



un
i Universidad
Internacional
de Andalucía
A

Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas

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

CAPÍTULO 2

“Lo que yo sabía no valía”: La enseñanza del español como nueva lengua en contextos escolares.

Diego Ojeda Álvarez

La presencia de alumnado de origen extranjero ha sido uno de los fenómenos que ha provocado más inquietud en las aulas de nuestro país durante, prácticamente, las últimas dos décadas. Dicha inquietud, y la consiguiente necesidad de encontrar respuestas a los retos planteados, ha jugado un importante papel en la reciente historia de los cambios metodológicos y procesos de innovación que se han llevado a cabo en la educación en España. Estas situaciones se han dado tanto en la educación reglada como en las enseñanzas de régimen especial, como puede ser la formación de personas adultas, en la enseñanza no formal llevada a cabo por asociaciones, etc. o las enseñanzas universitarias, y se han producido, en distinta medida, en los ámbitos de la educación pública, concertada y privada, así como, también en distinta medida, en casi todas las Comunidades Autónomas y territorios del Estado.

No obstante, por razones de espacio y adecuación al contexto de este libro, en este capítulo se hará referencia al ámbito de la enseñanza reglada de Educación Primaria y Secundaria.

Desde que, hacia 1995 se empezaron a hacer visibles algunas de estas situaciones de diversidad lingüística en algunos centros educativos del poniente almeriense (Cabrera López, 2002: 4), se han sucedido numerosas actuaciones por las que las Administraciones Educativas trataban de dar respuesta a las necesidades planteadas por los centros con la intención de mejorar la atención del mencionado alumnado de origen extranjero. Dichas actuaciones pretendían que los

centros contemplasen en sus Proyectos Educativos medidas específicas de atención a la diversidad cultural y lingüística que se desarrollaron en tres líneas principales:

- Elaboración de programas de acogida
- Información sobre rasgos culturales de los países de origen
- Programas de enriquecimiento lingüístico.

Es en este contexto y a iniciativa del profesorado de algunos centros que se encontraban con la necesidad de dar respuesta inmediata a los problemas de comunicación y choque cultural que se estaba dando en sus aulas, en el que surgen las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), un modelo que con algunas variantes se ha desarrollado en otras Comunidades del Estado y que, también con las correspondientes modificaciones y adaptaciones a lo largo del tiempo, se ha mantenido hasta nuestros días.

La generalización de estas aulas llevó consigo la necesidad de una formación específica para el profesorado que se hacía cargo de ellas así como para el resto de profesorado que de forma más o menos directa atendía a ese alumnado y ha sido dicha formación la que ha ocupado buena parte de los contenidos de los cursos y talleres que los autores de este libro han llevado a cabo desde el año 2003 en los cursos de verano de la UNIA.

Sin embargo, durante este tiempo, las circunstancias han ido cambiando y las situaciones de diversidad cultural y lingüística en los centros educativos se han multiplicado y han evolucionado exponencial y conceptualmente de manera que ese reto primero de dar respuesta a la urgencia comunicativa de una parte del alumnado, solo es una parte -a menudo pequeña- del entramado de situaciones de diversidad y de necesidades de buscar el éxito no solo comunicativo, sino escolar y social de todo el alumnado con independencia de sus circunstancias personales, su origen o su formación escolar previa. Y, de ahí que podamos hablar de una evolución en los contenidos de este bloque de los cursos donde el protagonismo ha pasado de las estrategias para la supervivencia comunicativa de los

estudiantes hacia propuestas organizativas y metodológicas que puedan dar respuesta a la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas y, en consecuencia, facilitar el éxito escolar de todo el alumnado. Empezaremos reflexionando brevemente sobre las características de esa diversidad que va más allá de aquella primera distinción entre alumnado ‘nativo’ y ‘extranjero’ ya que, hoy en día, cualquier docente puede encontrarse con una o varias de las siguientes situaciones que habrán de ser tenidas en cuenta a la hora de gestionar los aprendizajes de una manera eficaz con independencia de la materia que se trabaje en cada momento:

- Estudiantes ‘nativos’ que estudian castellano como L1 en comunidades monolingües
- Estudiantes en territorios bilingües que estudian una L2 además de su LM
- Estudiantes de origen extranjero que estudian la lengua de la escuela como L2
- Estudiantes latinoamericanos que estudian la L1 en una variedad distinta a su LM
- Estudio de una (o más) lenguas extranjeras (LE) como asignatura(s) del curriculum para todos los estudiantes
- Estudiantes implicados en programas bilingües que estudian parte de las áreas o materias del currículo en una LE
- Estudiantes con necesidades educativas especiales que estudian una L1, una L2, una LE,..

Actividad 1: ¿Has experimentado en primera persona alguna de estas situaciones de diversidad lingüística, ya sea como estudiante, docente o familiar de alumno/a? Reflexiona sobre ella y sobre las medidas que se tomaron para abordarla.

Alternativamente, piensa si hay alguna otra situación de diversidad lingüística que pudiera engrosar la anterior lista

Como podemos observar, muchas de estas situaciones de diversidad, no son sobrevenidas, o consecuencia de fenómenos externos, sino que, de alguna manera son buscadas y promovidas por el propio sistema, lo que afianza

más la idea, siempre presente en nuestras propuestas formativas, de que la diversidad lingüística y cultural es un elemento que aporta riqueza y valor añadido al aula. Por otra parte, durante los años en que se vienen desarrollando estos cursos de verano, se han producido novedades de índole normativa, avances tecnológicos, etc. que de alguna forma justifican y hacen necesarios algunos de los mencionados cambios metodológicos y organizativos que dan sentido a nuestra propuesta formativa. Así, por ejemplo, el desarrollo de las Competencias Básicas (o Competencias Clave en la última nomenclatura) da un nuevo sentido a los objetivos de la educación que ya no persiguen la acumulación, y en el mejor de los casos, asimilación, de contenidos, sino la capacidad de utilizar algunos de ellos junto a otras estrategias y recursos para resolver situaciones complejas en diferentes contextos.

Por otra parte, se ha avanzado mucho en el conocimiento, aunque sea superficial, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y la mayoría del profesorado está familiarizado con los diferentes niveles del mismo y, en menor medida con los principales descriptores de dichos niveles en las distintas destrezas. También han crecido de forma exponencial los recursos, en particular los relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) lo que facilita igualmente otros modelos alternativos de abordar la comunicación en el aula y los retos que ello conlleva. Especialmente interesante puede ser en este contexto el aumento de centros que, de forma voluntaria están llevando a cabo experiencias de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) a través de los llamados programas de bilingüismo y que, en definitiva, lo que están haciendo es poner en práctica, en el denominado “bilingüismo de ganancia” (Morales & Barros, 2011), técnicas y métodos que pueden ser igualmente válidos para otros contextos de diversidad lingüística.

Teniendo todo esto en cuenta, en las siguientes páginas, y siguiendo la estructura de los mencionados cursos y talleres de verano en la UNIA, ofreceremos al profesorado una propuesta basada en cambios metodológicos y organizativos que faciliten el acceso de todos los estudiantes al currículo y de ahí al éxito escolar que les permita una verdadera integración laboral y social.

Actividad 2: Piensa en alguna situación donde el uso de dos o más lenguas en un aula no sea visto como un problema sino como una ventaja o un valor añadido a la formación integral de los estudiantes. ¿Qué características tienen esas lenguas? ¿Esas aulas/centros? ¿Esos estudiantes y sus familias?

1. Tenemos un Plan para ti.

Lo último que necesita un chico o una chica que llega a un país nuevo del que no conoce la mayoría de los códigos, ya sean lingüísticos, culturales, socio-afectivos... es que la escuela, uno de los espacios donde pasa más tiempo y en los que posiblemente ha puesto más expectativas, le dé el mensaje de que ‘tienes que buscarte la vida’. Así lo vivió y lo narra Naima, una chica marroquí en una entrevista que le hicieron tras varios años en un colegio en España:

NAIMA: *Pues... ahora me va bien en el colegio... desde que vine dicen las profesoras que he mejorado...*

MARÍA: *¡Hombre!, no entendías... al principio, ni la hora entendías...*

NAIMA: *(disgustada) ¡María, ¿por qué no te callas...?! Ésta, (refiriéndose a María) parece tonta... (con tono burlón, imita a su amiga) no entendías... Tú te creías que eras mejor que una... ¿A que sí?, tú no entendías... Yo había ido a un colegio (en Marruecos) y cuando vine aquí... ¡uf!, lo que yo sabía no valía... Me sentía muy rara, estaba muy confundida, pues no... no conocía a nadie y me decía, ¿y ahora qué hago? Me desesperaba, y cuando me iba a mi casa yo me decía «nunca voy a aprender el español», e intentaba mirar, escuchar... a ver como habla la gente el español..., ¿cómo se hace? Mi hermana quería ayudarme, pero no sabíamos. Tenía un amigo que era marroquí, Ahmed. Él me traducía lo que decía la profe... y al tiempo estaba harto, yo le decía «tradúceme esto...»y él «¡ya me tienes harto!»(...) Y ahí, por mí misma, me tuve que apañar... Mis amigas me han ayudado, y los profesores también... algunos.*
(Franzé, 1998: 129-130.)

Es necesario, por tanto, que el centro educativo tenga un Plan de Acogida para el alumnado de origen extranjero. Dicho Plan, adaptado a las circunstancias y características de cada centro, deberá contemplar distintos tipos de actuaciones; por una parte, las llamadas ‘macro-estrategias’ que tienen que ver con el funcionamiento general del centro y que atañen fundamentalmente a los equipos directivos y a otras instancias de las administraciones educativas. Nos referimos a cuestiones como la organización docente, la formación del profesorado, la provisión de espacios y tiempos, la distribución del alumnado en los distintos centros o la organización de programas de apoyo. Por otra parte, los proyectos educativos deben recoger y definir una serie de ‘micro-estrategias’ o actuaciones que son responsabilidad directa del profesorado y que, a grandes rasgos comprenden dos tipos de actuaciones:

a. Actuaciones enfocadas a facilitar la adquisición de la nueva lengua a fin de mejorar la competencia comunicativa del alumnado, lo que Cummins (2002) denomina “Destrezas comunicativas interpersonales básicas” (DCIB)

b. Actuaciones encaminadas al desarrollo de los contenidos curriculares en la nueva lengua de manera que permitamos no solo la competencia comunicativa, sino el éxito académico del alumnado objeto de las mismas. Cummins (2002) define este tipo de actuaciones como “Desarrollo cognitivo del lenguaje académico” (DCLA)

Actividad 3: Las autoridades educativas de tu Comunidad están elaborando una serie de medidas para mejorar la atención educativa del alumnado de origen extranjero y como parte de ese proceso han pedido al profesorado que aporte ideas y propuestas para incluir en las mismas. Piensa en algunas ideas que podrías aportar, tanto para que las llevase a cabo la propia Administración como para que se le propusieran a los centros educativos.

Puesto que el público objetivo, tanto de esta publicación como de los cursos de formación que le dan sentido, no son los equipos directivos o las administraciones educativas, centraremos nuestras propuestas en desarrollar estas

‘micro-estrategias’ dejando para otra ocasión las posibles sugerencias para un óptimo desarrollo de aquellas estrategias a las que hemos dado la consideración de “macro”. Por otra parte, en una publicación anterior¹ ya desarrollamos una serie de propuestas para el primer bloque; es decir, el desarrollo de las destrezas comunicativas básicas y cómo desde la escuela se puede facilitar la adquisición de la nueva lengua a la vez que se accede a códigos socioculturales asociados a la misma. Por tanto, en esta ocasión nos centraremos en tratar aspectos relacionados con el desarrollo curricular, cómo ayudar al alumnado de origen extranjero a alcanzar el éxito académico y las posibilidades de integración social, laboral, etc. que ello conlleva, ya que si nos quedásemos en resolver la ‘urgencia comunicativa’ sin abordar el fracaso escolar asociado a la condición de ‘extranjero’ no estaríamos siendo justos y, sobre todo, no estaríamos cumpliendo con un objetivo básico de la educación obligatoria como es el de poner a todo el alumnado en condiciones óptimas para desarrollarse social y laboralmente en el mundo que nos ha tocado vivir.

2. Hay motivos.

Si bien no podemos considerar la lengua que se habla en la escuela como una variedad distinta de la lengua estándar ni considerar que se trata de un lenguaje para ‘fines específicos’ sí es cierto que el lenguaje académico tiene unas características, ya sea por el lenguaje en sí o por el contexto en el que se desarrolla, que lo hacen merecedor de un tratamiento diferenciado del que se da a la ‘lengua de la calle’. En el siguiente cuadro (fig. 1. Elaboración propia) podemos contrastar algunas de las características de cada uno de esos modelos lingüísticos.

Aparte de esto, que nos puede servir como una reflexión previa para intentar abrir una vía que pretenda ‘naturalizar’ lo más posible el lenguaje del aula, hemos de tener en cuenta las conclusiones de Cummins (2002) que asocia el desarrollo cognitivo del lenguaje académico (DCLA) a la “aplicación consciente de una serie de técnicas y la aparición de una serie de factores y circunstancias que tienen que ver, sobre

1. Ríos Rojas, A. y Ruíz Fajardo, G (eds.) (2008), *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*, Sevilla: UNIA y fundación Caja Rural

todo, con el entorno de aprendizaje y con las actuaciones del profesor o profesora y sus logros, a diferencia de las destrezas comunicativas interpersonales básicas (DCIB) no se mide en meses, sino en años”.

Hay motivos lingüísticos...

La lengua para vivir y la lengua para estudiar.

Lengua para la comunicación. Supervivencia social.	Lengua para la escuela. Desarrollo académico.
Lenguaje muy contextualizado	Lenguaje descontextualizado
Posibilidad de utilizar múltiples recursos y apoyos para hacerse entender.	Apoyos no verbales limitados
Complicidad del interlocutor	¿?
Fuerte motivación (recompensas inmediatas)	La motivación ha de ser provocada, asumida (recompensa a largo plazo)
Relacionado con intereses personales básicos (cubre necesidades inmediatas)	Intervienen muchos intereses ajenos (currículo, exámenes, titulaciones...)
Predominio de las formas orales	Predominio de las formas escritas
Poca exigencia cognitiva	Mucha exigencia cognitiva
Prioridad al contenido (aceptación del error)	Prioridad a la forma. El error se considera evidencia de fracaso
...	...

Fig. 1

Es fundamental, por tanto, que en los centros escolares dispongamos de planes que vayan más allá del dominio conversacional. Sería deseable que la normativa, al igual que regula el funcionamiento de las Aulas de Adaptación Lingüística, recogiese también medidas o, al menos, orientaciones para la atención del alumnado que, tras abandonar las ATAL con una competencia comunicativa básica, ha de seguir el desarrollo curricular del curso que por edad le corresponda, en las mismas condiciones que el alumnado autóctono. A falta de esa regulación específica, creemos que son los centros los que deben conocer las características del dominio académico, analizando el factor tiempo de manera que, en sus proyectos educativos puedan incluir medidas que ayuden a salvar la distancia que un estudiante no nativo puede tener en relación con sus compañeros nativos y con las expectativas del profesorado. Así, lo que proponemos es considerar la inclusión de programas educativos a medio plazo, de un mínimo de

tres años de duración, bien diseñados e implementados, cognitivamente adecuados y no segregados, que permitan acortar al máximo el tiempo que transcurre entre el dominio conversacional y el académico. Gráficamente podríamos resumir nuestra propuesta en la siguiente tabla que propone convertir los cinco años (como mínimo) que, según la teoría se tardaría en alcanzar un grado adecuado de progreso académico en un máximo de tres, siempre que se lleven a cabo actuaciones eficaces: (Fig. 2. Elaboración propia)

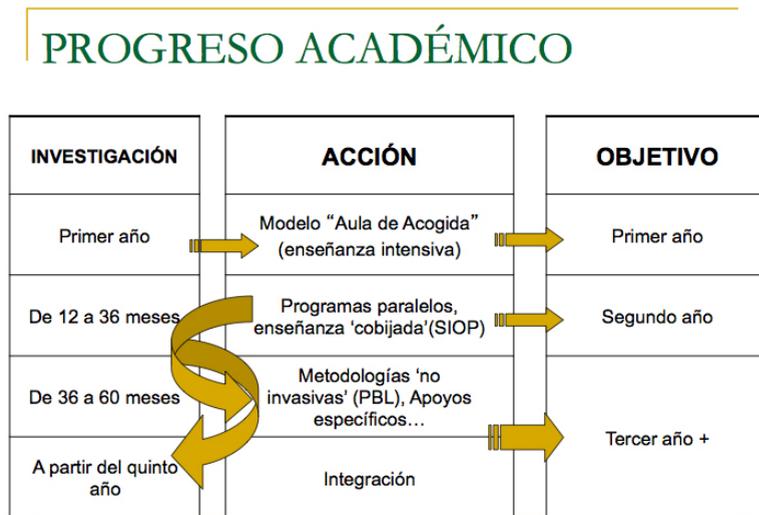


Fig. 2

Si bien es cierto que no hay una normativa específica para regular este tipo de actuaciones y por eso las recomendaciones que hacemos han de ser necesariamente genéricas, hay que decir que actualmente los centros cuentan con la posibilidad de elaborar los denominados Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC), un documento que forma parte del proyecto educativo y en el que se recogen todos los acuerdos, medidas, recomendaciones, etc. que el centro haya consensuado en relación con la competencia en comunicación lingüística. Es en el marco de este PLC donde se pueden desarrollar y detallar las medidas que se adopten para facilitar el acceso al currículo del alumnado de origen extranjero, así como aquellas otras medidas que, estando diseñadas para otros fines, como puede ser el fomento del

plurilingüismo o la mejora de la comprensión lectora puedan ser igualmente beneficiosas para ese proceso de “acortar tiempos” que mencionábamos más arriba.

El hecho de que un centro se ponga de acuerdo para elaborar un PLC aunque sea en forma de borrador, abierto y flexible, ya implica que todo el profesorado tome conciencia de que la lengua se enseña en todas las materias y que es importante, como mínimo, conocer y usar estrategias que garanticen la comprensión de los elementos principales de cada unidad didáctica por todo el alumnado. A partir de aquí, y siguiendo una serie de orientaciones que se proporcionan², los centros deberán debatir y llegar a acuerdos sobre cuestiones tanto didácticas como organizativas que aborden los diferentes retos que presenta el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Es posible, pues, que si analizamos tanto la propuesta genérica de los componentes del PLC como algunos de los proyectos ya elaborados o en proceso de elaboración, tengamos la sensación de que la mayoría de las propuestas se refieren a cuestiones como los programas de bilingüismo, la mejora de la comprensión lectora, el uso de bibliotecas y otras cuestiones de carácter general y más centradas en mejorar el rendimiento del alumnado autóctono, mientras que, solo en algunos casos, se mencionan acciones concretas destinadas a la integración lingüística y -raramente- curricular del alumnado de origen extranjero. Sin embargo, desde nuestra experiencia de casi veinte años de medidas específicas de apoyo para dicho alumnado, creemos que es el momento de defender estas medidas más globales que generen contextos flexibles de aprendizaje donde no todo dependa de la comprensión, retención y reproducción del mensaje del docente y/o de los textos escritos del manual correspondiente.

Actividad 4: En tu centro están elaborando el Proyecto Lingüístico de Centro como parte de su Proyecto Educativo. Como responsable de la atención específica al alumnado extranjero, te han pedido que aportes algunas ideas para incluir en el mismo relacionadas con la diversidad lingüística y cultural. Puedes encontrar ideas consultando en este blog (<http://plc-andalucia.es>) lo que están haciendo otros centros en Andalucía.

2. Web de referencia a nivel nacional (En línea: <http://proyectolinguisticodecentro.es>); Web del PLC en Andalucía (En línea: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro>)

3. Nuevos objetivos requieren nuevos enfoques.

Los cambios metodológicos que sugiere el desarrollo de las Competencias Clave, como pueden ser el trabajo cooperativo, la socialización rica, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y, en definitiva, todo el entorno de las llamadas “metodologías activas” que propugna la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) creemos que serán el motor que promueva una nueva manera de enseñar y de aprender en la que el estudiante pueda poner en marcha toda una serie de técnicas, estrategias y conocimientos que, sin estar supeditados al dominio lingüístico, le permita participar con sus compañeros/as en la construcción de conocimiento y alcanzar los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las capacidades correspondientes a las áreas y niveles educativos en que se encuentre.

Así pues, en las páginas siguientes trataremos de presentar con más detalle algunas de esas propuestas metodológicas de forma que el profesorado interesado pueda hacerlas suyas y adaptarlas a su contexto ya sea de forma individual o como aportación a un proyecto más completo como pueda ser el “Proyecto Lingüístico” de su Centro. Entre las propuestas metodológicas disponibles dentro del mencionado entorno de las metodologías activas, nos centraremos en desarrollar dos de ellas que entendemos pueden ser más eficaces en el ámbito en que nos movemos. Por una parte, queremos mostrar al profesorado algunas medidas en el ámbito de los programas de apoyo o ‘programas paralelos’ como los denominamos en el cuadro anterior, como puede ser el SIOP (*Sheltered Instruction Observation Protocol*), un modelo de programación de lecciones en las que el componente lingüístico cobra especial protagonismo en todas las áreas y para todo el alumnado. Se trataría de una forma de continuar con medidas de refuerzo sin abandonar el aula y con un carácter integrador, pero que vayan más allá de la supervivencia comunicativa que supone la asistencia a las ATAL. Por otra parte, lo que proponemos es un cambio en la metodología didáctica, también para todo el alumnado, pero esta vez sin el componente específico de refuerzo lingüístico, sino con una finalidad de hacer del aprendizaje una actividad relevante y memorable que conecte al alumnado con la resolución de problemas complejos que, con frecuencia, van a estar muy conectados con la vida del aula.

Cummins (2002: citando a Vincent (1996) defiende que “El aprendizaje basado en proyectos, junto con el uso de objetos manipulables y el aprendizaje cooperativo promueven el rendimiento del alumnado” ya que “este tipo de actividades hacen especial hincapié en el cuadrante B en la medida en que tienden a ser exigentes en el plano cognitivo pero conservan apoyo contextual”.

Aunque sea de manera somera, en los siguientes párrafos intentaremos ofrecer una visión general de las principales características de ambos enfoques así como ofrecer al profesorado referencias y modelos suficientes como para que pueda profundizar más y, preferiblemente, junto con otros/as compañeros/as de sus equipos docentes, poner en marcha alguna iniciativa de este tipo.

Actividad 5: En la imagen de abajo tienes varios ejemplos de enfoques, modelos metodológicos o propuestas de aula que, de alguna manera, conforman o se encuentran en el ámbito de las denominadas ‘metodologías activas’ o que favorecen el desarrollo de las Competencias Clave. Comprueba que conoces estos enfoques o aprovecha para indagar y familiarizarte con aquellos que te sean más desconocidos.



3.1. El Modelo de Inmersión Protegida (SIOP):

El *Sheltered Instruction Observation Protocol* (SIOP) fue desarrollado en un proyecto de investigación del *Center for Research on Education, Diversity and Excellence* (CREDE) de la universidad de California en Berkeley y su finalidad era proporcionar un modelo de diseño e implementación de clases que permita a los estudiantes alcanzar una mayor competencia académica mientras adquieren fluidez en la lengua meta (Genzük; 2011) Para ello, podemos distinguir a grandes rasgos, por una parte, la inclusión de una serie de estrategias que tienen que ver con el estilo de enseñanza y con las actuaciones del docente en relación con la gestión de la clase, y, por otra parte, la inclusión de los “ocho pasos” del SIOP en la planificación de las secuencias didácticas. Pasamos a detallar algunas características de ambas estrategias:

1. Medidas que un centro o equipo docente puede adoptar para facilitar el desarrollo de la inmersión protegida:

- Crear entornos de aprendizaje cooperativos y temáticos.
- Promover la contextualización y el uso de input comprensible por parte del docente, mediante técnicas como el parafraseo o la reformulación frente a la repetición.
- Promover la interacción en todas sus variantes: estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-texto, estudiante consigo mismo (reflexión, autoevaluación...)
- Planificar de la forma más detallada posible el entorno, los materiales y el proceso de enseñanza.
- Identificar y seleccionar los conceptos básicos de cada unidad.
- Facilitar la conexión de los conceptos básicos con las experiencias, saberes y expectativas del alumnado.
- Seleccionar los recursos de apoyo (andamiaje) que faciliten la implicación y los resultados del aprendizaje (factores socio-afectivos, lingüísticos, cognitivo-académicos, metalinguísticos...)
- Favorecer la observación continua, monitorización y evaluación formativa que permita al docente modificar sus procedimientos y al estudiante mejorar su autonomía.

— Promover la lectura libre y voluntaria y usar la literatura de ficción como forma complementaria de acceder a los contenidos de las materias.

— Desarrollar el concepto de multiculturalidad en la comunidad educativa y tomar conciencia de la diversidad como un valor.

Actividad 6: Propón al menos tres actividades de aula que de alguna forma se asocien o respondan a estas medidas. Por ejemplo: “La elaboración de mapas mentales con los conocimientos previos sobre un tema promueve la conexión de los conceptos básicos con las experiencias, saberes y expectativas del alumnado”.

Este mismo autor recoge también algunas técnicas y sugerencias para el docente que favorecen el input comprensible y el éxito académico del alumnado en contextos de inmersión protegida:

— Aumentar el tiempo de espera, ser paciente. Dar a los estudiantes tiempo para pensar y procesar la información, antes de dar las respuestas. A veces los estudiantes pueden saber la respuesta, pero necesitan tiempo para poder expresarla en la nueva lengua.

— Responder al mensaje de los estudiantes, no corregir errores. Si un estudiante sabe la respuesta y es entendible la forma en la que se expresa, no poner énfasis en los errores gramaticales. La exactitud o estructura gramatical correcta se desarrollarán con el tiempo. Lo que deberá hacerse es repetir su respuesta con la estructura gramatical correcta. De esta forma el alumno tendrá un modelo de cómo se debe decir la frase pero no sentirá presión, recibiendo las correcciones de forma positiva.

— Simplificar el lenguaje al enseñar. Hablar directamente al estudiante, haciendo hincapié en los sustantivos y verbos y utilizando pocas palabras. La repetición y el hablar fuerte no ayuda, sin embargo, parafrasear y utilizar lenguaje corporal sí ayuda.

— No forzar la producción oral. Proporcionar al estudiante la oportunidad de demostrar su conocimiento a través de gestos, dibujos, señas, etc. Con el tiempo el lenguaje oral se desarrollará y emergerá.

— Demostrar que utiliza material visual. Siempre que sea posible acompañar el mensaje educativo con gestos, fotos, y objetos que ayuden a hacer el mensaje comprensible para los alumnos.

— Utilizar variedad de imágenes y materiales para un mismo mensaje o concepto. Cuando se introducen nuevas palabras o vocabulario, intentar ubicarlas dentro de un contexto en forma inmediata.

— Integrar actividades sensoriales. Dar a los alumnos la posibilidad de tocar, oír, oler, y probar. Hablar sobre las palabras que describen estos sentidos mientras que el estudiante experimenta físicamente los contenidos. Al introducir nuevas palabras, escribirlas y decirlas en voz alta.

— Agrupar a los estudiantes con alumnos nativos de la lengua. Buena parte de la adquisición se debe a la interacción entre pares. A la hora de asignar tareas, diseñar aquellas que posibiliten la interacción con cada estudiante del grupo. Implementar el aprendizaje cooperativo en una clase centrada en los alumnos y no en el docente.

Actividad 7. Piensa ahora en tu experiencia como estudiante e intenta recordar al menos tres situaciones, actividades de aula o actuaciones del docente que de alguna manera sean contradictorias con las directrices señaladas más arriba. Por ejemplo: “Mi maestro de primaria nunca utilizaba imágenes o elementos gráficos en sus explicaciones lo que, además de dificultar el acceso del alumnado extranjero, tampoco facilitaba el aprendizaje de otros estudiantes en los que predominaba la inteligencia visual”

2. Por otra parte, hemos de conocer los ocho pasos que el modelo SIOP propone a la hora de diseñar y llevar a cabo secuencias didácticas en estos entornos de inmersión protegida:

1. Preparación de la clase:
 - 1.1. Establecer cuáles son los objetivos de contenido y cuáles los lingüísticos.
 - 1.2. Determinar si hay que ajustar o adaptar alguna parte de la materia.
 - 1.3. Preparar material adicional.
2. Vinculación con los conocimientos previos:
 - 1.1. Realizar actividades de presentación/calentamiento.
 - 1.2. Identificar el vocabulario más importante y relacionarlo con conocimiento previos.
 - 1.3. Hacer esquemas y mapas mentales con la información básica del tema.
3. El input comprensible:
 - 1.1. Adaptar el lenguaje del docente.
 - 1.2. Dar instrucciones precisas y asegurarse de que se entienden las tareas a realizar.
 - 1.3. Utilizar recursos y apoyos visuales.
 - 1.4. Proporcionar la información en cantidades adecuadas.
4. Las estrategias de aprendizaje:
 - 1.1. (ver las propuestas específicas del párrafo anterior).
 - 1.2. Manipulación y aplicación física de materiales.
 - 1.3. Uso de preguntas y respuestas que promuevan modelos de pensamiento de orden superior.
5. La interacción en el aula:
 - 1.1. Tiempo de espera suficiente.
 - 1.2. Creación de grupos cooperativos.
 - 1.3. Poner a trabajar juntos a estudiantes nativos con los que están en proceso de aprendizaje de la nueva lengua.
 - 1.4. (ver más ideas en párrafo anterior).

6. Practica y aplicación de las materias:
 - 1.1. Utilizar materiales o recursos manipulables.
 - 1.2. Poner en práctica las 6 destrezas del lenguaje (escuchar, hablar, leer, escribir, conversar y mediar).
 - 1.3. Ofrecer oportunidades para practicar en diferentes contextos los conocimientos aprendidos.

7. El desarrollo de la clase:
 - 1.1. Practicas apropiadas al nivel de los estudiantes.
 - 1.2. Implicación de los estudiantes en su aprendizaje.

8. El repaso y la evaluación:
 - 1.1. Revisión diaria de los objetivos y reflexión sobre el grado de logro de los mismos.
 - 1.2. Evaluación formativa.
 - 1.3. Utilización de diferentes métodos e instrumentos de evaluación.

Para los fines que perseguimos y en función del contexto y circunstancias de nuestro centro y/o aula, no es necesario que establezcamos de una manera formal y oficial el modelo SIOP y que sigamos al pie de la letra los pasos y los materiales que este modelo propugna, pero sí sería deseable que todo el profesorado implicado en estos programas de mejora, conozca, debata y evalúe el uso de estas estrategias a la vez que puede añadir otras que considere son adecuadas y positivas para nuestros fines. En la sección de recursos de referencia, daremos más información para que el profesorado que tenga interés pueda profundizar en las características de este modelo.

Actividad 8: Revisa el documento adjunto (“tres lecciones”) en el que se proponen tres formas distintas de abordar la planificación y desarrollo de una misma unidad didáctica e intenta encontrar en ellas ejemplos de las técnicas y estrategias expuestas más arriba para facilitar el acceso del alumnado con diversidad lingüística. Señala cuales de estas técnicas consideras más eficaces para los fines que nos proponemos.

3.2. Tres lecciones posibles

Lección 1

La profesora enseñó la lección de ecosistemas haciendo que sus estudiantes leyeran el capítulo correspondiente del libro de texto. Señaló el vocabulario clave y reforzó oralmente los conceptos fundamentales. Para ilustrar un ecosistema, dibujó uno en la pizarra con diversas capas que contenían materia en descomposición de origen vegetal, insectos y pequeños animales. Los estudiantes tenían que copiar el dibujo y poner nombres a las distintas especies dentro del ecosistema. Posteriormente, la profesora mostró un video sobre ecosistemas y simbiosis. Cada estudiante debía escribir un párrafo describiendo cómo las distintas especies sobre la Tierra se apoyan y contribuyen al sostenimiento y viabilidad mutuas.

Lección 2

La profesora comenzó el tema de los ecosistemas pidiéndoles a sus estudiantes que leyeran el capítulo correspondiente del libro de texto con un compañero. Más tarde les proporcionó fotografías, ilustraciones y una serie de pasos para crear un ecosistema, el cual era en esencia un terrario cubierto – un contenedor para plantas y pequeños animales. Los materiales a utilizar para construirlo eran un tanque de cristal, una variedad de pequeñas plantas, algo de arena, pequeñas rocas, tierra, una tortuga, un sapo y gusanos. La profesora vertió una pequeña cantidad de agua en el sistema y puso el terrario bajo una lámpara de luz suave. Posteriormente dio una pequeña charla acerca de cómo las distintas especies en el ecosistema se sostendrían las unas a las otras.

La profesora les mostró entonces un video sobre ecosistemas en la Tierra. Los estudiantes tenían una guía de estudio con dos columnas para tomar notas de forma estructurada mientras veían el video. Durante las dos semanas siguientes, cada estudiante tenía que completar un informe estándar de observación en laboratorio acerca de los cambios ocurridos en el ecosistema. Al final, los estudiantes debían trabajar en grupos para escribir sus observaciones y hallazgos para después poder participar en una discusión compartida con toda la clase.

Lección 3

La profesora, tras leer en voz alta los objetivos de contenido y lingüísticos de la unidad “Ecosistemas”, comenzó su clase presentando el nuevo vocabulario en relación con los contenidos de la unidad. Los estudiantes leyeron, entonces, la sección sobre Ecosistemas del libro de texto de Biología: la lectura fue compartida en pequeños grupos. La profesora revisó los conceptos clave al escribirlos en la pizarra.

Puesto que muchos de los conceptos y del vocabulario fundamental eran nuevos y complejos, la profesora decidió dividir la clase en dos grupos. Uno de los grupos, con mayor nivel de conocimiento de la lengua y mayores destrezas académicas, utilizó algunas referencias bibliográficas y páginas de Internet sobre Ciencias y Biología, seleccionadas por la profesora. Estos estudiantes debían leer e investigar acerca de los ecosistemas y la simbiosis así como diseñar un método para crear un ecosistema usando distintos materiales que se pudieran encontrar de forma sencilla y asequible en sus propias casas. La profesora les prometió su ayuda en la investigación y el proyecto pero les animó a trabajar en equipo para crear ecosistemas sostenibles. Les explicó cómo debían escribir y entregar sus diseños incluyendo materiales, un cronograma, etc. Una vez que los estudiantes crearon los ecosistemas, debían observar los cambios que ocurrieran en ellos e incluir los datos de sus observaciones en la web de Ciencias de la Naturaleza del Instituto.

Mientras que un grupo realizaba esta tarea, la profesora trabajaba con los estudiantes de español como nueva lengua y algunos otros estudiantes. En primer lugar les enseñó una web que contenía información sobre ecosistemas. La profesora había imprimido algunas páginas de esta web y los estudiantes las leyeron juntos, comparando la información con lo que habían leído en sus libros de texto. La profesora les presentó entonces el proyecto que iban a realizar: las “ecocolumnas” – ecosistemas hechos de botellas de plástico. Más tarde la profesora les proporcionó a los alumnos instrucciones simplificadas en forma de secuencia ilustrada para crear las “ecocolumnas” y una lista de materiales para su

creación. Los estudiantes trajeron de sus casas tierra, agua, plantas, compost, arañas, moscas, caracoles y dos botellas grandes para cada eco-columna.

Al día siguiente, mientras la profesora mostraba y realizaba cada paso del proceso para la ejecución del proyecto, los estudiantes empezaron sus eco-columnas cortando cada botella en tres secciones. Hicieron cámaras con las secciones de las botellas de plástico: en la sección inferior, un acuario con agua y rocas; en la sección intermedia, una unidad de tierra o de descomposición; por encima pusieron el hábitat animal y vegetal. A medida que los estudiantes hacían sus eco-columnas, la profesora les animaba a discutir qué funcionaba y qué no funcionaba y por qué.

Durante las dos siguientes semanas todos los estudiantes debían observar sus ecosistemas y la profesora les proporcionó modelos de hojas de observación y recogida de datos. Los estudiantes de ENL utilizaron hojas de datos especialmente diseñadas en las cuales anotaban sus observaciones con un formato simplificado.

Los estudiantes que diseñaron sus propios ecosistemas completaron un “bio-ensayo” para explicar los efectos de las diferentes sustancias en la germinación de semillas y el desarrollo de las plantas. Los estudiantes de ENL hicieron un listado de cambios ocurridos en sus eco-columnas para responder a las preguntas “¿Sobreviven mejor unas especies que otras? ¿Cómo lo sabes? ¿Cuál es simbiótica? ¿Cómo lo sabes?” Finalmente, los estudiantes de ENL también pudieron contribuir con sus hallazgos a la web de Ciencias de la Naturaleza del Instituto.

[1] Tomado y adaptado de Echevarria, J., Vogt, M. y Short, D. J. 2004. Making content comprehensible for English learners. Boston: Pearson Education.

3.3. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

La segunda propuesta que hacemos para estas actuaciones a medio-largo plazo es aún más global que la anterior y debe entenderse como una opción metodológica válida para todo el alumnado y disponible para el profesorado de cualquier área y nivel, pero que puede ser especialmente efectiva para el alumnado que se encuentra en proceso de aprendizaje de

la lengua de trabajo y necesita mejorar su acceso al currículo sin que éste dependa casi exclusivamente de su dominio lingüístico. El ABP, por otra parte, es la opción metodológica más eficaz para el aprendizaje centrado en el desarrollo de las competencias clave y está explícitamente recomendado en la normativa vigente para la E. Primaria, Secundaria y Bachillerato tal como podemos comprobar en los siguientes extractos sacados de las Orientaciones metodológicas que se recogen en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato³.

“El trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico”

“Para potenciar la motivación a través del aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas”

“Se favorece un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias”

Por otra parte, entendemos el ABP en este contexto como paradigma de un estilo, una forma de trabajar que engloba toda una serie de metodologías que tienen en común el dar protagonismo al estudiante y valorar su capacidad para resolver situaciones complejas de la vida real más que demostrar que pueden recordar y reproducir ciertos aspectos de unos contenidos académicos. Algunas de estas ‘metodologías activas’, compatibles y ‘familiares’ con el ABP se han mencionado en apartados anteriores y otras las iremos detallando en las siguientes líneas.

Una definición genérica, pero bastante aceptada del ABP sería que se trata de un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

3. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015 Referencia: BOE-A-2015-738

Desde este enfoque genérico, entendemos el ABP más como una filosofía de la educación, una manera de entender el papel del alumnado en la escuela y en el mundo y no como un enfoque metodológico concreto que debería compararse y diferenciarse por ejemplo del Aprendizaje Basado en Problemas, o el trabajo por tareas. De ahí que la propuesta que hacemos en este caso no consista en aplicar tal o cual técnica que mejore el rendimiento del alumnado extranjero, sino en plantear una forma diferente de enseñar en la que los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje y tienen la oportunidad de poner en práctica todas sus estrategias y capacidades más allá del dominio lingüístico para, a través del trabajo colaborativo, resolver retos que tienen alguna relación con la vida real.

No obstante, hemos de ser conscientes de que no todo lo que lleve el término ‘Proyecto’ en su nomenclatura, es ABP; así hay muchos libros de texto que en función de las materias que tratan denominan “Proyectos” a las unidades didácticas aunque no estén planteadas como tales ni cumplan los principios del ABP.

Para concretar esos “principios” o conceptos básicos del ABP nos hemos basado en los documentos del *Buck Institute of Education* (BIE)⁴ al que consideramos uno de los centros de referencia sobre ABP a nivel mundial.

Según el BIE, un Proyecto de Aprendizaje debe tener en cuenta, al menos los siguientes aspectos:

- **Producto Final.** Es el resultado ‘tangible’ del trabajo llevado a cabo y lo que da sentido al proyecto. Un producto que a su vez dé respuesta a la pregunta, problema o reto que nos planteamos al principio y demuestre que el estudio, la investigación y las tareas llevadas a cabo se plasman en un resultado que puede ser mostrado y evaluado. En este sentido, el P.F. no tiene porqué ser un artefacto físicamente tangible (puede ser un documento, una exposición oral, un vídeo...) pero no puede ser algo como un examen que simplemente demuestre al profesor que se han aprendido unos contenidos.

4. <http://bie.org>

- **Pregunta motriz (*Driving question*)** Puede ser una pregunta, un reto o un evento que nos ponga en disposición de buscar soluciones para resolverlo. Los libros de texto, el propio currículo, las noticias del día, etc pueden ser una fuente interesante de preguntas que hay que resolver. Debemos buscar preguntas abiertas que permitan cierta flexibilidad y autonomía al estudiante en el proceso de búsqueda de la(s) posible(s) respuesta(s). En el BIE han diseñado una divertida herramienta para ayudar con la redacción de preguntas motrices: La “Driving Question Tubric” (http://bie.org/object/document/driving_question_tubric).

- **Rigor curricular (*Standard based*)** Si bien es cierto que vivimos en un mundo basado en proyectos y que permanentemente estamos construyendo productos físicos o intelectuales que nos ayuden a resolver una duda, superar una dificultad o responder a un determinado reto, la vida en la escuela gira en torno al currículo y tenemos que asegurarnos que cualquier proyecto que planteemos debe tener un fuerte anclaje curricular y, aunque el tema sea similar a otros que se pueden plantear fuera de las aulas, como puede ser organizar un viaje, tenemos que poner mucha atención en que la forma de organizar y dar respuesta a esa situación incluye objetivos curriculares de una o varias materias. Por tanto, cuando diseñemos proyectos debemos tener presentes los elementos del currículo y en concreto los criterios de evaluación y los estándares evaluables. Estos estándares pueden ser una buena fuente de inspiración para sacar ideas y retos que puedas convertir en proyectos.

- **Aprendizajes S XXI (4 Cs)** Comunicación, Colaboración, Creatividad y Pensamiento Crítico son aprendizajes fundamentales para tener éxito en la sociedad actual. Procura que los proyectos de aprendizaje que organices promuevan estas habilidades que normalmente no forman parte del currículo tradicional en los modelos de enseñanza transmisiva. Implica a tus estudiantes en el desarrollo de estos aprendizajes e inclúyelos en el proceso de evaluación.

- **Evaluación coherente.** La evaluación es uno de los apartados más complejos y a la vez más decisivos de todo

el proceso de enseñanza-aprendizaje. No podemos utilizar instrumentos de evaluación tradicionales como las pruebas o exámenes -o al menos no de forma exclusiva- cuando lo que estamos valorando es la capacidad del estudiante para resolver problemas complejos trabajando en grupo, usando instrumentos de investigación, etc. Discute y acuerda con tus estudiantes los criterios con los que se va a evaluar tanto su trabajo como el producto o productos elaborados y utiliza instrumentos de evaluación alternativos como son los portafolios para evaluar el proceso y las rúbricas para evaluar el logro.

- **Audiencia pública (difusión)** Uno de los aspectos más relevantes y motivadores para el alumnado y que no se suele aprovechar mucho en nuestro contexto educativo actual es valorar la dimensión social de los productos. Cuando hacemos un proyecto no lo hacemos solo para que el profesor -y, en todo caso, los compañeros de clase- compruebe que lo hemos hecho bien y nos ponga una nota. La socialización rica, ya sea trayendo al aula personas de fuera (familiares, voluntarios, expertos en alguna materia...) o saliendo a buscar esas experiencias (visitas a centros, recorridos fotográficos, entrevistas al vecindario...) forma parte del 'mundo del ABP' e igualmente la difusión de los trabajos realizados entre esos mismos colectivos de familiares, expertos, etc ya sea en sesiones presenciales o a través de las redes sociales, le dan un plus de autenticidad al trabajo y aumentan la motivación del alumnado que ahora sí va a hacer algo complejo, va a superar un reto y además lo va a mostrar y va a ser reconocido como autor del mismo por personas de su entorno o que de alguna manera tienen relevancia en ese tema por lo que también tendrán un mayor interés en hacer una buena presentación, no cometer errores, etc.

Actividad 9: Analiza los diferentes apartados del proyecto "Haití Llorá" (<http://haiti-llora.wikispaces.com>) e intenta encontrar elementos que justifiquen que cumple los apartados descritos anteriormente. Es decir, si crees que hay un producto o productos finales, por qué podemos decir que ese proyecto tiene o no coherencia y rigor curricular, etc.

Resumiendo, podemos decir que, si bien la presencia de alumnado inmigrante en las aulas de la enseñanza reglada, después de 20 años ha dejado de ser, en general, un problema urgente centrado en las dificultades de comunicación, no es menos cierto que el problema sigue existiendo y tiene el riesgo de hacerse crónico. Se trata de facilitar el acceso al currículo y el éxito académico de todo el alumnado incluyendo, por supuesto, los que tienen dificultades asociadas a su lengua y cultura de origen. Ya no es una cuestión de tener más o menos especialistas que trabajan de forma intensiva la lengua de comunicación, sino de que todo el profesorado tome conciencia de su papel como agente de comunicación, tanto en las destrezas receptivas como productivas y adopte las medidas metodológicas necesarias (aquí hemos apuntado algunas) para que el progreso del alumnado no dependa exclusivamente de que haya entendido mejor o peor ya sean los textos del manual o las explicaciones del profesor. En definitiva, hacer posible que lo que yo sé, aprendo o soy capaz de buscar, sí me valga en la escuela.

4. Referencias

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)

Cabrera López, A. (2002) “Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en el marco de la Educación Intercultural”. En *III Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía: la escuela intercultural*. Consejo Escolar de Andalucía. Página 4.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata.

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D’Amico, R., Perry, R., et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756).

Harwell, S. (1997). "Project-based learning". In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).

BIBLIOGRFÍA

Barrios, E. M. E., & Morales, O. L. (2011). *Integración lingüística y bilingüismo de ganancia en contextos multilingües e inclusivos: Una investigación de aula*. Granada: GEU.

García, C. F. J., & Granados, M. A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

García, C. F. J., Gómez, M. R., & Bouachra, O. (2008). *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*. *Revista De Educación*, 345, 23.

Jociles, M. I., & Franzé, M. A. (2008). *¿Es la escuela el problema?: Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.