen programas de formación para los padres, durante el mismo horario escolar, lo que requeriría de un notable incremento de recursos a cargo de las instituciones del centro y el departamento de mediación. La programación de esta formación debería orientarse hacia aspectos más prácticos y cotidianos que los que requieren sus hijos (quienes deben alcanzar, además de las competencias académicas además de las lingüísticas). A este propósito, he encontrado especialmente interesante la propuesta pedagógica que presenta Cáritas España (2006)²⁷. Este manual recoge propuestas para trabajar tanto la lengua oral como la escrita con población inmigrante ya adulta y canaliza los contenidos gramaticales a través de una serie de Unidades Didácticas que se estructuran entorno a nociones lingüísticas y culturales de la vida cotidiana. El acierto de la propuesta reside en que, como se podrá observar, los temas han sido minuciosamente seleccionados atendiendo a un enfoque comunicativo, de modo que su adquisición resulte significativa en situaciones comunicativas reales:

Tema1: Los saludos y la identificación personal

Tema 2: El tiempo: fechas y horarios

Tema 3: Las compras

Tema 4: La casa y el barrio

Tema 5: La salud y el médico

Tema 6: Los transportes y la ciudad

Tema 7: El trabajo y las relaciones laborales

Tema 8: Propuesta para el intercambio²⁸

²⁷ Castillo, Pilar et al.; *Manual de Lengua y Cultura*, 2006

²⁸ *Ídem*, tomo “La comunicación oral. Libro del profesor”, pag. 21

La última unidad se aborda de forma transversal a lo largo de todo el curso y constituye una propuesta intercultural para conocer las celebraciones y festividades tanto de la cultura de recepción como de la cultura de origen, lo que redundará en el enriquecimiento de la diversidad a la vez que se trabaja desde un enfoque socio-afectivo que permite al recién llegado manifestar rasgos culturales con los que mantiene una fuerte vinculación emocional.

En la superación de las barreras lingüísticas para lograr la comunicación con las familias es una tarea sumamente ardua para la que tanto el tutor como el centro deberán tomar medidas en colaboración. Puesto que estamos focalizando en la etapa educativa de la ESO, existe la posibilidad de hacer recaer una parte de la responsabilidad sobre propio alumno, de modo que actúe como mediador (y, a niveles más avanzados, también como intérprete) entre su familia y el centro. Se trata de otra oportunidad para ejercitar las competencias de la oralidad, a la par que se puede ofrecer a los padres una prueba empírica de los avances de su hijo y de las ventajas que supone el entorno formativo académico.

Otra posibilidad para atraer a las familias al centro pasa por la organización de jornadas para la multiculturalidad, en la que participen alumnos, profesores y familias. Los objetivos de las mismas serían:

- Presentar como algo natural y positivo la diversidad cultural en las aulas, a través de la exposición de proyectos realizados cooperativamente entre las aulas de acogida y las ordinarias. Consistirían en proyectos de investigación en los que los alumnos extranjeros colaboren con los nativos (y los inmigrantes ya integrados) con el propósito de presentar su propia cultura en un marco comparativo.
- Establecer redes de comunicación y cooperación, tanto entre las familias y el centro, mostrando que este da acogida e integración a la diversidad; como entre las diferentes familias y comunidades inmigrantes, favoreciendo la formación de redes vecinales y laborales. El testimonio de las familias ya

asentadas puede ser sumamente enriquecedor, en cuanto a perspectivas de integración social y laboral, para los recién llegados, ofreciéndoles otra evidencia de la integración en la lengua y la cultura de recepción ofrece notables beneficios para ellos y para sus hijos sin privarles de la posibilidad de mantener y comunicar su propia idiosincracia cultural.

- Implicar la totalidad de los elementos del centro (familias, comunidad docente y alumnos) en la cotidianeidad de aulas, entendiendo esta como un reflejo o micro-sistema trasladable al macro sistema social.

En definitiva, un acercamiento a la interculturalidad desde el diálogo y la aceptación mutua posibilita la resolución (o al menos la gestión) de aspectos conflictivos, como algunas de las barreras culturales que se mencionaron anteriormente; permite la participación de las familias en el centro, demostrando los beneficios que ofrece para ello y para sus hijos; y brinda la posibilidad de un enriquecimiento generalizado en concepto de valores culturales y cívicos. El modelo de la escuela inclusiva debe asumir que la interculturalidad es un fenómeno que implica a mucho más que estrictamente los propios inmigrantes y se extiende desde el centro escolar hasta las comunidades locales y la totalidad del contexto social urbano, por que resulta esencial fomentar el diálogo entre todos los componentes del sistema con el objeto de lograr que la totalidad de la sociedad haga realidad los principios de la inclusión.

CONCLUSIÓN

A lo largo de estas líneas he procurado esbozar algunas directrices generales para demostrar tanto la necesidad de trabajar la lengua oral con alumnado de origen extranjero como las posibilidades que tiene la enseñanza de la lengua oral a la totalidad de los estudiantes tanto a nivel pedagógico como para favorecer la inclusión de los recién llegados y la creación de redes sociales que

redundan en el beneficio colectivo. Así, el propósito subyacente de este trabajo era proponer un modelo de escuela más justo, en que la totalidad de los elementos trabajen conjuntamente para asegurar al máximo el bien común.

Con todo, sería un error negar que aún queda mucho trabajo por hacer. La realidad de la escuela inclusiva está lejos de generalizarse en las aulas, y los movimientos demográficos plantean cada día nuevos retos cuando ni siquiera se han superado los actuales. Todo lo planteado tiene escaso sentido si se perpetúan las técnicas y metodologías de modelos pedagógicos obsoletos, basados en el aprendizaje memorístico y valorado en términos taxativos. Por el contrario, el modelo de la escuela inclusiva busca fomentar el desarrollo humano y social del alumno.

El futuro de la educación se encuentra en un modelo de docente, el profesional humilde, comprometido y asertivo que sea capaz de entender la riqueza que subyace en la diversidad de sus alumnos, a la par que sea capaz de trabajar para lograr, no solo transmitir los contenidos de su campo de estudio, sino también formar a futuro ciudadanos, más cívicos y abierto a los cambios.

Referencias

Alegre Canosa, M. A.; "Educación e inmigración ¿Un binomio problemático?"; *Revista de Educación*; nº 345, enero-abril 2008, pp. 61-82; <http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>; consultado 12/2014.

Aguilera Reija, B. et al.; Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos; Catarata, Colectivo AMANI, Madrid, 2009.

Garreta Bochaca, J.; "Escuela, familia de origen inmigrante y participación"; *Revista de Educación*; nº 345, enero-abril 2008, pp. 133-155; <http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>; consultado 12/2014.

VVAA, *Diagnóstico: contexto sociodemográfico (Estrategia navarra para la Convivencia)*, Gobierno de Navarra, Navarra, 2014.

Castillo, P. *et al.*; *Manual de Lengua y Cultura*; Programa de inmigrantes de Cáritas España, Madrid, 2006 (5º ed.).

Huguet y Comelles, T.; *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*, Graó, Barcelona, 2009.

VVAA, *Notas de prensa*, "Cifras de Población a 1 de enero de 2014 Estadística de Migraciones 2013", INE, 30 de junio de 2014; <http://www.ine.es/prensa/np854.pdf>, consultado 10/06/2015

Bibliografía²⁹

Instituto nacional de estadística. *Cifras de Población a 1 de enero de 2014 "Estadística de Migraciones"* <http://www.ine.es/prensa/np854.pdf>; consultado 12/2014.

Observatori Balear de la Immigració. *La Población inmigrada en Baleares. Año 2008, avance de datos.* http://observatori.immigrabalears.com/IMG/pdf/Documento_OBI_1-09.pdf; consultado 12/2014.

Fernández Enguita, M. *et Terrén E.*; "Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad"; *Revista de Educación*; nº 345, enero-abril 2008, pp. 15-21; <http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>; consultado 12/2014.

García Castaño, F., Rubio Gómez, M. *et Bouachra, O.*; "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación"; *Revista de Educación*; nº

²⁹ Por orden de consulta

345, enero-abril 2008, pp. 23-60;
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>; consultado 12/2014.

Alegre Canosa, M. A.; “Educación e inmigración ¿Un binomio problemático?”; *Revista de Educación*; nº 345, enero-abril 2008, pp. 61-82;
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>; consultado 12/2014.

Torres Santomé, J.; “Diversidad cultural y contenidos escolares”; *Revista de Educación*; nº 345, enero-abril 2008, pp. 15-21; enero-abril 2008, pp. 83-110;
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>; consultado 12/2014.

Franzé Mudanó, A; “Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas”; *Revista de Educación*; nº 345, enero-abril 2008, pp. 111-132;
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>; consultado 12/2014.

Fernández Enguita, M., Gaete, J. M. et Terrén, E.; “¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado”; *Revista de Educación*; nº 345, enero-abril 2008, pp. 157-181;
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>; consultado 12/2014.

Carrasco Carpio, C. et Riesco Sanz, A; “Escuela, consumo y el mercado de trabajo: la producción de la «juventud» entre los jóvenes de origen inmigrante”; *Revista de Educación*; nº 345, enero-abril 2008, pp. 183-203;
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>; consultado 12/2014.

Alcalde Campos, R.; “Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?”; *Revista de Educación*; nº 345, enero-abril 2008, pp. 207-228; <http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>; consultado 12/2014.

Oller, C. et Colomé, E.; *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. Graó, Barcelona, 2010.

Palou, J. *et al.* *La lengua oral en la escuela, 10 experiencias didácticas*. Graó, Barcelona, 2005.

Rahona López, M. *et al.*; *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*; http://www.oei.es/metas2021/reformas_metas2021.pdf, consultado 15/06/2015.

Curtain, H. *et al.* *Metodología para la enseñanza de la lengua adicional*, 2005; http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43573/es/contenidos/informacion/dia6/eu_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/HIZKUNTZA/24__curtain-saioa.pdf, consultado 15/06/2015.

VVAA; *Orientacions per a l'elaboració del pla d'acolliment lingüístic i cultural*; Govern de les Illes Balears, 2003; <http://weib.caib.es/documentacio/palic/palic.pdf>, consultado 01/07/2015.

ANEXOS

PROPUESTA DE CONTENIDOS PARA LA PROGRAMACIÓN DE UN AULA DE ACOGIDA

- Primera Unidad Didáctica: “¿Quién soy?”

Contenidos conceptuales:

La presentación. Nombre, edad y origen

El saludo, la despedida y la petición

Las fórmulas interrogativas básicas

Verbos ser, estar y tener

Contenidos procedimentales:

La presentación de uno mismo

Contenidos actitudinales:

Participación, asertividad y respeto

Actitud inclusiva y abierta a la diversidad

Objetivos

Presentarse a uno mismo

Preguntar por la identidad de otra persona

Saludar y despedirse

- Segunda UD: “¿Cómo me siento?”

Contenidos conceptuales:

Léxico: los sentimientos y los estados de ánimo

Verbos querer, gustar, amar y odiar

La interrogación

Contenidos procedimentales:

Expresión de los gustos, opiniones y estados de ánimo

Contenidos actitudinales:

Gestión del duelo del inmigrante

Participación, asertividad y respeto

Actitud inclusiva y abierta a la diversidad

Objetivo:

Manifestar gustos, intereses y emociones

Ser capaz de caracterizarse y definirse a uno mismo

Preguntar por estado de ánimo e intereses ajenos

- Tercera UD: “¿Cuánto es?”

Contenidos conceptuales:

Números, cifras y valores

El precio de los objetos. El sistema monetario

El paso del tiempo, los períodos cronológicos

La hora y el reloj

Los horarios

Contenidos procedimentales:

Interpretación de relojes y calendarios

Planificación de los horarios

Contenidos actitudinales:

Participación, asertividad y respeto

Actitud inclusiva y abierta a la diversidad

Objetivos

Desarrollar un ejercicio de compraventa

Planificar las actividades diarias

Leer e interpretar un reloj

- Cuarta UD: “¿Qué veo?”

Contenidos conceptuales:

Las formas, los colores y los tamaños

El texto descriptivo

Contenidos procedimentales:

Descripción oral de objetos cotidianos, imágenes y paisajes

Contenidos actitudinales:

Participación, asertividad y respeto

Actitud inclusiva y abierta a la diversidad

Objetivos

Describir oralmente una imagen u objeto

Preguntar por rasgos característicos

Reconocer un objeto por su descripción

- Quinta UD: “¿Dónde voy?”

(Véase siguiente Anexo)

- Sexta UD: “¿Que me cuentas?”

Contenidos conceptuales:

La narración y sus elementos

Los organizadores del discurso

Contenidos procedimentales:

Narración oral de un relato breve

Contenidos actitudinales:

Apreciación de los valores culturales subyacentes en una narración popular

Participación, asertividad y respeto

Actitud inclusiva y abierta a la diversidad

Objetivos

Narrar un relato breve o una experiencia cotidiana

PROPUESTA: UNA UNIDAD TEMÁTICA DESDE EL ENFOQUE POR TAREAS

1. Título y tema

“¿Dónde voy?”, el entorno urbano y las directrices espaciales

2. Introducción y justificación

El conocimiento del espacio urbano y las posibilidades que ofrece son esenciales para que los alumnos extranjeros se integren en la sociedad de acogida. Dotarles de autonomía para desplazarse por el entorno urbano les

concederá la posibilidad acceder a nuevas experiencias y lugares, así como de establecer nuevas relaciones a la par que incrementan su autonomía y mejoran la confianza en sí mismos.

Los objetivos, contenidos y terminología han sido tomados del borrador del borrador de currículum de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre).

3. Contexto del aula (destinatarios)

La unidad va dirigida a un grupo de Aula de Acogida conformado por 18 alumnos de diversas nacionalidades. Ya se ha trabajado con ellos durante varios meses y se encuentran en torno al nivel de competencias lingüísticas A2. Diez son marroquíes, dos proceden de Senegal, otro dos de china, tres son rumanos, hay una chica rusa. Uno de los chicos marroquíes nunca había recibido escolarización y los dos senegaleses presentan un desfase curricular significativo

En cuanto a la estructura y equipación de las aulas, se ha planificado procurando crear un espacio acogedor y dinámico. Todas están dotadas al menos con un proyector y una pizarra tradicional. El centro está desarrollando un programa para instalar pizarras electrónicas, pero no todas las aulas las tienen ya. Los pupitres son dobles, por lo que los alumnos se sientan en parejas. Las mesas se distribuyen en forma de una “U” abierta al frente para favorecer el diálogo y la interacción. El aula está dotada de una pequeña biblioteca que incluye manuales, diccionarios y libros aportados por los alumnos

4. Conocimientos previos

Durante los últimos meses los estudiantes han estado trabajando contenidos relativos a los niveles curriculares A1 y A2. Han aprendido a presentarse, saludar, despedirse y pedir; a expresar emociones; los usos de los verbos ser estar, las formas verbales de uso más común; a describir una imagen; y a narrar un relato breve de su propia cultura.

5. Contenidos

Partiendo de la división de contenidos que establece el currículum

Bloque 1: Comunicación

Bloque 2: Lengua y sociedad

Bloque 3: Conocimiento de la lengua

Bloque 4: Educación literaria

Bloque 5: Técnicas de trabajo

- **Conceptuales**

Bloque 1: Comunicación

Orientarse espacialmente, elaborar y comunicar directrices de dirección y recorrido

Bloque 2: Lengua y sociedad

La ciudad y sus componentes ¿Dónde se puede...? ¿Dónde se encuentra...? ¿Qué puedo hacer en...?

Bloque 3: Conocimiento de la lengua

Estructuras sintácticas que expresan nociones espaciales (“estar en”, “ir a”)

El texto instructivo: forma, componentes y recursos

Léxico relativo al espacio urbano

Bloque 5: Técnicas de trabajo

Organización de los conocimientos de forma compartida

- **Procedimentales**

Petición ayuda y directrices para orientarse

Comunicación una dirección o un recorrido

- **Actitudinales**

Respeto hacia los compañeros

Ayuda mutua

Participación y atención

6. Competencias y objetivos didácticos

Las competencias se realizan y concretan a través de objetivos, organizados a su vez de lo más general a lo más específico. Los objetivos considerados como “mínimos” son aquellos que deben superar incluso los alumnos con adaptaciones curriculares significativas; los “generales” recogen metas concretas que deben alcanzar todos los alumnos (salvo los recién mencionados); y los “específicos” describen tareas puntuales.

- **Competencias**

Son transversales, lo que implica que pueden y deben desarrollarse (en mayor o menor medida) en todas las materias y a lo largo de toda la formación. Las que tendrán más peso en la presente UD son las siguientes:

a) Comunicativa: Competencia especialmente relevante en el ámbito de Lenguas, se estimulará especialmente la vertiente oral. En todas las sesiones se pedirá a los alumnos que produzcan enunciados orales y se proporcionarán de forma continua directrices para alcanzar una comunicación eficiente.

b) Social y ciudadana: Los valores de respeto y asertividad son claves en todos los aspectos de la vida académica y cotidiana. Se hará especial hincapié en la colaboración enriquecedora entre los estudiantes, no solo mediante trabajos en grupo, sino también siendo capaces de realizar una corrección constructiva al compañero que está resolviendo un ejercicio o de aportarse ideas mutuamente.

c) De aprender a aprender: Una de los objetivos fundamentales en la presente aula de apoyo es que los alumnos desarrollen hábitos de estudio y metodologías de trabajo en el aula que posteriormente puedan trasladar a su vida académica

- **Objetivos mínimos**

- a) Entender las directrices espaciales básicas
- b) Articular correctamente una pregunta, con especial atención a la pronunciación y la prosodia.
- c) Comprender una instrucción

- **Objetivos generales**

- a) Expresarse oralmente de forma funcional.
- b) Reconocer y nombrar los elementos que conforman el espacio urbano
- c) Reconocer y analizar los diferentes aspectos de un poema.
- d) Dar instrucciones acerca de cómo llegar a un destino
- e) Comunicarse de forma respetuosa y asertiva, respetando el turno de palabra y las opiniones de los demás.
- f) Elaborar las propias experiencias y opiniones para integrarlas a los conocimientos personales.
- g) Reevaluar una opinión en función de lo aprendido.

- **Objetivos específicos**

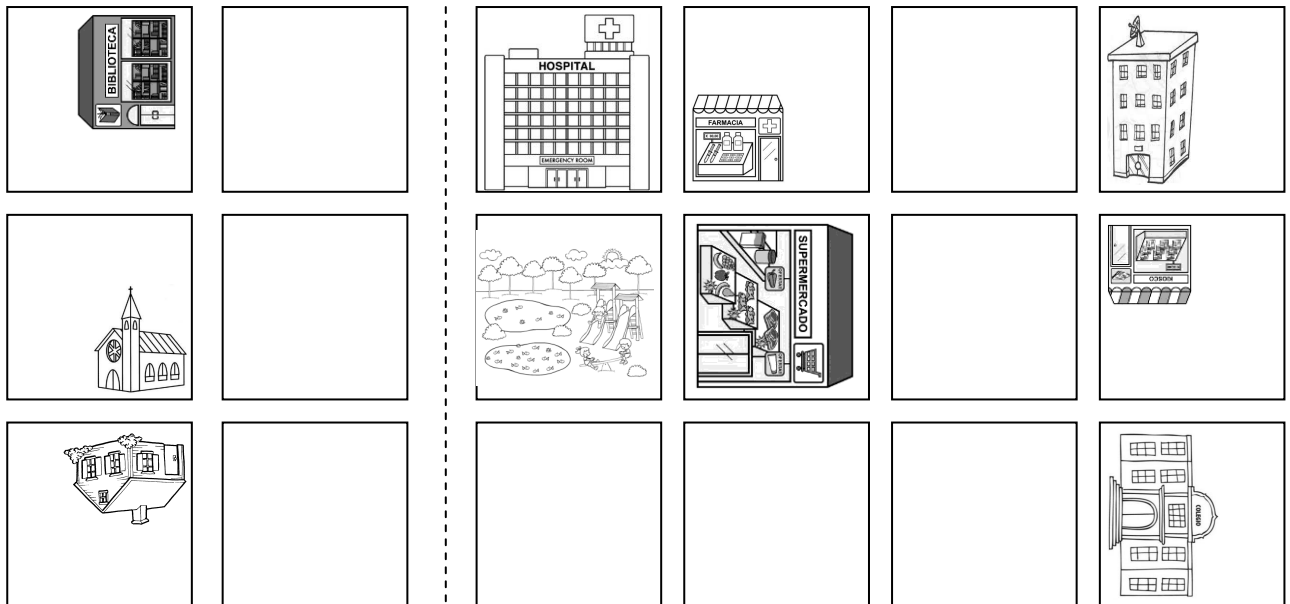
- a) Indicar la posición de un objeto con respecto a otro
- b) Preguntar por la ubicación de un edificio
- c) Entender las instrucciones sobre la localización de un edificio
- d) Preguntar sobre la forma de llegar a un destino
- e) Entender y seguir las instrucciones para llegar a un destino
- f) Presentar los conocimientos adquiridos de forma constructiva.

7. Temporalización:

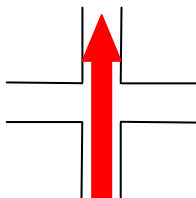
La unidad didáctica se desarrollará a lo largo de seis sesiones. Se asume que, a pesar de que se reserve una hora entera su desarrollo, la duración real es de cada sesión es de unos 50', asumiendo que los cinco primeros minutos de cada hora se perderán en pasar lista e imponer orden en la clase; y los cinco últimos, en recordar las tareas para la próxima sesión, en recoger y dejar el aula a punto para la próxima clase.

8. Materiales

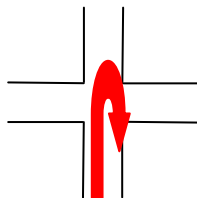
En todas las sesiones se requerirá que los alumnos traigan sus propios materiales de escritura. Los recursos audiovisuales (ordenador y proyector) del aula se usarán como material de refuerzo, aunque no serán imprescindibles hasta la última sesión. A modo de refuerzo visual se repartirán entre los alumnos fotocopias con los contenidos que se reproducen a continuación, que también serán proyectados para asegurar el captar la máxima atención posible³⁰:



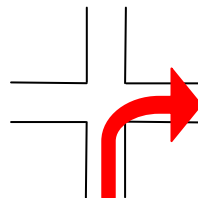
Seguir recto



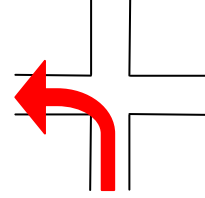
Volver/ Retroceder



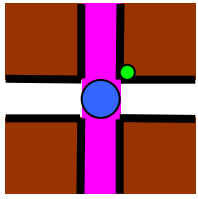
Girar a la derecha



Girar a la izquierda

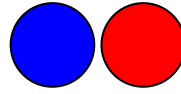


³⁰ El mapa que se presenta a continuación constituye una *realia*. Se trata únicamente de un ejemplo del que referencia. Lo deseable sería siempre trabajar con materiales reales, en el este caso, con un verdadero mapa del entorno



Esquina
Cruce
Acera
Calle
Manzana/cuadra

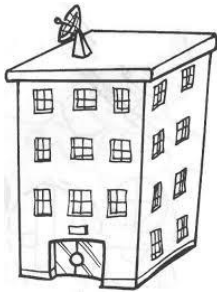
Cerca



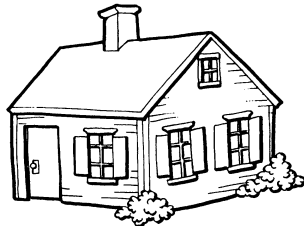
Lejos



Bloque de pisos



Casa particular/Chalet



Supermercado



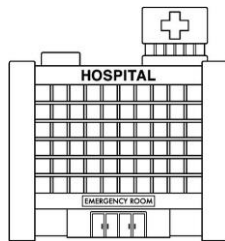
Quiosco



Parque/Plaza



Hospital



Farmacia



Iglesia



Biblioteca



Colegio



9. Actividades

- **Sesión 1**

Descripción y temporalización: Tendrá lugar en el aula. Se presentará la UD, se expondrán los contenidos a desarrollar y se plantearán las actividades que entrarán a realizar. Se establecerán las pautas del ejercicio que deberán desarrollar los alumnos al final de la unidad: un recorrido guiado por la ciudad en el que tendrán ocasión de poner en práctica lo aprendido (10')

A continuación, se realizará una evaluación previa de los conocimientos y actitudes de los alumnos hacia la materia, comprobando que en sus L1 ya poseían las competencias lingüísticas que se van a trabajar. (10')

Acabada la presentación se procederá a la exposición de contenidos conceptuales. En esta sesión se trabajarán las directrices espaciales básicas (arriba, abajo, adelante, atrás, izquierda, derecha, lejos y cerca). (10')

Para cerrar la sesión y poner en práctica los contenidos, se solicitará la participación de los alumnos, cada uno de los cuales deberá señalar dos puntos en el mapa y describir su posición respectiva con términos del tipo de "Está cerca, lejos, a la izquierda, etc." (20')

- **Sesión 2**

Descripción: Se desarrollará en el aula. La sesión se iniciará repasando los contenidos que se impartieron en la sesión anterior, asegurando que no queden dudas al respecto. (10')

A continuación se procederá a la exposición de contenidos. Se tratarán los contenidos léxicos relativos a elementos y edificios del espacio urbano (10'). El profesor repetirá el ejercicio del día anterior introduciendo el nuevo vocabulario (5').

El resto de la sesión se destinará a trabajar de forma conjunta los diferentes espacios urbanos, detallando sus características y función, con preguntas recíprocas de tipo de “¿Cuándo vas al hospital?” o “¿Qué hay en el supermercado?” (25’)

- **Sesión 3**

Descripción: Tendrá lugar en el aula. En la exposición de contenidos conceptuales se introducirán los verbos de movimiento que se utilizan para expresar recorridos (girar, avanzar, retroceder, ir) (15’).

Para el resto de la sesión, se redistribuirán los pupitres de manera que formen una cuadrícula (5’). De uno en uno, varios alumnos deberán intentar localizar un objeto oculto guiándose por las directrices de un compañero, que lo habrá escondido sin que lo notara. Se irán alternando los turnos de guía y buscador. (30’)

- **Sesión 4**

Descripción: Tendrá lugar en el aula. Se desarrollará las características de los textos instructivos y se introducirán las estructuras sintácticas necesarias para describir un recorrido (con especial mención a los elementos organizadores del discurso) (15’)

Durante el tiempo restante, los alumnos deberán poner en práctica todo lo aprendido describiendo recorridos sobre el mapa. Uno de ellos formulará una pregunta simple del tipo de “Estoy en el colegio, ¿Cómo voy al supermercado?”, que otro alumno deberá contestar. (35’)

- **Sesión 5**

Descripción: Salida educativa. Se extenderá más allá de los límites temporales de la sesión (3-4h). Los alumnos, acompañados del profesor,

deberán recorrer diversos puntos señalados en un mapa, que habrán sido seleccionados por constituir zonas de interés en el barrio (ya sea porque son frecuentadas por los más jóvenes, por tratarse de monumentos o edificios emblemáticos o espacios funcionales tales como supermercados y colegios). El profesor actuará como mero supervisor y dejará que los alumnos encuentren el camino preguntando a los viandantes. El docente observará la participación y la asimilación de los contenidos para llevar a cabo la evaluación de actividad

- **Sesión 6**

Descripción: Se realizará en el aula. Constituirá un ejercicio de reflexión y autoevaluación en que los alumnos expondrán brevemente lo aprendido y dejarán constancia de ello en un video-diario. (50')

9. Criterios de evaluación

La complejidad de la diversidad presente en el aula supone que evaluar por medio de criterios demasiado estrictos resulte contraproducente. Es por ello que no se considera apropiado el diseño de una rúbrica de evaluación cerrada. Por el contrario, se realizará un proceso de evaluación formativa constante a través de las anotaciones recogidas por el profesor durante el desempeño de la tarea docente.

La evaluación de la actitud resulta fundamental, ya que es imprescindible que los alumnos participen de forma asertiva para poder observar el grado de asimilación de los conceptos y competencias.

- Actitudes: asertividad, respeto, participación y colaboración con los compañeros.

Realización regular, completa y correcta de las tareas, tanto en clase como enviadas para casa. La calificación se realizará en tres términos:

- Progresar adecuadamente: El alumno participa activamente y ha asumido los objetivos y contenidos proyectados para la unidad.
- Necesita mejorar: El alumno procura participar pero aún se enfrenta a barreras lingüísticas que le impiden asumir los objetivos de la unidad
- No participa: El alumno muestra severos problemas de integración o se encuentra en el primer estado de asimilación de la lengua. Se niega a intervenir en la clase o no está capacitado para ello. Requiere de medidas de atención específicas.

10. Adaptación curriculares (adaptaciones no significativas y de acceso)

Aquellos alumnos que no sean capaces de seguir el desarrollo del currículum requerirán de medidas de soporte específico que se concretarán en una atención mucho más personalizada durante las actividades participativas, prestando especial atención en el desarrollo de las competencias comunicativas más elementales.

PROPUESTA PARA TRABAJAR COMPETENCIAS ORALES: DESARROLLO DE UN VIDEO-DIARIO

OBJETIVOS

- Registrar los ejercicios de actividad oral desarrollados en clase
- Trabajar la prosodia, el lenguaje no verbal y la fonética
- Fomentar la autoestima y la comunicación entre el alumnado

MATERIALES NECESARIOS

- Ordenador

- Webcam o cámara con conexión al ordenador
- Proyector o pizarra inteligente

NIVEL DE COMPETENCIA REQUERIDO: Cualquiera

DURACIÓN

Se extenderá a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de la L2, registrando los avances en las diferentes fases.

PROCEDIMIENTO

- 1º. Se impartirán los contenidos de las Unidades Didácticas
- 2º. Al final de cada una de ellas, el alumnos pondrá en práctica las competencias orales adquiridas realizando un breve exposición, que será registrada y comentada colectivamente.

Ej: Para el caso de la primera Unidad Didáctica, que consiste en presentarse a uno mismo, los alumnos contestarán a un breve cuestionario que se les pregunta por su nombre, su país de origen y su edad. A continuación deberán realizar esas mismas preguntas a un compañero.

- 3º. Estas intervenciones serán grabadas y puestas en común.
- 4º. Regularmente, los archivos se intercambiarán con otros centros y establecerán conexiones para que los alumnos dialoguen, expongan sus progresos y se aconsejen mutuamente.

PROPUESTA PARA TRABAJAR COMPETENCIAS ORALES: NARRAR UN CUENTO, UN CHISTE O UN RELATO BREVE

OBJETIVOS

Relatar oralmente un relato breve de la cultura de origen

CONTENIDOS

Tipologías textuales: la narrativa y el diálogo

La prosodia y la entonación: el ritmo del discurso

MATERIALES:

Materiales de escritura

NIVEL DE COMPETENCIA REQUERIDO: B1 (Umbral)

DURACIÓN: 6 sesiones

1º: Introdutoria

2º y 3º: Se trabajará con los relatos aportados con los alumnos, aclarando las dudas necesarias (aspectos de traducción) para proceder posteriormente a las exposiciones

4º-6º: Exposición de los relatos

PROCEDIMIENTO

- 1- La UD se introduce con la explicación de un cuento o relato popular, haciendo hincapié en las estructuras de la narrativa y el diálogo
- 2- Se pide a los alumnos que recopilen relatos populares procedentes de su cultura de origen.
- 3- En caso de que sea necesario, se elaborarán en clase para lograr traducir y adaptar los cuentos.
- 4- Los relatos se exponen oralmente ante la clase. Lo deseable es que el discurso sea lo más espontáneo posible, prescindiendo de la lectura.
- 5- Al final de cada exposición se realizará un ejercicio de comprensión oral, evaluando que todos los alumnos hayan entendido el relato y pidiendo que lo reproduzcan con sus palabras.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN ADAPTADA A LA EXPRESIÓN ORAL DE UN ALUMNO EXTRANJERO³¹

	Sí	No	Necesita mejorar
FONÉTICA y LENGUAJE NO VERBAL			
Articula de forma clara y comprensible			
Domina las curvas de entonación propias de un enunciado afirmativo, interrogativo o exclamativo			
Se expresa con solturas y no necesita recurrir a pausas, digresiones o muletillas			
LÉXICO			
Posee riqueza expresiva a nivel conversacional			
Conoce y utiliza el vocabulario específico de la asignatura			
GRAMÁTICA			
Domina las estructuras sintácticas simples (O. Simple y Coordinada)			
Domina las estructuras sintácticas más complejas (O.Subordinadas)			
Conoce y aplica los principios de la concordancia gramatical			
COMPETENCIA EXPRESIVA			
Posee recursos expresivos para suplir sus carencias en la L2			
Domina estrategias comunicativas que le permiten transmitir la idea clave de los textos			
ACTITUD			
Asume el proceso de aprendizaje con asertividad			
Acepta las correcciones y se esfuerza por no repetir errores			
Se esfuerza por mejorar			
Antes de la presentación, busca recursos y ayuda, se asegura de lograr el mejor resultado posible			
¿HA MEJORADO CON RESPECTO A SU ÚLTIMA INTERVENCIÓN?			

³¹ La propuesta intenta ser a una evaluación más justa para aquellas actividades programadas de expresión oral (por, ejemplo, una presentación) atendiendo al nivel de competencia esperable por parte del alumno que se acaba de integrar en el aula ordinaria

