

1 CARTA ABIERTA. EDITORIAL



El Estado español, se caracteriza entre otras cosas, por la co-existencia de diferentes identidades lingüísticas y culturales. Con el inicio de la democracia y el proceso de descentralización iniciado a partir de la Constitución de 1978, las Comunidades Autónomas comenzaron a definir diferentes mecanismos de regulación lingüística en la escuela. Desde una perspectiva inclusiva se entiende que la educación ha de contribuir a la convivencia intercultural en igualdad, incluyendo toda la diversidad presente en nuestras sociedades. En este sentido, se apuesta por un proyecto educativo integrador, plurilingüe e intercultural, que sensibilice, promocióne y consolide las lenguas de cada comunidad como elemento de cohesión social.

Para poder analizar la atención lingüística que se ofrece desde el sistema educativo dentro del Estado, debemos comenzar por la pluralidad que ha caracterizado a la sociedad española, teniendo en cuenta las diferentes lenguas oficiales y co-oficiales que se hablan en todo el territorio: *euskera*, catalán, gallego y castellano. Las regiones con lengua propia han desarrollado muy diversas actuaciones y regulaciones educativas que varían dentro de las propias Comunidades Autónomas. Por ejemplo, Navarra y Valencia dividen las acciones educativas según las diferentes zonas lingüísticas, que en éste caso serían zona *eukalduna*, castellana y catalana. País Vasco presenta tres modelos de actuación diferentes uno en castellano, uno bilingüe y otro en *euskera*. En el caso de Galicia, se utiliza un modelo mixto de enseñanza del gallego y castellano; Cataluña en cambio establece que la lengua vehicular en la enseñanza sea el catalán.

Como consecuencia del modelo autonómico se produce una gran variedad en la legislación desarrollada para la regulación lingüística en la es-

cuela. Cada Comunidad aplica y desarrolla maneras diferentes de hacer con respecto a la lingüística. A esta pluralidad de lenguas y culturas a nivel estatal, debemos sumarle la llegada de alumnado que habla otras lenguas y que proviene de diferentes países.

Desde finales de los años 90's, España comenzó a recibir un número creciente de población proveniente de otros países y culturas. Esta llegada ha sido muy significativa sobre todo desde el 2000, año en el que se empieza a percibir, especialmente en la red de educación pública, un aumento significativo de la diversidad lingüística y cultural dentro de las aulas. Desde entonces, la sociedad se ha ido diversificando, lo que a nivel educativo ha supuesto un reto para la comunidad y las administraciones.

Conocer la lengua vehicular supone uno de los mayores retos derivados de los procesos migratorios internacionales. La presencia de alumnado que no conoce o no domina la lengua de instrucción ha sido una constante desde finales de los años 90, especialmente en los centros de carácter público (García Castaño y Olmos Alcaraz 2012). La necesidad más inmediata de éste alumnado, ya sea a nivel educativo, personal o social, es su competencia comunicativa en castellano como medio de inclusión e interacción con el resto de la sociedad.

El desconocimiento de la lengua de instrucción supone pues, una gran dificultad inicial para el alumnado que se incorpora en la escuela, ya sea a principio de curso o a lo largo de él. Desafortunadamente, se ha demostrado que la simple presencia del alumnado extranjero en el aula ordinaria, no es suficiente para el aprendizaje de una lengua. Para poder hacer frente a éstas necesidades educativas, es necesaria una atención sistematizada impartida por un profesorado bien formado específicamente en la enseñanza de segundas lenguas.

Resulta fundamental señalar que existe un gran desequilibrio en la distribución del alumnado entre la red pública, privada y concertada (Jociles Rubio y Franzé Mudano 2012: 184). Este desequilibrio es determinante a la hora de desarrollar programas lingüísticos dirigidos al alumnado extranjero ya que son precisamente los centros públicos y concertados los que reciben más población extranjera en sus aulas. Los desequilibrios entre redes influyen muy significativamente en el proyecto educativo plurilingüe e intercultural (Teasley 2002; García Castaño y Olmos Alcaraz 2012).

Varias investigaciones advierten sobre las consecuencias de este desequilibrio, haciendo especial hincapié en las consecuencias sociales de ésta separación, sobre todo en los imaginarios sociales y en los itinerarios escolares que se van desarrollando. Se advierte también sobre la concentración de alumnado autóctono y extranjero en desventaja socio-económica junto con minorías étnicas en determinados centros públicos y sobre cómo éstos colectivos tienden a ser agrupados en programas específicos diferenciados (González 2002; Carabaña 2006). Éstos grupos suelen presentar mayores porcentajes de absentismo, fracaso y abandono escolar (González 2002). Incluso hay evidencias de la



*Desde finales de los años 90, España comenzó a recibir un **número creciente de población proveniente de otros países y culturas.** Esta llegada ha sido muy significativa sobre todo desde el 2000, año en el que se empieza a percibir, especialmente en la red de educación pública, un aumento significativo de la diversidad lingüística y cultural dentro de las aulas*

situación de desventaja dentro del sistema educativo de los y las estudiantes de origen inmigrante (Defensor del Pueblo 2003).

En otras palabras las diferencias inter e intra-centro de la red pública, junto con los desequilibrios entre la red privada y concertada, tienen consecuencias negativas, no solo académicas sino sociales para el alumnado en situación de desventaja social.

Concretamente, en algunas ocasiones y regiones, los programas lingüísticos han tenido efectos no deseados. El caso de Valencia podría ejemplificar cómo los programas lingüísticos pueden llegar a influir en los mecanismos de diferenciación social cuando se combinan con el modelo educativo. En esta Comunidad se ha detectado que el valenciano no se ha convertido en mecanismo de inclusión social como se esperaba.

Esto se debe a que la población autóctona ha optado por una educación en castellano dentro de centros privados como mecanismo de distinción social. Por otro lado, las familias que escolarizaron a sus hijos en centros públicos dentro de modalidades en valenciano lo hicieron rehuyendo las líneas en las que se vehicula la enseñanza en castellano, saturadas de alumnado con más dificultades académicas por efecto de la segregación...socioeconómica entre centros públicos y privados (Colom i Ortiz 2011: 56)

Lo que observamos aquí son las consecuencias de la estrecha relación entre el conjunto del sistema educativo y los programas lingüísticos y cómo ésta puede llegar a generar mecanismos de segregación social. Resulta fácil observar en el ejemplo anterior, cómo se ha generado un rechazo de una parte de la población hacia los centros que presentan un alto número de alumnado perteneciente a minorías étnicas, en situación de desventaja social o de origen migrante. Elegir valenciano en los centros públicos significa evitar aulas con una concentración muy alta de alumnado con dificultades. En cambio, elegir castellano supone acudir a centros y aulas con un alto grado de alumnos y alumnas con dificultades y que probablemente no conozcan el idioma. Es decir, la elección de la lengua de instrucción, pasa a ser usada como estrategia para evitar determinados centros o aulas.

Debemos ser contundentes al afirmar que el modelo educativo plurilingüe es imprescindible en la construcción de una sociedad diversa y plural. El proyecto inter-cultural e inclusivo, ha de basarse en el respeto y el cuidado de todas las lenguas presentes en el Estado teniendo como finalidad la inclusión social. Ahora bien, resulta esencial e imprescindible tener en cuenta experiencias anteriores en ésta materia que nos puedan servir como aprendizaje y como formas de evitar la creación de diferencias. Es así como, a la hora de implementar programas lingüísticos, debemos considerar la imbricación entre éstos y el conjunto del sistema educativo.



2 SITUACIÓN DE PARTIDA

Como respuesta a los nuevos contextos educativos en los que co-existen diferentes lenguas, las Comunidades Autónomas han puesto en marcha medidas para atender al alumnado extranjero que no habla o no domina el castellano en el momento de incorporación al sistema educativo español.

La Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) dentro del Capítulo I referente al alumnado con necesidades de apoyo educativo regula cuestiones referentes a la incorporación tardía del alumnado (artículos 78 y 79). Durante la edad de escolarización obligatoria, la LOE (2/2006) establece que las Administraciones garantizarán y favorecerán la incorporación del alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo español. La incorporación de los y las estudiantes se llevará a cabo teniendo en cuenta sus necesidades educativas según su edad y su historial académico ofreciendo el apoyo necesario.

Las medidas para la incorporación tardía del alumnado serán desarrolladas por las Comunidades Autónomas en forma de programas específicos para facilitar el acceso al sistema educativo y la integración en el curso correspondiente. Estos programas específicos se enfocarán a cualquier tipo de carencias ya sean lingüísticas (dirigidas principalmente al alumnado inmigrante recién llegado que no hable castellano) o de otras competencias o conocimientos.

En este contexto cada Comunidad ha ido desarrollando diferentes programas lingüísticos para atender al alumnado que no domine la lengua vehicular. El horario medio de intervención lingüística, se encuentra entre las 16-20 horas semanales de media, aunque a veces ésta cifra varía según hablemos de primaria o secundaria o dependiendo de la Comunidad Autónoma donde nos encontremos.

Según diversos estudios a nivel estatal (González 2011: 124), la mayoría de los planes y recursos dirigidos a la enseñanza de la lengua vehicular para alumnado de origen migrante en los centros educativos, fijan como objetivo principal la adquisición de la lengua en el menor tiempo posible. En segundo lugar, aparece como objetivo, la rápida adaptación social de los y las estudiantes. Sin embargo, prácticamente no se mencionan en ninguna Comunidad Autónoma objetivos relacionados con la educación intercultural (González 2011).

Los estudios señalan que el criterio en la elección del profesorado que enseña en los programas lingüísticos al alumnado extranjero, no está relacionado con la enseñanza de la lengua vehicular como segunda lengua. El profesorado que se ocupa de éstos programas pertenece o bien al depar-

“

Como respuesta a los **nuevos contextos educativos en los que co-existen diferentes lenguas**, las Comunidades Autónomas han puesto en marcha medidas para atender al alumnado extranjero que no habla o no domina la lengua vehicular en el momento de incorporación al sistema educativo español.



tamiento de lenguas, al sector de educación compensatoria con experiencia en atención a la diversidad o bien al departamento de orientación o al de ciencias sociales. Solamente las Comunidades de Madrid y País Vasco exigen como requisito la formación y experiencia en enseñanza de segundas lenguas para participar en los programas lingüísticos.

El desconocimiento de la lengua vehicular por parte del alumnado en la práctica, suele interpretarse como déficit y no como una situación transitoria. La visión de desconocimiento de la lengua vehicular como carencia es una de las razones por las que los programas lingüísticos suelen encontrarse enmarcados dentro de los departamentos de orientación e impartidos por profesorado con experiencia en educación compensatoria sin formación en enseñanza de segundas lenguas.

La poca exigencia de la Administración con respecto a la formación del profesorado en enseñanza de la lengua vehicular como segunda lengua, junto con la falta de un enfoque intercultural pueden resultar dos factores clave en la inclusión del alumnado y ser por ello señalados como parte de las principales carencias de los programas lingüísticos.

Los programas lingüísticos entendidos como una situación transitoria deberían hacer hincapié en ser efectivos y combinar la enseñanza de la lengua vehicular con las materias en las que el alumnado está por incorporarse. Para ello los programas han de estar muy bien coordinados con el profesorado del aula de referencia para poder aprender paralelamente la lengua y las materias, facilitando así la incorporación del nuevo alumnado a la clase de referencia. Si se combinan contenidos con la enseñanza de la lengua, los y las estudiantes podrán aprender las materias, la lengua y el vocabulario necesario para acceder a ellas al mismo tiempo, reduciendo el tiempo de separación y en consecuencia la creación de diferencias.

Dentro de los programas lingüísticos que se han implementado a nivel estatal, existen diferentes modalidades con respecto a la ubicación de las aulas donde se imparten. Existen aulas ubicadas dentro de los mismos centros, en lugares más o menos accesibles al resto del alumnado y existen aulas que funcionan fuera de los centros o directamente en otros. Los expertos coinciden en criticar la existencia de aulas en lugares recónditos y apartados de los lugares de socialización de los centros educativos. Se apuesta pues, por aulas flexibles dentro del propio centro posibilitando así el desarrollo de actividades con la clase de referencia (Colom i Ortiz 2012).

En la mayoría de CCAA se ha implantado como solución el modelo de aula cerrada, o sea, aulas independientes de la ordinaria de referencia. Esto ha generado un aislamiento del alumnado que acaba de llegar dificultando y alargando el proceso de inclusión y de aprendizaje de la lengua vehicular. Además se ha demostrado que los y las alumnas objeto de los programas lingüísticos suelen seguir una trayectoria escolar que pasa por educación especial más que a la educación ordinaria (García Castaño y Olmos Alcaraz 2012).

3 QUÉ HACER PARA MEJORAR. PROPUESTAS

Los programas lingüísticos dirigidos al alumnado de origen inmigrante son de carácter temporal. Se trata de programas transitorios que dependen del número de incorporaciones de un determinado tipo de alumnado a los centros educativos. El desarrollo de programas lingüísticos ha de ser:

- Flexible y capaz de adaptarse a las realidades cambiantes; los programas han de estar preparados para activarse a lo largo del curso si se producen incorporaciones tardías al sistema educativo.
- Romper con la lógica de educación compensatoria a través de la valoración de conocimientos y lenguas previas. El enfoque ha de ser un enfoque intercultural capaz de valorar la diversidad fomentando la inclusión. Los contenidos han de tener en cuenta todas las lenguas que se utilicen en los centros educativos fomentando actitudes positivas hacia todas ellas.
- Considerar la importancia de la formación del profesorado en la enseñanza segundas lenguas. El profesorado que atienda estas necesidades ha de utilizar enfoques efectivos y metodología eficaz enfocada a la temporalidad de los programas lingüísticos.
- Enseñar la lengua vehicular con fines académicos, integrando contenidos y lengua. De esta manera los y las estudiantes adquirirán conocimientos que faciliten su incorporación al aula de referencia a la vez que aprenden el vocabulario y el manejo de la lengua de instrucción.
- Coordinar al profesorado que se ocupa del programa lingüístico con la clase de referencia. Para que la enseñanza integrada de contenidos y lengua sea posible, debe existir comunicación continua entre los y las profesoras del programa lingüístico y el resto del claustro. El profesorado ha de estar muy cualificado y coordinado con las aulas de referencia para poder reducir los tiempos de aprendizaje y así evitar los procesos de creación de diferencias y de segregación social.
- Considerar la escuela como espacio ideal de socialización lingüística. Las aulas, han de ser flexibles y estar en lugares donde el alumnado pueda socializar con el resto de estudiantes utilizando la lengua y participando en diferentes actividades con el aula de referencia.
- La Administración ha de tomar partido en los desequilibrios que existen entre redes educativas, ofreciendo los mismos recursos y oportunidades a todo el alumnado independientemente del barrio, la ciudad o la Comunidad dónde residan.



Considerar la escuela como espacio ideal de socialización lingüística. Las aulas, han de ser flexibles y estar en lugares donde el alumnado pueda socializar con el resto de estudiantes utilizando la lengua y participando en diferentes actividades con el aula de referencia.

4 BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. EXPERIENCIAS PARA EL CAMBIO

En este apartado pretendemos presentar experiencias que han contribuido al cambio. En concreto presentamos cinco experiencias relacionadas con el tema abordado y nuestro objetivo con esta presentación es ofrecer una ayuda para detenernos y reflexionar sobre cómo conseguir mejores prácticas desde la lógica del modelo de educación inclusiva para estimular o facilitar los objetivos y acciones de una educación intercultural en los centros.

■ “APRENDIENDO LA LENGUA DE NUESTROS ALUMNOS”, LEGANÉS, MADRID.

Presentación. La puesta en marcha de clases de árabe para el profesorado que lo solicitara en un instituto de Leganés, produjo un cambio en las percepciones en torno a la lengua árabe y a la comunidad marroquí como colectivo. A través de la participación como docentes en estas clases, el alumnado marroquí tomó protagonismo dentro de la escuela; muchos de los y las profesoras comenzaron a usar el tiempo de tutorías para que ellos mismos tuvieran la oportunidad de explicarle a su clase cómo escribir y hablar árabe. El árabe empezó a ser un punto de referencia dentro del aula utilizándose como punto de referencia en las explicaciones. Además, durante las clases ordinarias en muchas ocasiones se daban consejos específicos al alumnado arábófono con respecto a las materias impartidas para facilitarles el proceso de aprendizaje.

Estos consejos se hacían desde el conocimiento de su lengua y adelantando posibles dificultades que consideraban podrían surgirles. Esta experiencia representa una buena forma de valorar los conocimientos de una parte importante del alumnado a la vez que pone en práctica una educación integradora e intercultural. El programa representa asimismo una manera en la que el profesorado puede ser formado en la comprensión de la diversidad lingüística del alumnado desde otro punto de vista valorando las capacidades de toda la clase.

Contexto educativo y social. El árabe es la segunda lengua más hablada en las aulas de la Comunidad de Madrid después del castellano (Broeder y Mijares 2004). El alumnado proveniente de Marruecos, se encuentra escenarios difíciles a la hora de incorporarse en el sistema educativo español. Por un lado, este colectivo está mayoritariamente considerado como *difícil y conflictivo* por el profesorado (CREADE 2007: 220). Por otro lado, en la incorporación al sistema educativo el colectivo marroquí encuentra la necesidad de aprender una nueva lengua para poder comenzar a relacionarse y a participar activamente en las clases y en la comunidad.

Desde dónde y por qué surge. El proyecto ‘Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos’ surge dentro de un programa de investigación del CREADE¹, concretamente en un IES de Leganés (Madrid) dentro del proyecto *Diversidad Cultural y Lingüística*². Este IES cuenta con un 10% de estudiantes extranjeros y está situado en la periferia de Madrid.

1. Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación.

2. Diversidad cultural y Lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación. Financiado por la Comunidad de Madrid (Proyecto Humanidades y Ciencias Sociales: N° Ref: 06/0122/2000)

El profesorado de este centro solicitó a las investigadoras del CREADE que impartieran un curso de árabe para el personal docente. Se puso en marcha así un proyecto de aprendizaje del árabe orientado al profesorado del centro. El proyecto pretendía el acercamiento del claustro al alumnado marroquí, a sus familias y cultura a través del aprendizaje de su lengua materna. El curso comenzó a desarrollarse una vez por semana en horario extraescolar durante el curso 2003/04 y se ha seguido impartiendo como consecuencia de sus buenos resultados.

Marco teórico. El proyecto se apoya en la idea de “concienciación lingüística”. Este término se refiere no solamente al estricto aprendizaje de una lengua sino el acercamiento a un realidad diferente a través de él. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de un idioma se apoyaría en dos pilares de igual importancia: una base cognitiva y otra afectiva. La afectiva busca la comprensión de la heterogeneidad lingüística, el valor de las lenguas y de sus hablantes a través del acercamiento y el entendimiento. La cognitiva aportaría el aprendizaje lingüístico-gramatical.

Objetivos.

- Acercar al profesorado a la cultura árabe-marroquí
- Generar altos niveles de empatía en lo que respecta al aprendizaje de una lengua
- Dar protagonismo a una lengua mayoritaria en las aulas
- Valorar y dar importancia a todos y cada una de las formas culturales presentes en la escuela
- Motivar al alumnado en el aprendizaje de otras lenguas
- Generar curiosidad e interés de todo el alumnado hacia sus compañeros y compañeras.

Acciones y actividades. Dentro del profesorado que asistió a este curso, se puede identificar una evolución que podemos dividir en tres etapas.

En un primer momento, el profesorado comenzó a darse cuenta de la gran dificultad que significaba aprender una nueva lengua. Después de muchas semanas de estudio, no podían todavía escribir con la grafía árabe y tenían dificultades para distinguir el sonido de algunas consonantes y vocales. Esto supone, ya de por sí, un acercamiento y un nivel de empatía hacia el alumnado que se encuentra en un proceso similar de aprendizaje. El profesorado comenzó a identificar en el castellano nombres, lugares y raíces provenientes del árabe. Esto generó la posibilidad de utilizar esta lengua como punto de referencia a la hora de explicar diferentes materias en el aula de referencia otorgándole un valor importante y promoviendo respeto e interés hacia ella.

En una segunda fase, el profesorado comenzó a ser consciente de la diversidad dentro de la lengua árabe. Esto surgió como consecuencia de intentar poner en práctica lo aprendido en el curso hablando con sus alumnos, alumnas y familiares durante la jornada escolar. Sin embargo, no conseguían hacerse entender ya que en general la comunidad marroquí habla dariya³ y no árabe clásico. Esta experiencia sirvió para tomar conciencia de la diversidad del alumnado marroquí y del carácter plurilingüe de Marruecos. Quizás una de las consecuencias más positivas de esta toma de conciencia, sea el hecho de reconocer en sus alumnos y alumnas el valor y el conocimiento del otras lenguas. A través de esta vivencia, los y las profesoras se dieron cuenta de que de que una parte importante de su alumnado era capaz de hablar y escribir no solamente dariya sino árabe clásico e incluso otros dialectos y lenguas.

La última etapa del proyecto comienza a partir de la solicitud por parte del profesorado de la enseñanza de dariya en vez de árabe clásico. Esta petición surgió en relación al interés de comunicación y de comprensión del alumnado marroquí y sus familias. Es aquí donde los y las jóvenes entran a formar parte del proyecto de aprendizaje

3. Árabe magrebí

y comienzan a asistir a las clases en calidad de docentes. Durante la clase, el profesorado tomó conciencia de las capacidades de su propio alumnado, consultándole las dudas y aprendiendo de ellos y de su escritura.



Información disponible

Broeder, P. y Mijares, L. 2004 *Multilingual Madrid. Languages at Home and at the Primary School*. Amsterdam. European Foundation.

ESTUDIOS CREADE 2007 Voces del aula. *Etnografías de la escuela multilingüe*. Colección Estudios CREADE N° 3. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) Ministerio de Educación y Ciencia

■ IES NUMANCIA, VALLECAS (MADRID): “DE AULA EN AULA”

Presentación. Tras la llegada de un considerable número de alumnado extranjero, la Comunidad de Madrid implantó las Aulas de Enlace⁴ como recurso de apoyo para el aprendizaje del castellano del alumnado inmigrante que lo necesitara. El aprendizaje de la lengua vehicular, no solo supone un esfuerzo y un reto para los y las recién llegadas. El profesorado está también implicado en este aprendizaje y se encuentra diariamente con dificultades y desafíos a los que tiene que hacer frente. El IES Numancia elaboró una propuesta didáctica atendiendo a las necesidades de ambos: profesorado y alumnado de las Aulas de Enlace.

Esta propuesta se hizo en forma de Unidad Didáctica y se creó desde una perspectiva intercultural, dándole igual peso al aprendizaje del castellano y de contenidos curriculares y basándose en la enseñanza de lenguajes específicos a través del trabajo por proyectos. ‘De aula en aula’ consigue proporcionar autoestima al alumnado que acaba de llegar al instituto a través de la presentación y conocimiento del espacio y otorga protagonismo a las personas migrantes como imprescindibles en la acogida de los recién llegados. Uno de los puntos clave en el éxito de esta experiencia es la enseñanza integrada de la lengua con los contenidos curriculares. Esto es posible gracias a una fuerte coordinación de los docentes del Aula de Enlace con los del aula de referencia.

Contexto educativo y social. El IES Numancia está situado en Vallecas en la Comunidad de Madrid. Vallecas ha sido históricamente un lugar de acogida de migrantes que llegaban en su mayoría desde Andalucía y Extremadura. Hoy, este municipio sigue recibiendo migrantes, esta vez provenientes de otros países y culturas.

Desde dónde y por qué. Es así como durante el curso 2004/05 se puso en marcha ‘de aula en aula’. Esta unidad pretende, no solamente la enseñanza del español y de contenidos curriculares sino que el alumnado conozca y domine el espacio al que acaba de llegar. Se ha observado que el alumnado extranjero adquiere un mayor grado de seguridad e integración cuando conoce el centro y sus instalaciones.

Marco teórico. Las Aulas de Enlace han de ser capaces no solo de preparar al alumnado para la vida cotidiana sino para la incorporación, meses más tarde, a las aulas de referencia. De este objetivo nacen dos dificultades estrechamente ligadas a este recurso que fueron identificadas por el claustro del IES Numancia. En primer lugar, este objetivo requiere un alto conocimiento de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de todas y cada una de las áreas que componen el currículo de la ESO. En segundo lugar, se observa una inadecuación en el material didáctico comúnmente utilizado dentro de estas aulas.

El material de castellano como segunda lengua, no suele estar enfocado a un alumnado adolescente que necesita aprender la lengua vehicular y contenidos curriculares al mismo tiempo. El material y la metodología utilizadas en las Aulas de Enlace no cubre las necesidades ni del profesorado ni de su alumnado. ‘De Aula en Aula’ propone una metodología que combine el trabajo por proyectos y el aprendizaje dialógico dentro de un enfoque intercultural. Desde esta perspectiva se desarrolla un actividad interdisciplinar que engloba diferentes contenidos lingüísticos, sociales y curriculares al mismo tiempo.

Objetivos. Los objetivos principales de la actividad ‘de aula en aula’ son:

- la adquisición de destrezas orales y escritas necesarias para dar y pedir instrucciones;
- el repaso o adquisición de algunos conceptos de las áreas de plástica, matemáticas y geografía;
- la adquisición de vocabulario técnico relativo a los centros de interés;

4. http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_ContentComplem_FA&cc=1142434013800&cid=11426691264016&language=es&pageid=11678991980826&pagename=PortalEducacion%2FCM_Actuaciones_FA%2FEDUC_Actuaciones

- el desenvolvimiento con seguridad en el instituto;
- la integración de todo el alumnado en el centro;
- el acercamiento a los libros de texto de las diferentes asignaturas, al discurso didáctico y a las rutinas docentes del sistema educativo español.

Acciones y actividades. La actividad planteada en este IES abarca paralelamente el aprendizaje del castellano junto con actividades motivadoras, actividades de adquisición de nuevos contenidos (lingüísticos y académicos), actividades de afianzamiento y creativas. Todo esto se realiza desde una perspectiva de interculturalidad que es clave en la inclusión del alumnado en el centro. Además los y las estudiantes que ha participado en esta actividad ejercerán de anfitriones con los y las recién llegados durante los primeros días dentro del Plan de Acogida del propio IES. Se propone para ello una actividad de reconocimiento del centro capaz de englobar diferentes ámbitos de aprendizaje a través de diferentes dinámicas. Para el desarrollo de la actividad:

Primero se hace un recorrido guiado por el o la profesora del Aula de Enlace por todo el centro explicando para qué se utiliza cada espacio. Se divide al aula en grupos (tantos grupos como plantas haya en el instituto) que se distribuirán en los diferentes pisos del centro con el objetivo de dibujar un plano del centro identificando los diferentes espacios, elaborando una lista con los materiales que observen, otra lista con las asignaturas que se dan en cada aula incluyendo las distintas instalaciones que vean. De esta manera irán conociendo el centro y podrán acudir sin problemas a las clases que compartan con el grupo de referencia. Una vez de vuelta en el Aula de Enlace, el material elaborado se utilizará para el estudio de diferentes áreas. Las listas de vocabulario se aplicarán al estudio del castellano; los artículos, el género, cómo preguntar por diferentes direcciones, etc. Estos contenidos se conectarán con el currículo de la asignatura Lengua Castellana de la ESO, introduciendo los conceptos de sinonimia, antonimia y polisemia junto con el trabajo con textos clave. Los planos realizados durante la actividad se aplicarán al estudio de plástica, de dibujo técnico y de geometría en coordinación con el aula de referencia. Todo esto se hará a través del trabajo en grupos, utilizando materiales visuales y haciendo referencia y valorando las diferentes lenguas presentes en el Aula.



Información disponible

Zapico Alonso, L. 2006 *De Aula en Aula Tareas de ESO para la enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes* en redELE Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua Extranjera. Aulas de Enlace Inmersión Lingüística nº 6

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_15Zapico.pdf?documentId=0901e72b80dfa00e

■ LENGUA, INMIGRACIÓN Y ENSEÑANZA DEL CATALÁN.

Presentación. “*Lengua, Inmigración y Enseñanza del Catalán*” es una colección de materiales didácticos que tiene como objetivo facilitar la tarea de enseñanza de Catalán el alumnado extranjero. Se trata de un material accesible, orientado a facilitar la comprensión de las dificultades en el aprendizaje lingüístico del catalán teniendo en cuenta las distintas procedencias del alumnado. Esta iniciativa ha sido muy valorada y muy útil para el profesorado y estudiantes y se ha presentado a otros territorios no catalano-hablantes. Gracias a materiales de este tipo, el profesorado que imparte las clases de la lengua de instrucción en los centros educativos se ve apoyado y respaldado facilitando y reduciendo los tiempos del proceso de aprendizaje de la lengua vehicular.

Contexto educativo y social. Cataluña, como otras regiones, ha sido testigo del cambio en el perfil de los flujos migratorios de los últimos cincuenta años. Esta Comunidad ha acogido a un gran número de migrantes españoles desde los años 60´. Sin embargo, durante la década de los noventa el perfil de las personas que llegan a Cataluña cambia, las procedencias se diversifican; se trata mayoritariamente de migrantes procedentes de otras culturas y continentes. Según el Idescat⁵, Cataluña tiene una población extranjera de un 15,73%. Esta realidad diversa y heterogénea se refleja en la composición de la escuela y de las diferentes lenguas que se hablan en ella. El punto de partida fue la presencia del castellano y el catalán; hoy en día la diversidad es muchísimo mayor. El profesorado se encuentra pues, ante el reto de enseñar catalán a todo el estudiantado, teniendo en cuenta su diversidad y las diferentes lenguas de procedencia.

Desde dónde y por qué. En el año 2000, la Generalitat de Catalunya junto con el Departamento de Bienestar y Familia del Gobierno de Cataluña impulsó la colección: ‘*Lengua, Inmigración y Enseñanza del Catalán*’.

Marco teórico. Uno de los principales desafíos que se encuentran al plantear esta situación es la diversidad que se encuentra en las dificultades de los recién llegados en el aprendizaje de la lengua vehicular. Existen errores y dificultades concretas asociadas a las lenguas maternas; por ejemplo las personas arabófonas tendrán dificultades similares en el aprendizaje del catalán asociadas a su lengua de origen. Es por ello, que cuanto más se conozca la lengua de origen por parte de los enseñantes, mayor será la adaptación de metodologías y explicaciones para facilitar el proceso de aprendizaje.

Objetivos.

- Sensibilizar en la educación intercultural y plurilingüe a través de una visión de la diversidad como factor enriquecedor y positivo.
- La colección apuesta por la eliminación de los prejuicios a través del acercamiento y conocimiento de otras lenguas y culturas.
- Fomentar el respeto y la capacidad de valorar la diversidad como elementos clave en el proyecto educativo integrador intercultural.
- Facilitar el aprendizaje de la lengua vehicular y reducir los tiempos para favorecer así el proceso de inclusión.

Acciones y actividades. Se han editado volúmenes enfocadas a las once lenguas más habladas por la población migrantes en Cataluña: árabe, chino, soninké, mandinga, rumano, fula, wolof, panjabi, berber, ucraniano y tagalo. En estos volúmenes se presenta la lengua en concreto para después comparar los sistemas gramaticales con el catalán: fonética, fonología, morfosintaxis y léxico. Una vez hecho esto se introducen los principales errores que presumiblemente los hablantes de esa lengua cometerán durante el aprendizaje del catalán. De esta manera el profesorado

5. <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0&lang=es>

podrá comprender mejor el origen de las dificultades y buscar metodologías adecuadas para esta situación.

Desde un punto de vista más pragmático, la colección ofrece información para la creación de material didáctico y metodologías concretas para el trabajo en el aula. La colección ha sido muy bien acogida por los diferentes destinatarios, ya sea el profesorado o las instituciones. Se han publicado más de diez volúmenes sobre diversidad lingüística, aprendizaje de lenguas y sobre la relación entre escuela lingüística e inmigración.



Información disponible

Colección *‘Lengua Inmigración y Enseñanza del Catalán’*

http://www.io.gencat.cat/pres_casa_llengues/AppJava/frontend/llengues_bp.jsp?id=66&idioma=6

■ CEIP ANDRÉS MANJÓN (ZARAGOZA): PROYECTO SARAQUSTA

Presentación. Debido a la alta presencia de alumnado extranjero, el CEIP Andrés Manjón se plantea realizar un proyecto de Atención a la Diversidad para hacer frente a la realidad respondiendo al principio de igualdad de oportunidades. El proyecto tiene en cuenta tanto al profesorado, familias y a todo el alumnado del centro y se autodefine como un proyecto holístico. El Andrés Manjón coloca en el epicentro del proyecto el lenguaje como instrumento educativo por excelencia, buscando proporcionar al alumnado una formación plena que les permita conformar su propia personalidad en una sociedad diversa, libre, tolerante y solidaria. Se entiende el lenguaje como factor fundamental en el desarrollo y la conducta en general: *el lenguaje es el principal medio de comunicación, es el instrumento estructurante del pensamiento y de la acción, actúa como factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social.*

El lenguaje constituye el principal medio de información y cultura. El proyecto tiene como base el programa de acogida y la educación en valores-tolerancia, respeto y solidaridad-básicos en la educación intercultural. Siguiendo un enfoque holístico el proyecto se compone de varios programas que afectan a las etapas de infantil y primaria y que van desde la enseñanza dentro del aula de referencia, apoyos fuera del aula, programas de animación a la lectura, cuenta cuentos, semanas culturales, programas de refuerzo educativo, hasta actividades en el barrio. Se trata de un proyecto amplio de educación intercultural que sitúa el lenguaje como elemento articulador por excelencia.

Contexto educativo y social. El CEIP Andrés Manjón se encuentra situado en la ciudad de Zaragoza, en el barrio de Delicias. Este barrio experimenta una alta concentración de población y presenta dos tendencias demográficas muy fuertes: el envejecimiento de la población autóctona y la inmigración extranjera. Durante el año 2003 el CEIP Andrés Manjón llegó a contar con porcentajes de alumnado extranjero que ascendían hasta el 73%.

Desde dónde y por qué. El claustro identificó diferentes retos comunicativos derivados de la alta diversidad presente en el centro. Principalmente se percibieron dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la relación centro-familia derivadas de la difícil comunicación. Los retos comunicativos tienen que ver con las diferentes lenguas y códigos culturales que interactúan en el centro. Se identificó la necesidad de poner en marcha un proyecto que diera respuesta a estas necesidades educativas y comunicacionales.

Marco teórico. La diversidad es entendida por el centro como el punto desde el que parte la situación de cada una de las personas en el aula, es decir, no se reduce a una visión esencialista de cultura sino que trata de dar respuesta a las diferentes realidades del alumnado. A raíz de la toma de conciencia de la existencia de una gran disparidad en los sistemas educativos de origen de los y las estudiantes se considera la realización de un análisis de cada país de origen haciendo especial hincapié en sus sistemas educativos. De esta manera, el profesorado puede conocer mucho más los marcos referenciales de los alumnos y en consecuencia adaptar la metodología y contenidos. La concepción de la diversidad ha de tener en cuenta desde donde viene y cómo comprende el mundo su alumnado. La diversidad es entendida como un desafío pedagógico en el que se ven implicadas todas las dimensiones del proceso educativo. El proyecto se plantea a nivel de comunidad y no solo en el centro, implica por tanto a las familias, al barrio, al alumnado y al claustro y coloca en el centro el lenguaje como factor educativo por excelencia.

Objetivos.

- Conseguir el aprendizaje de la lengua; enseñanza del castellano como segunda lengua teniendo en cuenta las lenguas de procedencia.
- Formar en el valor de las lenguas y su conocimiento, en la producción oral y escrita. Se utilizan para ello materiales adaptados al alumnado teniendo en cuenta los diferentes niveles, lenguas y situación.
- Estimulación del lenguaje

- Motivar a toda la comunidad educativa para crear un ambiente escolar en el que el nuevo alumnado sienta que es bien recibido.
- Integrar al nuevo alumnado en el aula y en la dinámica escolar
- Infantil: se trabajan hábitos sociales Primaria: lenguaje como vehículo imprescindible a contenidos
- Establecer un clima ordenado y acogedor que favorezca la interrelación del grupo con los nuevos compañeros.
- Facilitar la responsabilidad y ayuda de los alumnos hacia los recién llegados para que conozcan el medio escolar y los hábitos y las normas básicas.
- Introducir, en la organización escolar, los cambios y medios para que pueda realizarse el proceso de aceptación-adaptación-integración del alumno de nueva escolarización y del resto de la comunidad educativa

Acciones y actividades.

- Elaboración unas unidades didácticas que trabajan desde el aprendizaje del vocabulario básico hasta nociones gramaticales imprescindibles para el correcto uso de la lengua, desde la adquisición de la lectura hasta la comprensión de los textos. Los apoyos se realizan según necesidades dentro y fuera del aula de referencia, en grupos reducidos o individualmente.
- Ambientación del centro: Se colocan carteles indicativos en las diferentes lenguas del alumnado y sus familias con el objetivo de facilitar la orientación de las familias recién llegadas.
- Acogida a la familia: apoyo en el proceso de formalización de matrícula
- Se informa en una manera comprensible al alumnado y familias sobre el funcionamiento del centro
- Acogida del alumno en el grupo correspondiente: presentación por el tutor, acompañamiento por compañeros y compañeras durante las primeras semanas-se sentarán con él o con ella y le irán transmitiendo la información a través de actividades lúdicas-, conocimiento del país del recién llegado.
- Todo la comunidad toma la responsabilidad de que el alumnado recién llegado participe, entienda, sea valorado y apoyado.

Recursos y herramientas. El centro entiende que la educación va más allá de la escuela, es por ello que trabaja en colaboración con otras instituciones que aportan en la compensación de las diferentes desigualdades que nacen de las procedencias culturales o situaciones sociales. El centro coordina sus actividades con diferentes Servicios Sociales, bibliotecas públicas, asociaciones de intervención socio-educativa (´El Cuco´), la casa de la cultura llevando así el proyecto educativo más allá de la escuela.

Información disponible

<http://alumnadoextranjero.blogspot.com.es/>

<http://www.educacion.navarra.es/portal/Guia+del+Profesorado/Multiculturalidad/Recursos/Experiencias+y+proyectos+de+aqui+y+de+alli>

■ PROYECTO “CAMINEMOS JUNTOS” (TARRAGONA)

Presentación. Se trata de un programa de refuerzo de la lengua catalana dirigido a alumnos recién llegados de otros países y con otras lenguas de origen. En total ocho CEIP y cuatro IES han participado de este proyecto en el Camp de Tarragona. El proyecto pretende satisfacer dos necesidades en una misma actividad. Por un lado, se da respuesta a la necesidad de cubrir prácticas universitarias de los ciclos formativos de integración social y educación infantil y por otro, estos alumnos apoyan en el proceso de aprendizaje de la lengua vehicular de los recién llegados a los centros educativos. Los alumnos de estos ciclos formativos llevan a cabo diferentes actividades de apoyo durante el curso con el objetivo de afianzar y reforzar el aprendizaje del catalán en diferentes centros educativos de la zona.

Estas actividades son anuales y se realizan con material elaborado por cada centro, en grupos reducidos con un máximo de siete alumnos y en horario extraescolar durante cuatro horas cada semana. La valoración ha sido del proyecto ha sido muy positiva por ambas partes, ha contribuido al fomento de la lengua entre jóvenes beneficiando a ambas partes. El beneficio mutuo es una de las claves del éxito del programa junto con la complementariedad con los programas de cada centro.

Contexto educativo y social. El proyecto se desarrolla en barrios con un alto porcentaje de inmigración extranjera y de un uso minoritario del catalán en la zona del Camp de Tarragona. Durante el curso 2008-2009 han participado 45 alumnos en prácticas y 165 alumnos de primaria y secundaria.

Desde dónde y por qué surgen. El proyecto surge como respuesta socio-lingüística-paralela a la actividad dentro de los centros-al aumento en el número de recién llegados a las escuelas de la zona. Ante la presencia de diferentes niveles de catalán en el aula y en los barrios se pone en marcha esta iniciativa de apoyo lingüístico extraescolar, a la vez que se genera red entre los recién llegado y población local y se ofrecen actividades prácticas del uso de la lengua. En la zona del Camp de Tarragona no había habido ninguna experiencia similar ni antecedentes de este tipo de programas. Ha sido una buena manera de aprovechar el potencial de los alumnos de ciclos formativos a la vez que se ofrece la posibilidad de realizar actividades relacionadas con su formación profesional en contacto con otros jóvenes. Se lleva así el proyecto educativo lingüístico más allá de los centros, se acelera los procesos de aprendizaje facilitando el proceso de inclusión.

Objetivos.

- Apoyar en el aprendizaje del catalán a alumnos con necesidad
- Acelerar el proceso de aprendizaje de la lengua vehicular
- Facilitar el proceso de inclusión
- Aprovechar el potencial de los alumnos de integración social ofreciéndoles un oportunidad de poner en práctica diferentes conocimientos.

Recursos y herramientas. Existen diferentes instituciones implicadas en el proyecto: Servicios Territoriales del Departamento de Educación en Tarragona; segunda edición 2009; Fundación Formación Profesional- Empresa de Reus; Diputació de Tarragona; Cámara de Comercio de Reus; Fundación La Caixa. Obra Social; Caixa Manresa.



Información disponible

http://www10.gencat.net/pres_casa_llengues/AppJava/frontend/llengues_bp.jsp?id=231&idioma=6

5 PROPUESTAS DE FUTURO

La diversidad como característica inherente a todo grupo humano no se mantiene igual a largo del tiempo sino que va adquiriendo nuevas características y formas mientras que pierde otras. A nivel estatal, dentro del marco lingüístico, existen algunas factores de diversidad permanentes, como es la co-existencia de las diferentes lenguas oficiales. Esta realidad constituye un panorama extremadamente diverso y plantea un reto permanente y una riqueza cultural constante en nuestro país. El proyecto educativo inclusivo, intercultural y plurilingüe ha de ser capaz de adaptarse a la realidad específica de cada momento y de cada lugar.

Lingüísticamente, la diversidad dentro del Estado era ya un reto educativo importante antes de que España se convirtiera en un país receptor de migración. Durante los últimos años, como consecuencia de los procesos migratorios internacionales, se ha incorporado al sistema un alumnado que desconoce la lengua vehicular y que por tanto se enfrenta a una serie de dificultades específicas en los primeros momentos de escolarización. La presencia del alumnado que desconoce la lengua vehicular



en las aulas supone un gran desafío para toda la comunidad educativa, el profesorado, incluyendo a los y las recién llegadas y al resto de la clase.

La llegada constante de inmigrantes que no conocen la lengua vehicular a los centros de nuestro país requiere la existencia de programas latentes que puedan ponerse en marcha de un día para otro, reduciendo los tiempos de reacción y facilitando la inclusión y adaptación del nuevo alumnado. En otras palabras, el sistema educativo ha de caracterizarse por su capacidad de adaptación, de identificación constante de nuevas necesidades, de búsqueda inquieta y crítica por atender a todas y a todos en igualdad. Hemos de generar respuestas adecuadas y capaces de reaccionar en un tiempo mínimo, casi inmediato a las necesidades que vayan apareciendo. Estos mecanismos no han de dirigirse únicamente al alumnado sino que han de incluir a sus familias, dando a conocer las reglas de los centros, apoyando en los procesos de matriculación y buscando la participación de toda la comunidad.

La flexibilidad y adaptabilidad ha de ir acompañada de una evaluación continua de resultados y de re-formulación crítica de los diferentes programas. En este sentido, es necesario reflexionar profundamente sobre

las consecuencias que está generando

los desequilibrios entre escuela pública y privada sobre todo, como hemos

señalado anteriormente, en relación a los programas lingüísticos en algunas zonas del país.

Lo mismo sucede con los programas o prácticas en las que lo común es la segregación de la población que no domina la lengua vehicular en aulas alejadas e incluso centros separados sin mantener ningún contacto con las aulas de referencia.



Para la consecución de una educación inclusiva, intercultural y plurilingüe es imprescindible una doble línea de actuación que sitúe al lenguaje como elemento básico de cohesión social. En primer lugar,

la administración ha de ser consciente de que el alumnado que acaba de llegar necesita un apoyo especializado extraordinario en el aprendizaje de la lengua vehicular como segunda lengua. Para ello el profesorado encargado de la formación de estos alumnos ha de estar cualificado para la enseñanza de segundas lenguas y hacerlo con fines académicos en coordinación con el resto del claustro. Esto requiere la inversión de fondos en un profesorado especializado y coordinado con los equipos docentes capaz de ofrecer una atención de calidad no solo en

la enseñanza de segundas lenguas sino en la formación académica correspondiente a las aulas de referencia. La segunda línea de actuación, esta relacionada con un enfoque intercultural, es decir, con una actitud positiva que valore todas las lenguas y culturas otorgando protagonismo a todas por igual. Los programas lingüísticos han de estar enmarcados dentro de un enfoque intercultural que entienda la diversidad de un amanaera amplia y en positivo sacando provecho de ella. Esta actitud es básica en la construcción de una sociedad inclusiva e igualitaria, que rompa con la lógica de la compensatoria y de la jerarquía de lenguas.

La situación económica de recortes en educación que atravesamos afecta a la cantidad y calidad de los medios dirigidos a programas lingüísticos y de atención a la diversidad. La educación en igualdad es un elemento básico y esencial en la construcción de sociedades justas, solidarias y plurales. Los programas lingüísticos son esenciales para la inclusión del alumnado recién llegado al país y en la construcción de una sociedad igualitaria. Los medios dirigidos a atender estas necesidades son esenciales para la cohesión social y han de ser de calidad, continuados y eficaces. El proyecto educativo inclusivo, intercultural y plurilingüe en igualdad ha de ser prioritario en las políticas educativas.

ILUSTRACIONES

MÓNICA CARRETERO • <http://monicarretero.blogspot.com.es/>

BIBLIOGRAFÍA

LOE 2/2006 de 3 de Mayo de 2006 (BOE 4-5-2006) *Ley Orgánica de Educación*

Arroyo González, M. J. 2011 *Las aulas y Programas de Inmersión Lingüística para Alumnado Extranjero en España en Segundas Lenguas e Inmigración en Red* 5 (114-139)

Colom i Ortiz, F. 2012. *Desigualdades en el Sistema Educativo No Universitario de la Ciudad de Valencia en Segregación y Construcción de la Diferencia en la Escuela* 2012. Madrid Editorial Trotta.

Carabaña, J. 2006 *Los alumnos inmigrantes en la escuela española en Aja*, E. Y Arango, J. (eds) *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica* (1985-2004) Barcelona Fundación CIDOB

Defensor del Pueblo (2003) *La escolarización del Alumnado de Origen Inmigrante en España: Análisis Descriptivo y Empírico*. Madrid, Oficina del Defensor del Pueblo.

García Castaño, F. J. y Olmos Alcaraz, A. 2012 *Segregaciones y Construcción de la Diferencia en la Escuela*. Colección Estructuras y Procesos. Serie Estudios Sociales, Procesos Migratorios. Madrid. Editorial Trotta

González, M^a T. (2002) *Agrupamientos de Alumnos e Itinerarios Escolares: Cuando las Apariencias Engañan* Educar 29 (167-182)

Teasley, C. (2002) *Perdidos en la Batalla: el tratamiento del alumnado socioculturalmente diverso en la reforma de la LOGSE* en Educar 29 (67-90)