

**Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado

***LA INCLUSIÓN ESCOLAR Y EL
APRENDIZAJE DEL CASTELLANO COMO
SEGUNDA LENGUA***

Rebeca DEL ROSARIO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

Estudiante / Ikaslea

Rebeca DEL ROSARIO

Título / Izenburua

La inclusión escolar y el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria.

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Benjamín ZUFIAURRE

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera.

Preámbulo

En este trabajo, el módulo de formación básica se desarrolla en los antecedentes y el marco teórico ya que es el que forma la base del proyecto de esta investigación: la formación básica enmarca las líneas pedagógicas y psicológicas a partir de las que se van a desarrollar las distintas líneas de actuación además de informar al receptor de la situación problemática y las necesidades a las que este proyecto propondrá varias ideas que funcionen como soluciones.

El módulo didáctico y disciplinar puede encontrarse principalmente en el punto de materiales y métodos, ya que es en ese punto donde se explican y sugieren las estrategias didácticas y las diferentes metodologías que se están aplicando tanto nacional como internacionalmente para solventar estas situaciones problemáticas en la escuela de la forma más adecuada y eficaz. También en las conclusiones puede verse reflejado el módulo didáctico porque se sugieren nuevas medidas que se deben tomar de cara a un futuro próximo dentro del sistema educativo en general y de las escuelas en particular.

Asimismo, el módulo practicum se ve reflejado tanto en el punto de los materiales como en el de los resultados, porque gran parte del contenido de esos puntos reflejan la realidad que está viviendo un alumno en su nuevo centro escolar y también refleja la experiencia docente que me tocó vivir durante mi periodo de prácticas. Muchas de estas metodologías las he llevado a cabo en el día a día de la escuela y es por eso que la experiencia también me ha servido de una forma cuantitativa y cualitativa a la hora de transformar esas prácticas en teoría.

Resumen

Este proyecto se basa en un estudio empírico sobre un caso concreto de un alumno sin conocimiento alguno de la lengua que ha ingresado tardíamente en el tercer trimestre del curso escolar a quinto de Primaria. El proyecto versará sobre los recursos y metodologías aplicadas en el centro escolar para la enseñanza del castellano como segunda lengua, además de algunas otras que se hacen para a la vez alentar su integración dentro de la escuela; y los efectos que estos métodos tienen sobre el desarrollo cognitivo y emocional del alumno, así como también, dada la excepcionalidad de ver en este proyecto la fase más temprana de la inmersión lingüística del estudiante, una propuesta de posibles metodologías futuras que se le puedan aplicar conforme el alumno vaya avanzando en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Proyecto de investigación, Recursos, Aprendizaje de una segunda lengua, Metodologías, Lectoescritura.

Abstract

This research is based in an empiric study about a student who doesn't speak Spanish and entered to a school in the third semester of this course, concretely in the 5th grade of Elementary education. The project will investigate all the resources and methodologies that the school is applying in the student to teach Spanish as a Second Language and to integrate him at the same time. It will talk about the effects of them as well. Apart from that, because the rare case of watching the soonest process of the student's learning, this project suggests some methodologies to apply in the student through all his learning process acquiring Spanish as a second language.

Keywords: Research, methodologies, resources, Teaching Spanish as a Second Language, learning process.

Indice

1. Antecedentes, objetivos y cuestiones	1
1.1. Gramática universal	1
1.2. Teoría del dominio común subyacente	2
1.3. Teoría del monitor	2
1.4 El periodo del silencio	4
1.5 Hipótesis del output comprensible	5
1.6 Aprendizaje socio cultural y ZDP	5
1.7 La competencia comunicativa en la segunda lengua	6
1.8 El modelo de aprendizaje de los cuatro cuadrantes	6
1.9 Lenguaje social vs. Lenguaje académico	7
2. Marco teórico: fundamentación e implicaciones docentes	9
3. Material y métodos	18
3.1 Estrategias para la lectura y la escritura	24
3.1.1. La experiencia de acercamiento al lenguaje	24
3.1.2. Resumir textos	25
3.1.3. Mejorar la comprensión mediante a. recíproco	25
3.1.4 Usar la estructura del texto	27
3.1.5 Teatro leído	29
3.1.6 Escritura interactiva	29
3.1.7 Revisión y edición del texto	29
3.2 Estrategias para la comprensión y el lenguaje oral	30
3.2.1. Lectura coral o en gran grupo	30
3.2.2. Lectura en voz alta de libros	31
3.2.3. Desarrollar la comunidad para conversaciones	32
3.2.4. Fomentar discusiones modelando el lenguaje	34
3.3 Estrategias para desarrollar el vocabulario	36
3.3.1. Seleccionar vocabulario académico	36
3.3.2. Desarrollar vocabulario analizando palabras	37
3.3.3. Mapas semánticos	40
3.3.4. Utilizar estrategias de pre lectura y repaso	42
3.3.5. Muros de palabras interactivas	43
3.4 Estrategias para el profesorado	44
3.4.1. Proporcionar una contextualización adecuada	45
3.4.2. Conectar y expandir los conocimientos previos	46
3.4.3. Ajustar el discurso y usar materiales reales	46
3.4.4. Buscar y crear materiales ajustados	47
4. Resultado y su discusión.	49
Conclusiones.	54
Referencias.	59

1. Antecedentes, objetivos y cuestiones.

Durante las últimas décadas, muchos pedagogos y lingüistas se han dedicado a estudiar la adquisición de una segunda lengua. Según la teoría de la adquisición de la segunda lengua, los niños que están inmersos en un ambiente donde se habla la lengua desconocida pueden aprenderla porque el lenguaje se hace comprensible gracias al contexto que lo rodea. Para Stephen Krashen, uno de los expertos más conocidos internacionalmente por sus teorías, un niño llegado a la escuela adquiere el lenguaje mientras que los adultos lo aprenden. Por lo tanto, este proyecto está basado en algunas de las líneas de investigación reconocidas internacionalmente:

1.1 Gramática Universal. (Chomsky, 1965)

Esta teoría resalta el sistema de normas que es común en todos los idiomas que existen en el mundo. Las lenguas comparten y se diferencian en algunos principios y parámetros. Todos los idiomas comunican mediante la combinación de sonidos, desarrollando palabras. Esas palabras se combinan dando lugar a frases, que se utilizan en los distintos contextos. Las lenguas se diferencian en la forma por el que la comunicación se produce (sonidos diferentes, letras diferentes, estructuras diferentes). Chomsky y otros lingüistas afirman que el cerebro posee una estructura neurológica por la que podemos adquirir los idiomas (LAD: Desarrollo de la adquisición del lenguaje). Esta estructura permite a los niños interiorizar la(s) lengua(s) a la(s) que está expuesto regularmente. Las implicaciones docentes que podemos sacar de esta teoría es que los niños ya poseen una sofisticada y desarrollada lengua materna. Conocen las normas de su primera lengua, saben diferenciar lo que está bien de lo que no. Lo que ellos necesitarán en clase serán oportunidades para oír y usar el lenguaje en contextos significativos para desarrollar los sonidos, la sintaxis, la gramática y el vocabulario característico de la segunda lengua.

1.2 La teoría de Dominio Común Subyacente. (Jim Cummins, 1981)

Dos lenguas son diferentes en su apariencia externa pero no operan de manera independiente en nuestro cerebro, sino que lo hacen a través del mismo sistema de procesamiento central. Por tanto, esta teoría defiende que el aprendizaje de una segunda lengua será beneficioso para la primera lengua porque el dominio común subyacente aumentaría, transfiriendo bidireccionalmente este aprendizaje de conocimientos nuevos en una u otra lengua. Según esta teoría hay que tener muy en cuenta la situación previa del nuevo alumno, ya que si estaba escolarizado en su país de origen, simplemente transferirán las habilidades necesarias para leer, escribir...de su lengua materna a la segunda lengua; mientras que sí el inmigrante no ha estado escolarizado deberá aprender todo desde el principio. Esta teoría también defiende el uso de la primera lengua para la adquisición de la segunda.

1.3 Modelo o teoría del monitor. (Krashen, 1981).

Este famoso estudio abarca 5 hipótesis sobre el aprendizaje de las lenguas:

- *Hipótesis de la adquisición del lenguaje:* se resume como la afirmación de que hay dos maneras por las que desarrollar la competencia de la segunda lengua; puede ser adquirida mediante un proceso subconsciente o puede ser aprendida mediante un proceso consciente de las reglas gramaticales. Suele adquirirse usándolo en situaciones de comunicación reales mientras que el aprendizaje ocurre a través de la enseñanza y el estudio memorístico de la lengua. Por lo tanto los profesores deben presentar situaciones con un lenguaje rico y variado y proveer oportunidades en la que el alumno pueda producir y oír la segunda lengua en situaciones significativas, para que la lengua se adquiera.
- *Hipótesis del orden natural:* Según Krashen, los alumnos adquieren las reglas gramáticas de la segunda lengua de la misma forma en las que adquieren las reglas de su lengua materna. Por lo que, mientras están aprendiendo la segunda lengua, ellos juntas palabras para comunicar algo en vez de realizar producciones gramaticalmente correctas. Como consecuencia, es mejor que

ellos vayan adquiriendo la gramática en situaciones donde deben resolver una problemática mediante la comunicación.

- *Hipótesis del monitor*: Una vez que los estudiantes aprenden las reglas gramaticales de la lengua, comienzan a analizar el nivel de la corrección gramática de sus producciones. Este monitor actúa como un editor en su producción del lenguaje. Se pueden apreciar diversas variantes en el uso de dicho monitor dependiendo del estudiante que lo utiliza, aunque un uso excesivo de este mismo puede impedir usar la segunda lengua para comunicarse. La implicación docente en esta hipótesis es trabajar y promover la interacción entre iguales, puesto que es en este ambiente en el que el alumno puede revisar su lenguaje a la vez que usa este para comunicarse.
- *Hipótesis del input significativo*: Es la hipótesis según la cual el aprendiz sólo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (input) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. El aducto es comprensible gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo. Esta hipótesis afecta únicamente a los procesos y resultados de la adquisición de un idioma, que en la teoría de S. D. Krashen, se distinguen de los del aprendizaje memorístico. La fluidez en la actuación lingüística no se puede enseñar sino que surge de manera natural en el estudiante tras haber desarrollado plenamente su competencia a través de la apropiación de datos (intake). El o la docente debe revisar si el lenguaje por el que transmite instrucciones es comprensible para el estudiante. Los materiales y las presentaciones dadas por su parte deben ser entendibles para el que está adquiriendo la lengua y al mismo tiempo que estén un poco más allá de su nivel lingüístico para que les suponga un reto y les motive a seguir avanzando en el conocimiento de ella.
- *Hipótesis del filtro afectivo*: Es la hipótesis según la cual la actitud del aprendiz, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta

influencia ejerce a modo de un filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los procesos anteriormente mencionados. Krashen distinguió la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas o actitudinales. Los estudiantes con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que lo tienen alto por los siguientes rasgos: buscar y recibir más cantidad de aducto o input, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad. Para que el filtro afectivo se mantenga a niveles bajos y la ansiedad del estudiante también, es bueno que el alumno trabaje en pequeños grupos con sus iguales, así como proveer al alumno con suficiente tiempo para que practique la producción realizada con su compañero antes de presentarla en el gran grupo.

1.4 El período de silencio. (Krashen, 1985)

Se trata del fenómeno que ocurre principalmente -pero no sólo- en los niños que aprenden una lengua extranjera dentro de una situación de inmersión y que pasan un largo período de tiempo en silencio, produciendo apenas un pequeño número de frases en la lengua extranjera. Ese período puede durar meses hasta que el niño consiga comunicarse adecuadamente en el nuevo idioma. Para Krashen, ese silencio ocurre como consecuencia del proceso de construcción de la competencia, debido a la comprensión del insumo o input. Con adultos que aprenden una lengua extranjera ocurriría lo mismo: hay un período inicial en el cual el aprendiz, a partir del input comprensible que se le ofrece en cada momento, construye las bases de su competencia comunicativa en la lengua que está adquiriendo. Para el autor, durante ese período, no es aconsejable que el profesor estimule la producción creativa. Al pedirle al estudiante que hable sin estar preparado, el alumno puede hacer uso inadecuado de su lengua materna en un intento por suplir las faltas de un proceso de construcción de la lengua inacabado. Según Krashen, hay datos que comprueban que los niños generalmente superan a los adultos en el aprendizaje de la lengua extranjera a largo plazo; sin embargo los adultos la aprenden más rápidamente. Eso se debe al

hecho de que los aprendices de más edad obtienen una cantidad mayor de insumo o input comprensible, mientras que los aprendices más jóvenes son mejores a largo plazo porque presentan un filtro afectivo bajo.

1.5 Hipótesis del output comprensible. (Swain, 1985, 2000, 2005)

Esta hipótesis fue propuesta en 1985, jugando con la denominación de la hipótesis del input comprensible de S. D. Krashen. Según el autor, la sola comprensión de los datos del caudal lingüístico o aducto no es suficiente para la adquisición de una segunda lengua; es necesario, además, que el educto u output resulte comprensible. Para ello es imprescindible que el pupilo pueda emplear significativamente la lengua y colaborar en la resolución de dificultades comunicativas. Para conseguirlo, se ve forzado a producir un educto más preciso, coherente y apropiado, aplicando las estrategias comunicativas pertinentes. Este tipo de educto se ha llamado la producción empujada. Swain sostiene que las oportunidades de producir educto comprensible son tan importantes para el desarrollo del interlenguaje como las de comprender el aducto o input. La producción del output comprensible viene ocasionada por una retroalimentación que proporciona el interlocutor ante producciones que no ha entendido. Esta retroalimentación fuerza al que está aprendiendo la lengua a mejorar sus enunciados para que se entiendan mejor. “Cuando el pupilo realiza producciones empujadas es capaz de ejercer un mayor control sobre las estructuras que ya ha adquirido” (Swain, trad. 1985). Los profesores deben elaborar preguntas que promuevan el desarrollo de la competencia en el lenguaje. También es ventajoso crear debates para que los alumnos puedan usar un lenguaje académico en pequeños grupos.

1.6 Aprendizaje sociocultural y Zona de Desarrollo próximo. (Vigotsky, 1978)

La zona de desarrollo próximo (ZDP) se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el/la niño/a y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un igual más competente. El concepto de la ZDP se basa en la relación entre las habilidades actuales del niño y su

potencial al desarrollarlas. Un primer nivel, llamado el nivel de desarrollo real es el desempeño actual del niño; que consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro. Es este nivel de base lo que comúnmente se evalúa en las escuelas. El nivel de desarrollo potencial es el nivel de competencia que un niño puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona. La diferencia o brecha entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama ZDP. La idea de que un adulto significativo (o un igual, como un compañero de clase) medie entre la tarea y el niño es lo que se llama andamiaje. Esta teoría puede aplicarse a todos los tipos de aprendizaje, así como al aprendizaje del lenguaje. Los estudiantes deben tener oportunidades para trabajar con profesores y otros estudiantes con un nivel de lenguaje más alto.

1.7 La competencia comunicativa en la segunda lengua.

Hymes (1972), Canale & Swain (1980) nos hablan de la competencia comunicativa en la segunda lengua. En palabras del primer autor creador de esta teoría, la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (Hymes, 1972, p.27); es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. El Marco común europeo de referencia para las lenguas nos habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que -a su vez- se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender. Si queremos que esto se trabaje en clase, el profesor deberá crear situaciones en las que los alumnos deban comunicarse para lograr un objetivo preciso.

1.8 El modelo de enseñanza en los cuatro cuadrantes.

Jim Cummins (2000) establece el modelo de invasión del contexto versus el contexto reducido que promueve un marco para el entendimiento en el que las formas del

lenguaje difieren en su complejidad cognitiva y el contexto ayuda a reducir esa demanda cognitiva que requiere el lenguaje. Por ejemplo, hablar cara a cara es mucho más fácil para entenderse que hablar por teléfono porque en el primero se reciben pistas visuales mientras que en el último estas se eliminan. Los estudiantes que están adquiriendo la segunda lengua se benefician si la instrucción está situada en un contexto en el que el contenido adquiera sentido. Cuantos más materiales visuales se le den al alumno, más comprensible será el contenido que haya en estos.

1.9 Lenguaje social o conversacional versus Lenguaje académico

Jim Cummins (1979, 2000) afirma que el lenguaje social es adquirido en un periodo de un año o dos mientras que el lenguaje académico toma normalmente seis años para adquirirse. Cummins distingue estos dos tipos de lenguaje como “Habilidades comunicativas interpersonales (BICS)” y “Competencia en el lenguaje académico (CALP)”. Los docentes no pueden confundir la habilidad del alumno para comunicarse socialmente y la que tiene a la hora de realizar tareas escolares. Un estudiante puede hablar con fluidez y sin acento y aun así no poseer el suficiente vocabulario académico para tener éxito en la escuela. Los docentes deben proveer tiempo en sus clases para desarrollar conversaciones formales que utilicen este vocabulario académico.

Los *objetivos* específicos planteados en este proyecto de investigación son:

- Diagnosticar la forma en la que las escuelas públicas están tratando en la actualidad la enseñanza del Castellano como segunda lengua.
- Diseñar una propuesta en la que se incluyan metodologías y estrategias usadas en la actualidad tanto en nuestro sistema educativo como en otros sistemas educativos internacionales.
- Sugerir posibles mejoras en nuestro sistema educativo en base a dicha propuesta anterior.

Las *cuestiones* a las que esta investigación pretende responder son tres:

- ¿Cuáles son los mejores recursos que el alumno debe disponer a la hora de aprender español como una segunda lengua?
- ¿Hasta qué punto es importante la formación del docente durante este proceso?
- ¿Cómo evitar el choque de culturas en la medida de lo posible para que no se desarrolle una actitud de rechazo y posible marginación sino una actitud inclusiva y aceptación en la que vean beneficiadas ambas culturas?

2. Marco teórico: fundamentación e implicaciones docentes.

Este trabajo tiene como objetivo investigar sobre un aspecto concreto dentro del amplio marco de la multiculturalidad en nuestra realidad educativa que es el de la incorporación tardía al aula de los estudiantes inmigrantes sin conocimiento alguno de la lengua. He elegido este tema porque me parece interesante y necesario desarrollar unas buenas prácticas para que ellos no sólo aprendan la lengua sino que también se integren completamente en la sociedad de acogida. Para estos alumnos, la escuela y el sistema educativo puede representar el núcleo de su inclusión en su lugar de residencia, o -si no lo abordamos de la forma adecuada- una experiencia frustrante que acabaran abandonando inexorablemente en busca de un futuro más más motivador. Para ello, los profesores y profesoras necesitan una formación y unos recursos que, aún en la actualidad se deben desarrollar y poner en marcha para lograr la correspondiente labor docente.

Una de las causas por las que las escuelas, especialmente en el sector público, carecen de muchos de estos sistema integradores es la historia de la sociedad española respecto al tema migratorio. España ha sido, históricamente, un país de emigración. Ha pasado de ser un país generador de emigración a ser uno de los países receptores de uno de los mayores flujos migratorios en el mundo actual (ocupa el 10º puesto en la lista mundial).

A partir de 1973, con la crisis del petróleo, la emigración de españoles al extranjero empezó a dejar de ser significativa y se produjo el retorno de muchos emigrantes españoles, además, el restablecimiento de la democracia también fue una de las principales causas por las que se produjo el efecto retorno que se prolongó hasta mediados de los años 1990.

El dinamismo que mostró la economía española desde entonces atrajo a un gran número de inmigrantes en busca de mejores oportunidades que en sus países de origen. Desde el año 2000, España ha presentado una de las mayores tasas de inmigración del mundo (de tres a cuatro veces mayor que la tasa media de Estados

Unidos, ocho veces más que la francesa. En el año 2005 sólo era superada en términos relativos en el continente europeo por Chipre y Andorra). En la actualidad, sin embargo, su tasa de inmigración neta llega sólo al 0,99%, ocupando el puesto número 15 dentro de la Unión Europea. Es además, el noveno país con mayor porcentaje de inmigrantes dentro de la misma, por debajo de países como Luxemburgo, Irlanda, Austria o Alemania.

España ocupa el décimo lugar en la lista de países del planeta que más inmigrantes tiene en números absolutos, por detrás de países como Estados Unidos, Rusia, Alemania, Ucrania, Francia, Canadá o el Reino Unido. Según el censo de 2009, el 12% de los residentes en España era de nacionalidad extranjera. A causa de la crisis económica que atraviesa España, del 2010 al 2011, se produjo un descenso por primera vez en la historia de 37.056 personas en cifras absolutas.

En 2011, la población de origen foráneo representaba el 14,1% de una población total registrada de 47,1 millones de personas. Esto contrasta con lo ocurrido a mediados de los años 90, cuando su número era de cerca de un millón y su porcentaje rondaba el 2,5% de la población total.

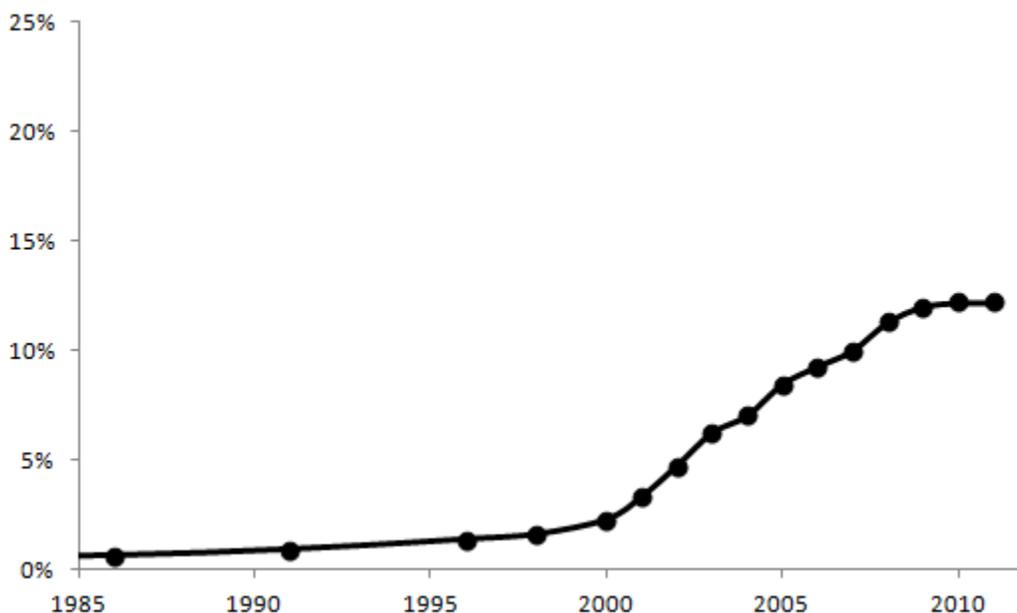


Figura 1. Gráfico del flujo inmigratorio

Durante la última década el origen de los inmigrantes se ha diversificado. En enero de 1998, los inmigrantes provenientes de la UE (Unión Europea) constituían el 41,3% del total de residentes no nacidos en España. En enero de 2011, su porcentaje suponía menos del 20%. Al mismo tiempo, el mayor aumento lo registraban los inmigrantes de países europeos no incluidos en dicha categoría, especialmente aquellos provenientes del este europeo.

El número de inmigrantes europeos de países fuera de la UE entre 1998 y 2011, y su peso porcentual en el total de la inmigración pasó de 6,6% a 21%. Considerando los países de origen de la inmigración vemos que en 1998 las cinco nacionalidades dominantes eran marroquíes (190.497), franceses (143.023), alemanes (115.395), británicos (87.808) y argentinos (61.323). En 2011 esta lista era: rumanos (809.409), marroquíes (766.187), ecuatorianos (478.894), británicos (392.577) y colombianos (372.541).

Tabla 1. Población extranjera en España

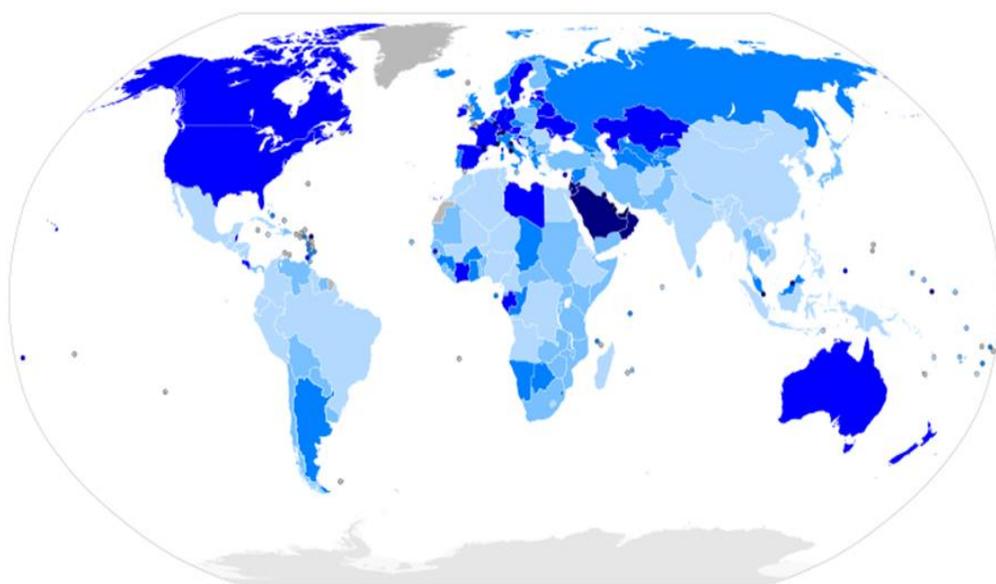
Población extranjera en España¹		
Año	Extranjeros censados	% total
1981	198.042	0,52%
1986	241.971	0,63%
1991	360.655	0,91%
1996	542.314	1,37%

1998	637.085	1,60%
2000	923.879	2,28%
2001	1.370.657	3,33%
2002	1.977.946	4,73%
2003	2.664.168	6,24%
2004	3.034.326	7,02%
2005	3.730.610	8,46%
2006	4.144.166	9,27%
2007	4.519.554	10,0%
2008	5.220.600	11,3%
2009	5.598.691	12,0%
2010	5.747.734	12,2%
2011	5.730.667	12,2%
2012	5.711.040	12,1%

El país tiene tres tipos principales de grupos de inmigrantes, que comparten algunas similitudes pero también algunas diferencias: primero los sudamericanos, que comparten la misma lengua, política y relaciones sociales; segundo los de Europa del este, con quienes comparten un nuevo proyecto- Europa; y tercero los Africanos del Norte, con quienes comparten el mismo vecindario. (Zufiaurre, 2006, p.411)

Esta diversificación de la inmigración ha llevado a que la sociedad en la actualidad sea mucho más multicultural que antes, y exige unas necesidades nuevas para incluir a

todas estas personas de diferentes culturas dentro de la misma sociedad. “Aunque los individuos necesitan estar preparados para la sociedad globalizada (...) la identidad de cada individuo esta perfilada por fuerzas locales (...) es por eso que en la educación debemos centrarnos en la movilidad de las culturas, atender a la flexibilidad, los tiempos y los recursos (...)” (Zufiaurre & Peñalva, 2007, p.414)



Más del 50% **20% a 50%** **10% a 20%** **4% a 10%** **1% a 4%** **Menos del 1%**

Figura 2. Índice de población inmigrante en el mundo

Otra de las consecuencias que ha generado este cambio extremo en las migraciones dentro de un periodo tan corto en la historia, es el cambio de actitud ante la inmigración, si antes la mayoría de la sociedad veía de forma positiva a la inmigración y veía como ventajas lo que estas personas podían aportar al país, ahora un gran parte de la sociedad ve la inmigración con miedo. Durante los últimos años los inmigrantes han pasado de ser «aquellas personas que trabajan en los puestos que nadie quiere» a «esas personas que vienen de otro país y quitan los puestos de trabajo a los del propio país». Ese baza ampliamente jugada por algunos medios de comunicación y los

partidos políticos más conservadores, avivados por las duras consecuencias de la grave crisis económica en la que nos encontramos actualmente, está alentando sentimientos racistas y xenofóbicos dentro de una gran parte de la población española. Esos sentimientos, muchas veces se ven reflejados en las escuelas, bien por parte de alumnos y compañeros o incluso también por parte de algún docente. Este es otro gran problema que la escuela debe enfrentar y resolver. Las escuelas primarias no sólo deben servir para facilitar el aprendizaje del idioma oficial, sino también ser el principal motivador que incite a la inclusión cultural del alumno. Para intentar promover en la mayor medida de lo posible actitudes anti-racistas y de aceptación ante otras culturas es bueno implantar técnicas en clase que “promuevan actitudes positivas y no estereotipadas hacia la diversidad cultural, así como una visión equilibrada sobre la importancia relativa de los diferentes grupos culturales y raciales” así como adquirir la “capacidad para interactuar de forma efectiva en contextos culturales mixtos en la escuela, comunidad y lugar de trabajo” y el “pensamiento crítico necesario para reconocer la parcialidad y la desigualdad” (Coelho, 2006, p. 221).

Las dificultades en la adquisición y el conocimiento del lenguaje inducen a los estudiantes a abandonar sus estudios a un nivel primario, lo cual hace más difícil para ellos el establecer buenas relaciones. Al mismo tiempo, estudiantes adecuadamente socializados tienen muy poco problema aprendiendo el nuevo lenguaje. Las dificultades lingüísticas pueden ser fácilmente superadas: el acercamiento cultural es, por lo tanto, importante. (Zufiaurre, 2006, p.419)

Centrándonos en la realidad escolar actual de nuestro país, el alumnado extranjero no universitario ha representado en el año 2012 el 9,5% del total y el 81,9% de ellos están escolarizados en centros de titularidad pública. Eso quiere decir que cada año se escolarizan alrededor de 85.000 alumnos venidos de los 5 continentes en el ciclo de Educación Primaria y Secundaria, muchos de ellos sin el conocimiento de la lengua, además de ello “el proceso migratorio de estos jóvenes suele ser planificado por sus

padres; uno de ellos, suele llegar antes, seguido después por los hijos y otros miembros de la familia” (Zufiaurre & Peñalva, 2007, p.423) y sólo un pequeño número de familias son las que viven completas bajo el mismo techo. ¿Qué hay que hacer con todos estos alumnos que vienen con un completo desconocimiento del idioma para enseñarles una lengua completamente diferente a la suya de una forma motivadora y dinámica? Estas minorías estaban contempladas en los planes de atención a la diversidad que cada escuela desarrolla y renueva cada cierto tiempo. Warnock (1989) lo describía así:

La integración de los inmigrantes en el sistema educativo español está generalmente visto como una demanda a atender dentro del marco de las necesidades especiales educativas. La práctica por lo tanto, es atender necesidades individuales en la educación obligatoria, y crear mecanismos directos para pupilos socialmente en desventaja. Otros métodos basados en principios inclusivos y prácticas creadas para integrar todo tipo de pupilos (discapacitados o miembros de minorías...) son raramente contemplados.

Más de 20 años después, esto sigue contemplándose dentro de dichos planes de atención a la diversidad. Los objetivos de el plan de atención a la diversidad del centro al que ha entrado este alumno son: facilitar a todo el alumnado la respuesta educativa más adecuada a sus características que le permita alcanzar el mayor desarrollo personal y social, planificar propuestas educativas diversificadas de organización, procedimientos, metodología y evaluación adaptadas a las necesidades de cada persona, coordinar el desarrollo de actividades encaminadas a la inserción y promoción de todo el alumnado y equilibrar necesidades y recursos con criterios de eficacia y eficiencia. Las medidas que se toman se dividen entre ordinarias y extraordinarias. Las ordinarias son las que no cambian el currículo del centro.

En las medidas extraordinarias se encuentran las medidas organizativas, las curriculares, las metodológicas y las de orientación y tutoría. Dentro de las primeras

medidas organizativas hay un punto en el que se incluyen a todos estos alumnos el cual tiene como nombre “Programa de apoyo a primaria para atender alumnado de incorporación tardía y/o condición sociocultural desfavorecida”. Tiene como objetivo principal la atención educativa al alumnado de 2º y 3º ciclo de Primaria con necesidad específica de apoyo vinculada a su incorporación tardía al sistema educativo y/o a condición sociocultural desfavorable. Dicho apoyo comprende la enseñanza de la lengua de acogida y vehicular para el alumnado de origen extranjero con desconocimiento de la misma y la atención del alumnado que presenta desfase curricular significativo en las áreas instrumentales. Respecto a las medidas curriculares podríamos destacar la adaptación de materiales didácticos y la permanencia de un año más en el ciclo. Más amplias son las medidas metodológicas en las que se contempla una evaluación inicial para medir los conocimientos del alumno y otra continua en la que se miden sus progresos. Las últimas medidas, las de orientación y tutoría, pueden generalizarse como la comunicación continua con las familias para medir los progresos de los alumnos y para asegurar la continuidad de no sólo su desarrollo cognitivo sino su desarrollo e integración personal en la escuela y en la sociedad de acogida.

A pesar de los esfuerzos que se han hecho en los últimos años en España por la integración de los estudiantes inmigrantes en la escuela, a veces no es suficiente; sobre todo con los que deben aprender castellano como segunda lengua. La barrera del lenguaje es una barrera muy difícil de superar.

A decir verdad, los docentes actuales generalmente no están preparados para acoger a dichos estudiantes porque no han recibido la formación adecuada sobre cómo acogerlos. Muchos profesores aceptan con reticencia a estos alumnos en sus aulas porque son estudiantes que al principio necesitan una atención casi constante, requieren un sobreesfuerzo en las tareas diarias y además, también requieren un trato diferente y una sensibilidad diferente a la que se trata con alumnos cuya lengua materna es la misma que la del docente. En los centros educativos, hay profesores muy buenos pero desgraciadamente, también los no tan buenos existen. Muchos de estos últimos mantienen un ostracismo en su aula para no ver, y que los demás no vean, la realidad de su enseñanza a los alumnos. Esto también está muy relacionado

con la inseguridad y el miedo al fracaso que casi todos los docentes albergan en su interior. Para ser un buen profesor hay que tener una buena formación, pero también hay que ser un buen líder, al que los alumnos no le tengan miedo sino respeto. Un profesor que sabe admitir sus errores y ver sus virtudes, a la vez que siente la suficiente confianza para autoanalizarse y para que los demás le analicen es el tipo de docente que mejor atiende y trata a estos alumnos, porque alberga una sensibilidad que de forma inconsciente genera en el alumno más confianza y seguridad en el entorno en el que se encuentra.

En países como EEUU y Canadá ocurre lo contrario, puesto que históricamente han sido países de flujo inmigratorio, por lo que son en ellos en donde se han investigado las teorías más conocidas respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua (la mayoría de ellas resaltadas en el punto anterior). En EEUU y en Canadá estas teorías se toman como el punto de partida para desarrollar todo el planteamiento educativo de estos estudiantes inmigrantes que deben aprender inglés para lograr una adecuada integración en la sociedad americana; estableciendo unos estándares de los distintos niveles de competencia en la lengua inglesa y formando estrategias para trabajar los 4 dominios de la lengua (escribir, leer, hablar y comprender) en base a los distintos niveles por los que va pasando el alumno hasta ser completamente competente tanto en su lengua materna como en su segunda lengua. Lograr una completa integración del alumno tanto socialmente como cognitivamente es lo que llevará al estudiante a tener éxito en los centros educativos. Estas son las teorías (presentadas en el punto de los antecedentes) en las que se basan todos los planes de atención a la diversidad en casi todos los países del mundo, incluido el nuestro, pero en la práctica se ven todas las carencias y fallas de dichos planteamientos puesto que no tenemos ni la suficiente preparación ni tampoco los recursos apropiados para ello.

La llegada de otros grupos, culturas y gentes requiere y guía hacia cambios en la realidad social. Pensar acerca de cómo intervenir, y cómo crear un plan de acción en la escuela para proveer un camino hacia la inclusión social para minorías culturales, nos ayuda a encontrar el camino hacia una escuela inclusiva donde podamos integrar a todos. Para hacer esto, es muy importante mantener siempre en mente- y respetar- las diferencias culturales, lenguajes, formas de vida y actitudes interpersonales, que también están relacionados con las habilidades que los inmigrantes pueden llegar a desarrollar si se les permite. (Zufiaurre, 2006, p.413)

3. Material y métodos.

El nuevo alumno llegó a finales de Febrero a España. Los padres comenzaron todo los trámites para escolarizarlo y escogieron el centro educativo concreto por razones de cercanía tanto a su vivienda como al negocio que poseen (las familias en la actualidad pueden escoger el colegio al que van a asistir sus hijos puesto que ya no hay demarcación de zonas en la nueva normativa). Tras la realización del papeleo, la orientadora del centro le realizó una prueba de evaluación para saber el nivel de sus conocimientos y así situarlo en el curso de Primaria correspondiente. La madre, al saber español, fue la que hizo de traductora en la reunión. Este chico en concreto es bastante brillante y sus conocimientos son más que suficientes para que hubiera entrado al curso que corresponde a su edad, es decir, a sexto. Pero se le colocó en quinto puesto que la familia lo pidió encarecidamente para que su hijo disponga de un curso más en Educación Primaria para adquirir el idioma antes de comenzar sus estudios de secundaria en el instituto. La orientadora lo sopesó con la Unidad de Apoyo Educativa (UAE) y, finalmente, se le colocó en quinto de Primaria.

No sólo se decide el curso en el que se le va a poner sino que también se decide la clase según las características personales del tutor y el ambiente del grupo. A este alumno se le puso en esta clase puesto que el tutor de ella es un gran profesional y una persona muy abierta y comprensiva con los alumnos, dando más importancia al estado y la educación emocional de sus alumnos de la que los profesores normalmente le dan. Así mismo, el grupo es muy dinámico e integrador, no hay nadie al que le dejen de lado y reciben con entusiasmo a los estudiantes nuevos. Además de todo esto, se asignó a dos compañeros de la clase (que se ofrecieron voluntarios) como sus co-tutores para que le acompañaran a los sitios y le incluyeran en sus grupos durante el primer mes. Respecto a los apoyos educativos, el centro dispone de una profesora de refuerzo llamada “profesora de minorías” que entra al aula una hora al día para estar exclusivamente con el alumno. Como la inclusión del alumno coincidió con el periodo de prácticas que pase en clase, me ofrecí para servirle de apoyo las horas restantes en la que la profesora de minorías no estaba.

Se incorporó a clase el 11 de Marzo, coincidiendo con el inicio de esa semana. Durante la primera semana se tuvo extrema delicadeza respecto al trato que se le daba. El profesor, antes de que el alumno llegara, habló con el grupo que lo iba a recibir, fomentando la empatía y poniéndolos en el lugar de él. Por mi parte, les explique lo que era el periodo del silencio- que era lo que le iba a pasar a su nuevo compañero durante los primeros meses- y les animamos a que intentarían comunicarse con él por otros medios aparte del lenguaje verbal. Estos lo entendieron bastante bien y a pesar de que no pudieron contener su emoción y le agobiaron bastante el primer día de clase, después fueron adaptándose a la nueva situación de clase e intentaban, sobre todo sus co-tutores, ayudarlo en todo lo que podían, tratando de comunicarse por gestos e incluso probaron a hablarle en Inglés por sí les entendía más en ese idioma. El objetivo primario respecto a la relación profesor-alumno durante ese tiempo fue lograr una conexión con éste y que se sintiera lo más cómodo que posible en un ambiente en el que no puede entender ni producir nada de lenguaje verbal y que, por tanto, la comunicación se ve limitada al mínimo.

Respecto a su formación académica, lo primero que siempre se hace es promover materiales lo más adaptadamente posible a las necesidades del alumno con los que este aborde y adquiera la lectoescritura española. Una vez que el alumno logra leer y escribir castellano a un nivel intermedio, llega la hora de trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita. Este alumno empezó a aprender el abecedario de la lengua castellana por medio de la realización de fichas parecidas a las que realizamos cuando aprendemos a leer y escribir en el primer ciclo de Primaria. Estas fichas se enfocan en una letra por tema, y cada tema tiene una extensión de 9 o 10 páginas por las dos caras. Todas ellas tienen las mismas actividades en el mismo orden cronológico, lo que por una parte es ventajoso para el alumno recién llegado puesto que una vez que ha comprendido el objetivo de cada actividad, simplemente tiene que repetir esta metodología de trabajo una y otra vez. En las fichas hay variedad de ejercicios como repasar y escribir varias veces la letra que está estudiando, rodear palabras que contengan dicha letra, y dibujar la imagen que corresponde a ciertas palabras que se

forman con esa letra también. En todas las fichas la herramienta principal para que el alumno adquiriera los conocimientos es el asociamiento de la palabra con la imagen que le corresponde. También se da énfasis a que asocie el sonido producido con la letra que le corresponda, fomentando que el mismo repita estos sonidos para una mejor interiorización de los mismos. La vocalización y la pronunciación clara y pausada del docente es fundamental para que el alumno distinga correctamente la diferenciación de las letras y sus sonidos, así como la observación de la forma que adopta nuestra boca para crear ese sonido. Este alumno en concreto, en sus inicios confundía mucho la t, la p y la b, aparte de los dos sonidos completamente desconocidos de la letra r. Exceptuando estas últimas pautas, el lenguaje y comprensión oral son puntos que se separan de la enseñanza teórica y que el alumno logra tras un periodo continuo de inmersión en el país hablante de esa lengua. Normalmente permanece en silencio durante tres o cuatro meses como mínimo, solamente produciendo lenguaje verbal por medio de la repetición, y luego comienza a producir lenguaje propio con el vocabulario que ha adquirido durante esos meses.

Una vez que se le ha terminado de enseñar el abecedario, en el que se invierte un mes o mes y medio de tiempo, llega el repaso y ampliación del vocabulario. Este punto es especialmente importante en alumnos que pertenecen al tercer ciclo, puesto que ya tienen una capacidad de atención de más duración y además, el marco del vocabulario exigido a esas edades se amplía bastante, por lo que es un punto en el que profesor de minorías y el tutor inciden durante todo el proceso de la adquisición del nuevo idioma. Uno de los recursos más utilizados en esta parte, dado la adecuación del método con el nivel cognitivo que ya se tiene a esta edad, es la traducción. En este caso, la traducción de palabras no sólo se ha hecho para el aprendizaje del castellano sino que también para la adquisición del inglés. Para ello, nos apoyamos en un pequeño diccionario de bolsillo Chino-Español (Herder Pocket) y otro diccionario visual con el vocabulario más básico sobre varios temas alquilado de la biblioteca general de Navarra (Didì: diccionario dibujado español - chino / Andrés Martínez Ramos; [traducción y revisión del chino: Mariona Jornet Escuer], 2006). Pero para todo lo demás, recurrimos a la ayuda de un ordenador para entrar en internet donde hay

infinidad de recursos de ese tipo. Algunas de las páginas a las que más hemos recurrido son:

- <http://translate.google.es/?hl=es&tab=wT#es/zh-CN/>. Google Traductor nos ayudó para comunicarnos en alguna ocasión, aunque a veces resultaba imposible con la traducción literal. Había mejores traductores en línea para de inglés-chino, por lo que en la mayoría de las ocasiones recurríamos a otro en este idioma: <http://www.mdbg.net/chindict/chindict.php>.
- http://clic.xtec.cat/db/act_es.jsp?id=2052. Es una página donde puedes descargar gratuitamente un pequeño programa con vocabulario elemental y donde se recurre a la traducción de palabras y a la asociación de las palabras con su imagen correspondiente.
- www.juntadeandalucia.es/averroes/loreto/sugerencias/.../mates1eso.html. Esta página la utilizamos en algunas ocasiones para adecuar y especificar mejor el nivel de matemáticas que el alumno poseía.
- <http://www.englishmedialab.com/>
- <http://www.english-4kids.com/games.html>
- <http://www.esl-galaxy.com/forum/>

Estas tres últimas páginas se utilizaron en las lecciones de inglés.

Otro recurso utilizado fueron flashcards con las imágenes por un lado y sus palabras correspondientes por otro en el que debía asociar los dibujos con las palabras. Esta actividad sirvió para reforzar el vocabulario aprendido en las fichas puesto que los dibujos y palabras eran las mismas y estaban separados según el tema en el que aparecían. Además de eso, pusimos cartulinas en los diferentes objetos de la clase con el nombre de estos para que pudiéramos trabajar el vocabulario de la clase. Dentro de las cartulinas estaba el nombre del material en castellano y luego su traducción en chino. Preparamos también una hoja con frases muy básicas en castellano como por ejemplo: Hola, me llamo....., Necesito ir al baño, ¿Qué tal estas?...con su correspondiente traducción al chino. Estas traducciones fueron hechas por otra niña del curso, también de procedencia china pero ya con un nivel de competencia en el castellano similar al de un nativo.

Al ver que sus conocimientos cognitivos en Matemáticas superaban los que se dan en Primaria en España y se adecuaban más a los de secundaria decidimos utilizar un libro de 2º de la ESO en algunas ocasiones para motivarle y ponerle desafíos en algunas de las horas de Matemáticas.

Como el alumno se encuentra ahora mismo en el periodo del silencio, y no va a producir lenguaje verbal hasta, probablemente comenzar el siguiente curso, le hice una única prueba sobre la adquisición del vocabulario de clase. Se la repetí durante una semana todos los días de ella para que interiorizara y memorizara dicho vocabulario; y otra última prueba tras dos semanas sin repasar el nombre de los materiales de clase, pero sólo conté realmente la primera prueba y la última. Para ello, lo único que hice fue quitar los carteles y señalar a cada objeto para que él me dijera su nombre. En el siguiente punto repasaré sus resultados.

Tras la “adquisición” de la lectoescritura por parte del alumno, como ya he mencionado en párrafos anteriores, se hace hincapié en la comprensión, en el sentido de todo lo que el alumno es capaz de leer y escribir. Algunas de las estrategias más interesantes que se están practicando actualmente en escuelas de todo el mundo y que pueden aplicarse a medida que este alumno vaya avanzando en su nivel de adquisición del castellano como segunda lengua son múltiples. Las estrategias mostradas a continuación están separadas en cuatro categorías.

La primera mezcla métodos para mejorar tanto la comprensión lectora como la escritura, ya que es a partir de la lectura comprensiva y de la familiarización con los diferentes tipos de textos y las estructuras concretas de ellos cuando la escritura de los individuos comienza a mejorar hasta hacerse más formal y abstracta. La segunda categoría contempla diferentes estrategias para trabajar la comprensión y la producción del lenguaje oral, esta categorización también tienen una razón, simplemente sigue el modelo de un proceso comunicativo. El emisor y el receptor deben utilizar ambas habilidades para mantener una conversación y así cumplir el objetivo de dicha comunicación. El tercer apartado se centra en diferentes metodologías para ampliar y mejorar la gramática del alumno aprendiendo el idioma. La cuarta categoría propone algunas estrategias para el propio profesorado que facilite el proceso de enseñanza,

hacer el contenido más comprensible y establecer una relación cercana y de confianza con el alumno.

3.1 Estrategias para la lectura comprensiva y la escritura:

3.1.1 La experiencia de acercamiento al lenguaje (Colombo, 2012)

Este método está basado en el principio de que la enseñanza debería empezar desde las experiencias y los conocimientos del alumno, por lo que usa los conocimientos previos, el vocabulario y la sintaxis que el alumno posee en cada momento para generar material de lectura que sea comprensible y a la vez divertido para el estudiante. Normalmente esta técnica está planteada para trabajarla en gran o pequeños grupos de alumnos. Se trata de planear un evento, como una excursión, o seleccionar una foto que motive a los estudiantes a responder preguntas que el docente ha preparado previamente sobre qué, quién, cuando, donde y por qué. Si se quiere incrementar la creatividad de la producción también se pueden hacer preguntas como ¿Qué piensas sobre...? o ¿Qué sientes tu sobre...?. Estas preguntas serán las que guiarán a los estudiantes para construir la narración sobre la experiencia. En gran grupo, se crea una conversación en las que los alumnos responden esas preguntas y el profesor debe escribir en la pizarra, ordenador...exactamente como los estudiantes le dictan. Es esencial capturar todas las palabras que los estudiantes producen. Si el alumno aprendiendo castellano tienen dificultades produciendo el lenguaje el docente puede ayudarle tratando de extender su lenguaje. Ese texto creado por los alumnos será el que ellos utilicen para su comprensión lectora, para trabajar la estructura del texto, fonética, convenciones del lenguaje escrito... También hay una variante individual para trabajar con el alumno aprendiendo castellano como segunda lengua. Se pide al alumno que lleve a clase una foto, dibujo u objeto que sea importante para él o que simbolice algo. Luego se entrevista al alumno con las preguntas preparadas y se escribe lo que el alumno dice palabra por palabra. Se corrigen junto al alumno posibles errores del texto que ha producido y ese texto se lleva como tarea de lectura para casa. Se pueden recopilar todos esos textos en un libro para que el alumno lo tenga a su disposición en clase para trabajar gramática, vocabulario, entonación...

3.1.2 Resumir textos o “The GIST”(Colombo, 2012)

Las siglas GIST significan generar interacción entre esquemas cognitivos y el texto, y se trata de probar si el texto es comprensible para los estudiantes aprendiendo la lengua. Esta técnica está aconsejada para niveles ya bastantes avanzados en la lengua y adecuada para realizarse con alumnos de tercer ciclo en adelante. Hay dos partes diferentes en el proceso. En la primera parte el profesor selecciona un párrafo de 3 a 5 frases de longitud. El párrafo debe contener una idea central. La actividad será guiada por el docente y se resumirá el párrafo en una frase que no supere las 15 palabras. Los alumnos podrán modificar y hacer ajustes a la frase para que esa frase transmita claramente la idea central del párrafo. La segunda parte de GIST por otra parte, da más autonomía al alumno, puesto que es él quien debe escoger de 8 a 10 palabras del párrafo y luego hacer un resumen de éste incluyendo estas palabras. Esta segunda parte puede hacerse en parejas, emparejando a los estudiantes que están aprendiendo la lengua junto a estudiantes nativos.

3.1.3 Desarrollar la comprensión del lenguaje mediante aprendizaje recíproco (Colombo, 2012)

En esta técnica el profesor elige un texto que sea un desafío para los estudiantes pero todavía accesible para ellos. Lo que sugiere este método es separar la clase en grupos de 4 personas para que cada grupo trabaje un pasaje del texto. Cada persona en el grupo tiene un papel asignado: uno es el que resume el texto asignado, otro es el que crea preguntas o establece conexiones sobre éste, otro es el que aclara ciertas ideas y el otro es el que hace las predicciones sobre lo que se va a incluir posteriormente en el texto. Esta técnica requiere bastante entrenamiento por parte del profesor en los primeros textos pero es una técnica en la que, si los alumnos se vuelven expertos adoptando su papel en el grupo, se hacen visibles para ellos esas esas cuatro habilidades que son necesarias para una buena comprensión lectora como son las de resumir, aclarar ideas, hacerse preguntas sobre el texto y realizar predicciones sobre éste, volviendo a los alumnos lectores expertos y haciéndoles conscientes tanto de la comprensión de las ideas de los textos como su proceso de aprendizaje y el uso propio de estrategias de lectura. Aunque es mejor que trabajen en los mismos grupos de

cuatro, los roles que adopta cada uno se cambian con el tiempo, para que todos se hagan expertos en las cuatro habilidades. El profesor puede proporcionar un gráfico o una ficha a los alumnos que les sirva de guía para realizar la tarea de forma adecuada:

Tabla 2. Modelo de guía para los estudiantes

<p>PREDECIR</p> <p>¿Basándote en lo que has leído y lo que sabes que crees que va a pasar después?</p> <p>¿Qué partes te han servido como pistas para imaginar lo que va a suceder después?</p> <p>¿Tu predicción tiene sentido?</p>	<p>ACLARAR</p> <p>¿Hay alguna palabra que no entiendas? ¿Cuál es?</p> <p>¿Qué crees que significa? ¿Cómo puedes comprobar el significado de la palabra?</p> <p>¿Hay algunas ideas que no entiendas o que sean confusas para ti? ¿Podrías explicarlas con tus propias palabras?</p>
<p>PREGUNTAS Y CONEXIONES</p> <p>¿Hay algo que no entiendas?</p> <p>¿Hay algo que no tenga sentido?</p> <p>¿En qué pensabas mientras leías el texto?</p> <p>¿Te ha pasado alguna vez algo parecido a lo que has leído? ¿Has conocido a alguna persona que sea como el personaje?</p> <p>¿Tienes ganas de saber algo más sobre algún hecho, personaje...?</p>	<p>RESUMEN</p> <p>¿Cuáles son las ideas o sucesos más importantes?</p> <p>¿Cuál crees que es la idea que el autor quiere que recuerdes?</p> <p>¿Cuál es la información más importante de todo el párrafo?</p> <p>¿Sobre qué trata este pasaje en general?</p>

3.1.4 Usar la estructura del texto (Colombo, 2012)

Esta estrategia consiste en enseñar gramática y estructura de los textos a través de leer diferentes tipos y analizarlos en profundidad para interiorizar la secuencia o los eventos que ocurren en este. Durante la clase, el profesor prepara los textos y los reparte en pequeños grupos. Tras la lectura, el profesor se centra en la parte del texto que quiere analizar. Las estructuras que mejor se trabajan en esta estrategia son:

- *Causa/Efecto*: Se podría trabajar esta frase “Pablo quiere el peluche de Juan. Ese peluche es el favorito de Juan. Por lo tanto, Juan no le da el peluche a Pablo”. El profesor podrá hacer preguntas para que los alumnos identifiquen la estructura del texto como:
 - *¿Qué ha pasado? (Juan no le ha dado el peluche a Pablo)*
 - *¿Por qué ha pasado? (Es el peluche favorito de Juan)*
 - *¿Quién hizo que eso pasara? (Pablo, él quería el peluche de Juan)*
 - *¿Cuáles son las palabras que conectan los eventos? Por lo tanto.*

Al mismo tiempo que el gran grupo contesta esas preguntas, el profesor puede hacer un esquema para ilustrar todo:

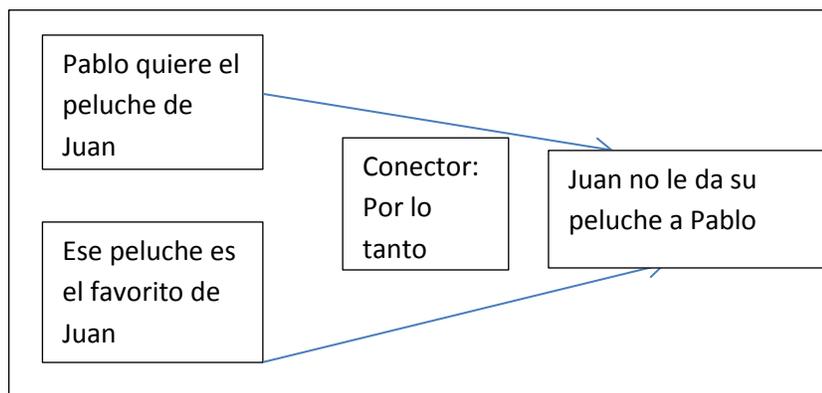


Figura 3. Esquema del ejemplo

Anima a los estudiantes a decir más conectores que se usen para estos casos como: porque, y, entonces, como resultado... Una vez que los alumnos ya se sientan cómodos analizando este tipo de frases, se pasa a textos más largos.

- *Comparar/Contrastar:* El diagrama de Venn es bueno para comparar y contrastar factores, ya que presenta las similitudes y diferencias entre dos factores o ideas. Las palabras más utilizadas en estos casos son: al igual, ambos, en contraste, a diferencia de, más, menos, en vez de... Un ejemplo de este diagrama:

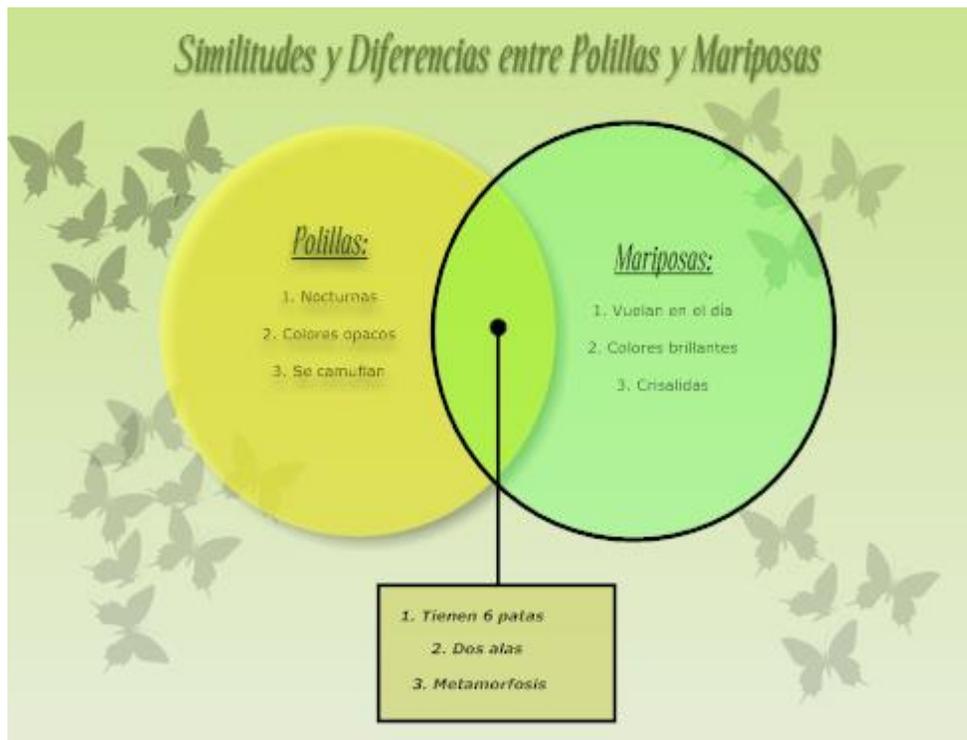


Figura 4. Ejemplo diagram de Venn

- *Secuencia de eventos:* Los temas son presentados de una forma que muestra cosas que han pasado, pasarán o tendrían que pasar. Esto puede trabajarse poniendo ejemplos de la vida diaria, como aprender a conducir, y dividir sus partes en un esquema:

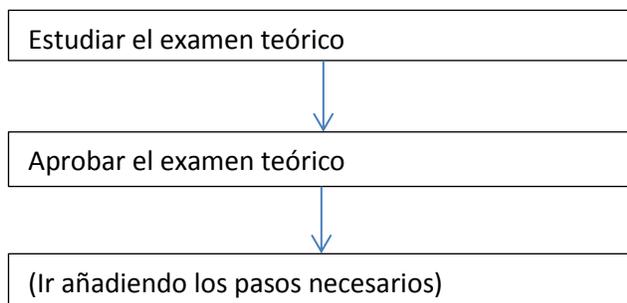


Figura 5. Ejemplo de secuencia

3.1.5 Teatro leído (Colombo, 2012)

Esta metodología consiste, como su propio nombre indica, en instruir a los alumnos no sólo en la comprensión lectora, sino también en la fluidez oral, entonación, expresión emocional...mediante la lectura de guiones de teatro. El docente puede adaptar un guion de un libro o buscar teatros en la red sin coste alguno. Antes de repartirse en grupos, se motiva a los alumnos con la tarea que van a realizar, enseñándoles el título e incitándoles a que adivinen la línea argumental del texto que se les va a proporcionar. También se trabajará el vocabulario más difícil en gran grupo. Tras eso, el profesor modelará la tarea leyendo el mismo el texto con gestos y expresividad. En pequeños grupos, ellos luego tienen un tiempo para ensayarlo y el último día se hará la presentación frente al resto de la clase.

3.1.6 Escritura interactiva (Colombo, 2012)

Esta estrategia se puede trabajar en pequeño o gran grupo. El docente explica una lección de 10 o 15 minutos sobre un nuevo tema como por ejemplo cómo redactar una secuencia de eventos en historia o en estudios sociales, mientras que procesos más conocidos, como la escritura de un cuento pueden ser dirigidos por un igual más competente en la lengua. Tras la explicación, viene la práctica, Cada estudiante escribe una idea que se va a incluir en la producción del texto. Un voluntario es el encargado de transcribir dicho texto y entre todos van revisando cada idea y redactando con la coherencia y cohesión necesarias para estos tipos de textos. Esta estrategia es interesante para que sean los iguales con la lengua nativa los que se encarguen de explicar a sus compañeros con otra lengua materna porque, además de que ellos repasan y afianzan los conocimientos previos del lenguaje, puede ser una actividad esencial de integración y aceptación para el compañero o compañera nueva.

3.1.7 Revisión y edición del texto (Colombo, 2012)

Se trata de enseñar las convenciones (puntuación, capitalizaciones, estructura de párrafos...) de los textos escritos en Castellano. Para ello, el profesor debe planificarse una mini lección de 10 minutos para cada una de ellas e ir enseñando ejemplos de escritura real. Se debe hacer conscientes a los alumnos de lo buenos que son los

escritores profesionales usando dichas convenciones. Tras repasar las convenciones generales, se les puede devolver sus escritos para que ellos mismos corrijan o mejoren sus textos usando las convenciones que han aprendido.

3.2 Estrategias para la comprensión oral y el lenguaje verbal:

3.2.1 Lectura en gran grupo o coral (Colombo, 2012)

La lectura coral es efectiva para desarrollar la fluidez verbal porque promueve la repetición de sintaxis y de estructuras lingüísticas concretas que les son proporcionadas a través de modelos y ejemplos reales (canciones, poemas...). Esta recitación en gran grupo enmascara los posibles errores de pronunciación que pueda tener el estudiante por las múltiples voces de la clase, por lo que el estudiante se sentirá lo suficiente confiado para realizar estas actividades de forma relajada; además, esos errores de pronunciación y entonación con los que se pueda encontrar se solucionarán a través de la imitación de los sonidos que los demás producen. Para ello hay que buscar un poema o canción relativamente corto que trate sobre conceptos que le son familiares y dividir dicho texto en diferentes partes para que se pueda trabajar en los diferentes grupos de la clase (nivelando los grupos según la competencia lingüística de cada alumno), y luego trabajarlo en clase. Primero será el docente el que lo lea con emociones, usando imágenes, gráficos, gestos... Tras ellos serán los alumnos, primero en gran grupo y luego en pequeño, quienes leerán el poema hasta memorizarlo e introducirán sus propios gestos... Primero la lectura más pausada para que el estudiante aprendiendo la lengua tenga tiempo para procesar el texto, y poco a poco se incrementará el ritmo hasta uno adecuado al poema, canción... Ya que a nivel de quinto y sexto se trabajan las poesías y los poemas, esta estrategia sería muy adecuada para llevarla a la práctica porque todo el grupo debe aprender a recitar poemas y no solo el nuevo estudiante. Un ejemplo de poesía adecuada sería:

“Una historia”
Oculto en el corazón
de una pequeña semilla
bajo la tierra una planta
en profunda paz dormía.
-¡ Despierta!- dijo el calor.
- ¡ Despierta! - la lluvia fría.
La planta oyó la llamada,
quiso ver lo que ocurría,
se puso un vestido verde
y estiró el cuerpo hacia arriba.
De toda planta que nace
ésta es la historia sencilla.
(Manuel F. G)

Figura 6. Ejemplo de poesía

Esta poesía, aunque pueda parecer sencilla para tercer ciclo de primaria, es un buen inicio para estas actividades de recitación. El estudiante aprendiendo el idioma además, puede buscar sinónimos de palabras que probablemente le sean desconocidas como ocultar, estirar, profunda...El vocabulario es lo bastante sencillo para trabajarlo a niveles elementales e intermedios, pero si se quiere trabajar previamente el poema con el alumno, una buena actividad previa para activar los conocimientos es darle el poema sustituyendo algunos nombres por sus imágenes correspondientes (en vez de la palabra corazón el dibujo de un corazón...) y que sea él quien tenga que descifrar esas palabras.

3.2.2 Lectura en voz alta de libros y libros de imágenes (Colombo, 2012)

Esta estrategia consiste en que los docentes lean en voz alta historias en clase, acompañándolas de gestos y movimientos que hagan al estudiante entender mejor lo que está escuchando en cada momento. Creo que esta estrategia es una buena opción para conectar a los estudiantes con temas que están por verse en los contenidos de las asignaturas. Como introducción al ciclo del agua en Conocimiento del medio por

ejemplo se podría leer una historia en el que este ciclo estuviera presente de alguna forma. Al leer una historia en voz alta, el propio profesor puede demostrar las estrategias más útiles que se pueden utilizar a la hora de comprender lo que se está leyendo, así como también es muy interesante para adelantar vocabulario o palabras clave que van a ver en la lección posterior. Aparte de todo lo anterior, es otra forma más de exponer al alumno a las diferentes estructuras que se usan en un texto. Por lo que produce un ejemplo de lenguaje para que el alumno lo pueda interiorizar y a la vez reduce los niveles de ansiedad de los alumnos que aprenden la lengua porque ellos pueden escuchar la historia y entenderla mejor gracias a los gestos, el uso de diferentes tonos de voz, ilustraciones...Lo que es importante en esta estrategia es la forma en la que el docente transmita la historia, ya que si lo hace bien y consigue que a los alumnos les interese lo que están oyendo, se les motivará a que quieran escuchar más historias posteriormente.

3.2.3 Desarrollar un sentimiento de comunidad en el grupo para las conversaciones en clase (Colombo, 2012)

“Lo primero que un profesor debe hacer para promover conversaciones en clase en las que se use lenguaje académico es crear una comunidad dentro de la clase donde todos los estudiantes se sientan queridos y animados para compartir sus ideas y opiniones sobre diferentes temas” (Michaels, 2007). Para el estudiante aprendiendo la lengua hablante característica de la sociedad y la escuela es fundamental crear este tipo de ambiente porque solo así podrán tener la suficiente seguridad para expresarse según su nivel del lenguaje y su nivel de ansiedad emocional. Lo más fácil para crear este ambiente es promoverlo mediante las interacciones sociales entre iguales. Además, en este tipo de conversaciones que no son del todo formales, se les está proporcionando un modelo a la hora de usar el lenguaje verbal en el ambiente que le rodea, porque muchas veces en nuestras conversaciones del día a día, el lenguaje es totalmente informal o se combina el registro formal y el informal, y son los estudiantes los que tendrán que decidir y adaptar el registro a usar dependiendo del contexto en el que se encuentren. Las conversaciones pueden verse promovidas por medio de entrevistas que se hagan entre parejas o pequeños grupos en clase. Además de

enseñar cómo hacer una entrevista y usar el lenguaje formal en ésta, se desarrolla la amistad y el sentimiento de compañerismo entre los alumnos en clase ya que es una forma de conocerse más unos a otros. Si se establece una rutina, las entrevistas poco a poco se harán más complejas y durarán más tiempo. Una idea interesante es hacer que investiguen diversos temas fuera de clase mediante encuestas a sus familias, gente de la calle, vecinos... Al estudiante aprendiendo el lenguaje se le podría dar inicialmente un modelo de entrevista para que tenga un material de base donde recoger las respuestas de sus compañeros y donde tomar ejemplos de cómo responder a estos; y luego, poco a poco, interiorizar los distintos modelos que vea y crear el suyo propio.

Tabla 3. Modelo del lenguaje adecuado

Preguntas de la entrevista	Respuestas
1. ¿Dónde vives?	Vivo en_____
2. ¿Cuántos idiomas hablas? ¿Cuáles?	Hablo_____
3. ¿Cuántos hermanos/as tienes? ¿Cómo se llaman?	Tengo_____. Sus nombre/s es/on_____
4. ¿Cuánto tiempo has vivido en tu actual casa?	He vivido ahí durante_____
5. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?	En mi tiempo libre me gusta hacer_____
6. Si pudieras ir a algún sitio, ¿Dónde irías y por qué?	Me gustaría ir a_____ porque_____

3.2.4 Fomentar discusiones académicas modelando nuestro lenguaje en las conversaciones. (Colombo, 2012)

Si queremos que nuestros alumnos se expresen verbalmente de forma adecuada, lo primero que debemos hacer es modelar el lenguaje y darles algún material en donde puedan ver ejemplos de cómo hablar correctamente en las conversaciones donde se tratan contenidos académicos dentro de clase. Los alumnos nativos del lenguaje han estado expuestos toda la vida a los diferentes ambientes y adquieren de forma natural ambos registros con distinto tipo de vocabulario en cada uno de ellos, pero a nivel de Educación Primaria, veo muy importante proporcionar estos modelos a toda la clase y no sólo al estudiante aprendiendo castellano como segunda lengua, porque en el periodo de prácticas he podido observar que en muchas ocasiones los alumnos no saben explicarse correctamente, o se faltan el respeto entre ellos al hacer debates, por lo que compensaríamos esa carencia de trabajo de la expresión oral. También con este tipo de modelos se les hace conscientes de su propio nivel del lenguaje y del peso que tienen sus opiniones en los debates en pequeño o gran grupo. Se les puede dar la oportunidad de autoevaluarse en estas actividades. Un buen gráfico para dar a los alumnos podría ser:

Tabla 4. Modelo para usar en discusiones académicas

Interacciones en el grupo	Demostrar conocimientos	Dar razonamientos adecuados
<p>Escucha atentamente a tus compañeros (1-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ESCUCHA y usa formas como: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tranquilo, tomate tu tiempo para pensar lo que quieres decir.</i> - <i>Me gustaría añadir</i> 	<p>Se específico y preciso(1-5):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra tus conocimientos del tema mediante explicaciones, imágenes, gestos... con los que los demás puedan 	<p>Construye tus argumentos (1-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica claramente lo que quieres decir. <p><i>Usa frases como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Creo que....porque....</i> - <i>Aquí está la prueba que demuestra</i>

<i>que...</i>	entenderte mejor	<i>que....</i>
<p>Pedir aclaraciones (1-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando quieras oír más sobre una explicación o no has entendido lo que un compañero ha dicho. <p><i>Usa expresiones como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Podrías decir algo más sobre....?</i> - <i>¿Quieres decir que...?</i> - <i>¿Podrías poner un ejemplo?</i> 	<p>Verifica tus pruebas (1-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra que lo que dices es correcta y da pruebas verdaderas sobre ello. 	<p>Si quieres pedir evidencias (1-5)</p> <p><i>Usa frases como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué pruebas tienes e que.....?</i> - <i>¿Por qué dices que...?</i> - <i>Puedo ver aquí que lo que dices es....</i>
<p>No estar de acuerdo con tus compañeros(1-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando pienses diferente a tus compañeros, dí tu opinión respetuosamente. <p><i>Use frases como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>No estoy de acuerdo porque...</i> - <i>Estoy de acuerdo con...pero yo diría que...</i> 	<p>Preguntar sobre los argumentos de los demás (1-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Piensa de forma crítica y pide evidencias sobre lo que los demás dicen. <p><i>Use expresiones diversas como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Como sabes que...?</i> - <i>¿En qué te basas para decir que...?</i> - <i>¿Dónde has encontrado...?</i> 	<p>Haz afirmaciones claras (1-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa tus argumentos de forma clara y concisa. • Ayúdate de distintos materiales para demostrarlos.

3.3 Estrategias para desarrollar el vocabulario.

3.3.1 Seleccionar vocabulario académico para la enseñanza. (Colombo, 2012)

Esta estrategia tiene como objetivo el que los docentes sepan que, de acuerdo a diversos investigadores que han estudiado el desarrollo del vocabulario tanto en la primera lengua como en la segunda, el vocabulario de una lengua se puede en tres categorías distintas, y que se enseñan a su vez de una forma diferente:

- *Nivel 1:* Son las palabras usadas normalmente en interacciones sociales y conversaciones informales. Es frecuente que los alumnos estén expuestos a ellas en su vida diaria y si el aprendiente se encuentra con una desconocida basta con que el profesor le explique directamente su significado.
- *Nivel 2:* Usadas frecuentemente en ambientes más formales y académicos (para descripciones, comparaciones y contrastes, relaciones causa-efecto, secuencias temporales y generalizaciones). Estas palabras las usan generalmente estudiantes con un nivel ya bastante avanzado en la lengua, aparecen bastante en las diferentes asignaturas, pueden usarse en contextos diferentes y proporcionan conexiones con otras palabras y conceptos. Se identifican claramente porque los alumnos entienden el concepto de estas pero no las pueden explicar con la suficiente precisión. Para enseñar palabras que se encuentran en este nivel, los docentes pueden apoyarse en la lectura de historias en clase. Por cada historia seleccionada, se pueden seleccionar 10 palabras que se les quiera transmitir. Una vez leída la historia, se pueden poner dichas palabras en la pizarra (para que los alumnos vean cómo se escriben) y que estos sean los propios productores de las definiciones a través de un debate en gran grupo. Es una buena idea sugerirles que se apoyen en las pistas que les da el contexto de la historia para definir su significado, y practicar la repetición oral de las palabras seleccionadas varias veces. Luego se pueden hacer actividades en pequeño grupo en las que los alumnos deban utilizar estas palabras de forma significativa, para facilitar

su interiorización. Además de todo esto, es ventajoso poner ejemplos en los que los alumnos pueden usar estas palabras en situaciones con las que se enfrenten tanto dentro de clase como fuera de ella, el hecho de que esas palabras sean útiles, que tengan un objetivo por las que las están aprendiendo, será un factor muy importante a la hora del aprendizaje de este tipo de palabras.

- *Nivel 3:* Se pueden encontrar dos tipos distintos en este nivel. Palabras que normalmente aparecen en el glosario de los libros de texto y que se enseñan a los alumnos como parte del temario y palabras que son necesarias para entender un pasaje de un texto pero que son tan infrecuentes que solo se pueden enseñar descifrando su significado a través del contexto que nos proporciona la lectura.

3.3.2 Adquisición de vocabulario analizando las partes de las palabras (Colombo, 2012)

Una forma de desarrollar el vocabulario es, una vez encontrada una palabra nueva, dividirla en sus partes (raíz, desinencia) e ir creando otras palabras con dichas partes. El análisis de palabras incrementa el conocimiento de raíces que provienen del Latín y del griego, que se encuentran en más de un 50% de las palabras polisémicas que forman un texto académico. Este método de trabajo, aunque más efectivo en alumnos con un nivel ya bastante avanzado de la lengua, son especialmente interesantes a la hora de trabajar con alumnos que hablan lenguas romance, ya que comparten estas raíces. Algunas de las más comunes son:

Tabla 5. Raíces derivadas del Latín y del Griego

Raíz	Significado	Ejemplo
Aud (Latin)	oír	Audio, audición
Astro (Griego)	estrella	Astrología, astronauta

Bio (Griego)	vida	Biología, biografía
Geo (Griego)	tierra	Geología, geografía
Fono (Griego)	sonido	Teléfono, micrófono
Port (Latín)	llevar	Transporte, portable
Struc (Latín)	Construir, formar	Construcción, destrucción, instrucción

Por otra parte, conocer los prefijos y sufijos más comunes del castellano desarrolla el conocimiento de las familias de las palabras. Además, el conocimiento de los sufijos será especialmente útil a la hora de entender e interpretar lenguaje informal, el cual cuenta con numerosas palabras formadas con diminutivos, aumentativos, superlativos e incluso sufijos despectivos. Los prefijos y sufijos a tener en cuenta son:

Tabla 6. Lista de los prefijos más usuales

PREF.	Significado	PREF.	Significado	PREF.	Significado
a-	negación	ex-	hacia fuera	pro-	delante
ante-	anterioridad	extra-	fuera de	re-	repetición
circun-	alrededor	hiper-	superioridad	sobre-	exceso
contra-	oposición	hipo-	inferioridad	sub, su-	debajo
des-, de-	privación	in, im, i-	negación	trans-	al otro lado
en-	dentro de	post-	posterioridad	ultra-	más allá.
entre-	intermedio	pre-	anterioridad		

Tabla 7. Lista de los sufijos más usuales

Forman nombres:					Forman adjetivos:			Forman Verbos	
Abstractos	Acción	Oficio	Lugar	Colectivo	Relación	El que hace la acción	Gentilicios	Acciones	Despectivos
-a/encia	-a/ición	-ario	-ario	-amen	-al, -ar	-a/e/iente	-ano	-ear	-orrear
-i/dad	-anza	-ero	-edor	.-eda	-il	-a/e/idor	-és	-ecer	-otear
-eza	-aje	-ada	-ería	-era	-oso	-ón	-ense	-ificar	-uquear
-ismo	-azo	-ista	-ero	-edo	-udo	-oso	-eño	-izar	
-or	-a/encia	-ador	-a/itorio	-aje	-í	-adizo			
-ura	-era	-		-al, -ar	-ista				

		andera							
				-ena	-a/ible				

Para trabajar con esto se debe tener en cuenta dos reglas: hay que introducir raíces que los alumnos puedan usar en las diversas áreas de conocimiento de la escuela; así como sufijos y prefijos que puedan encontrar en sus libros de texto u otros textos que trabajen en clase. La segunda regla es que se introduce una raíz, un sufijo y un prefijo al mismo tiempo y en el mismo contexto. Una vez que se ha introducido una gran parte de los prefijos y los sufijos, pueden comenzar a trabajar en las familias de palabras. Pueden ponerse en pequeños grupos y formar todas las palabras que se les ocurra con una raíz, tras esto definir cada una de ellas sin diccionario y luego usar cada una en el contexto correcto. Otra actividad que enlaza con una de las estrategias explicadas posteriormente es trabajar la formación de palabras mediante los muros de palabras interactivos, es decir, tener pequeños papeles que estén divididos en raíces, sufijos y prefijos, de manera que se puedan repartir a cada grupo un número determinado de las tres categorías y que ellos formen con esas fichas palabras que puedan apuntar en un cuaderno para luego compartirlas en gran grupo.

Otra actividad más orientada a los alumnos que están aprendiendo castellano, pero perfectamente practicable con toda la clase, es crear un organizador gráfico en donde los estudiantes rompen las palabras en cada una de sus partes y establecen el significado de cada prefijo y sufijo. Luego determinan el significado de la palabra y la usan en el contexto. Esta actividad pueda hacerse más lúdica dando una lista de palabras polisílabas en las que los alumnos, en pequeños grupos, deban investigar las diversas partes de las palabras y completar el gráfico. Este sería el ejemplo del gráfico:

Tabla 8. Ejemplo de organizador gráfico

Palabra	Prefijo	Sig. Pref.	Raíz	Sufijo	Sig. Suf.	Sig. Pal.

3.3.3 Mapas semánticos (Colombo, 2012)

Esta estrategia tiene como objetivo desarrollar junto con los estudiantes, grupos de palabras diferentes pero que, a su vez, compartan alguna similitud. Estos mapas funcionan bien para la adquisición de vocabulario correspondiente al Nivel 3. La creación de mapas semánticos en clase permiten establecer una relación entre palabras que los alumnos ya saben y nuevos conceptos con los que se encuentran en las diversas áreas de conocimiento. Además, una vez que los alumnos aprendan a hacer mapas semánticos, les puede servir como técnica para su estudio autónomo. Antes de eso, las producciones deben ser guiada por los profesores para que los estudiantes adquieran la técnica adecuada. Inicialmente, se pueden establecer clases en gran grupo donde se explique y se creen estos mapas paso a paso, luego, para fomentar la autonomía, pueden trabajarse en pequeños grupos. En estos grupos, se les da 10 minutos para que generen el máximo de palabras relacionadas con el tópico que se quiere estudiar. Después cada grupo elige tres de sus palabras y colectivamente, los alumnos crean una lista de las palabras que van a incluir en sus mapas semánticos. Antes de que ellos desarrollen su propio mapa, hay que asegurarse de que todos los alumnos entienden el significado de todas las palabras con las que se va a trabajar. Algunos modelos de mapas semánticos útiles para desarrollar con los alumnos son:

- Mapas visuales o conceptuales como:

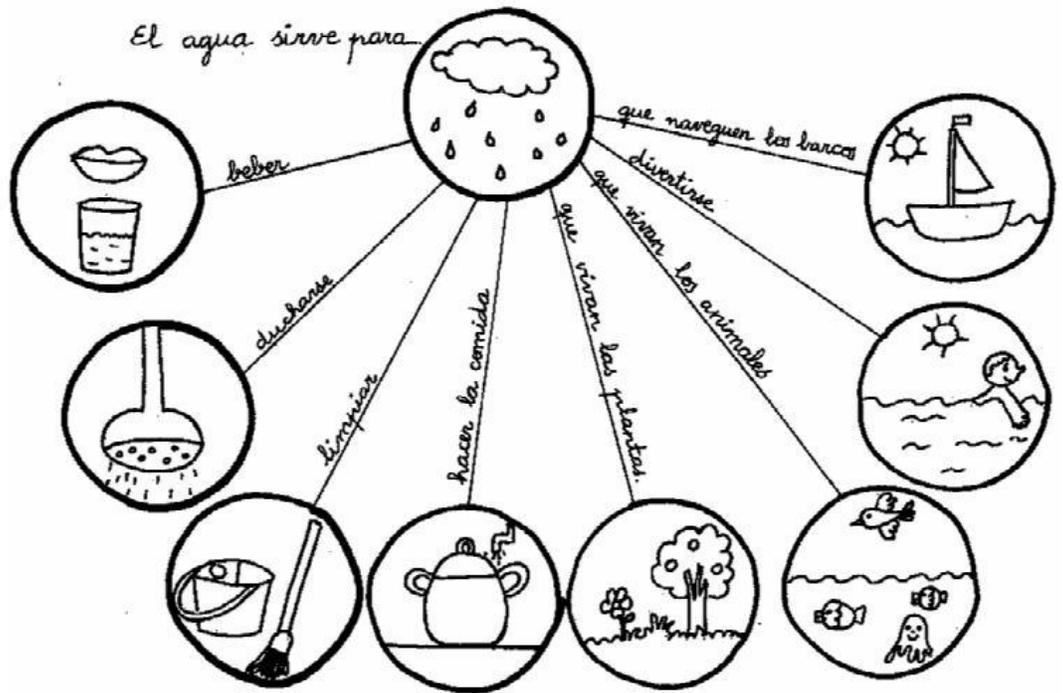


Figura 7. Ejemplo de mapa visual

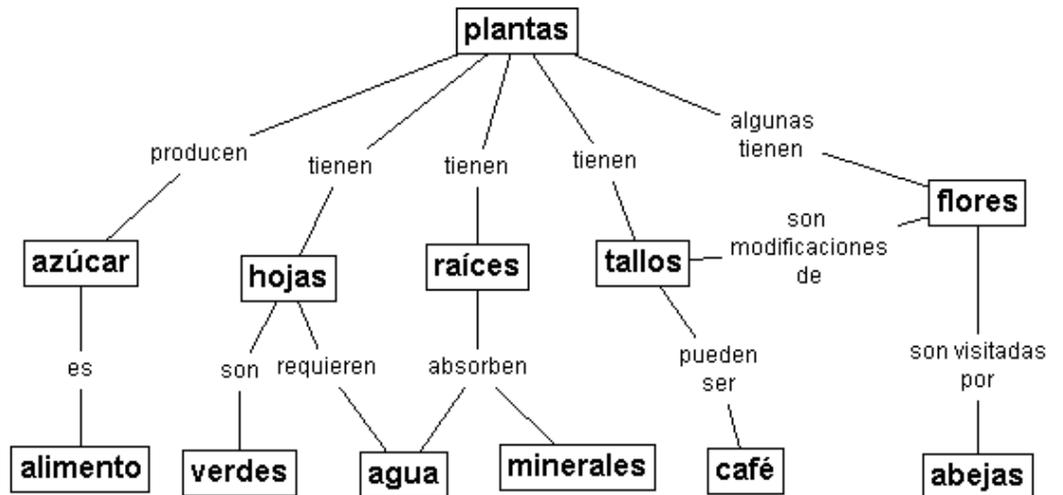


Figura 8. Ejemplo de mapa conceptual

- Modelo de Frayer: Es un gráfico en el que en el centro se pone el concepto que se va a trabajar. Los cuadros que están alrededor aportan la definición del concepto, sus características así como ejemplos y contra ejemplos.

Frayer Model

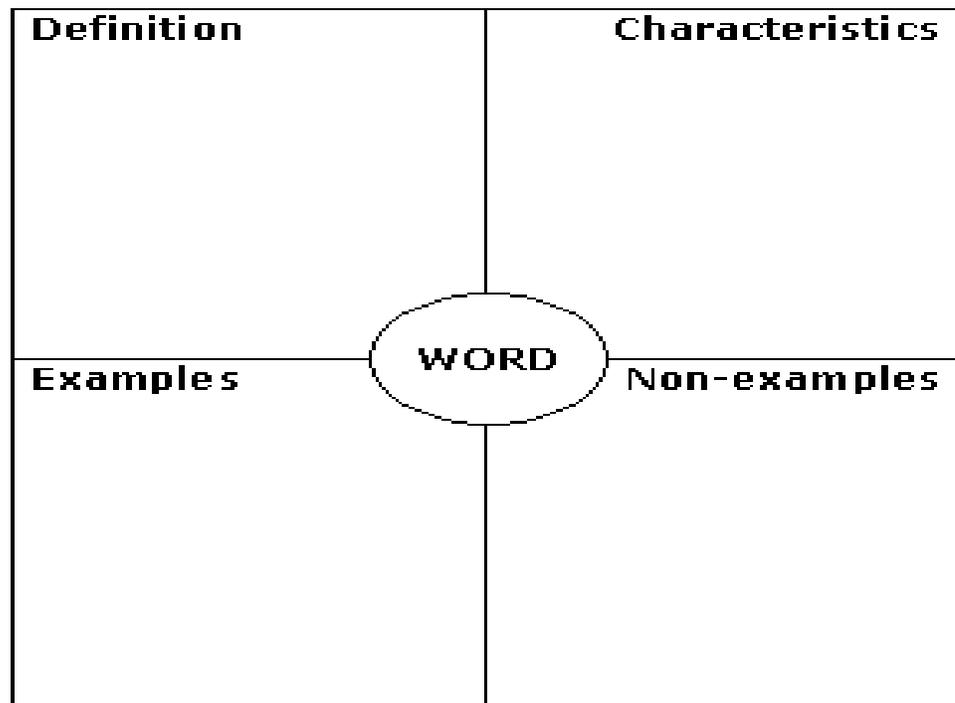


Figura 9. Ejemplo del modelo de Frayer

3.3.4 Usar actividades rápidas de pre lectura y repaso de palabras (Colombo, 2012)

Estas estrategias tienen como punto en común la presentación de un texto como punto de partida de la actividad. La selección de palabras a trabajar la hace el profesor, y puede ir desde 5 hasta 20 palabras como máximo. Una vez que el profesor de los textos y escriba todo el vocabulario en la pizarra, los alumnos pueden trabajarlo de múltiples formas, como por ejemplo que cada alumno se haga experto de una palabra y

Cree un pequeño poster con la palabra, su definición y algún dibujo o imagen que esté relacionada con esa palabra. Luego pueden establecer conexiones entre todas ellas (a través de mapas conceptuales...). También pueden trabajar en pequeños grupos, definiendo las palabras a trabajar y creando un pequeño texto que incluya todas.

3.3.5 Muros de palabras interactivos (Colombo, 2012)

Esta estrategia consiste en aprovechar las paredes de la clase para tener colgar pequeños pósteres o cartulinas en las que se trabajen las palabras de distintos niveles. En cada una de ellas se pueden añadir fotos, dibujos, ejemplos de dónde y cómo se usan... también pueden formarse pequeños archivadores que contengan fichas con palabras clasificadas o categorizadas según su tipo. Son útiles para palabras comunes que se escriben o se usan mal, palabras académicas o para raíces, prefijos y sufijos de una palabra. Estas producciones están a disposición de los alumnos para que ellos lo trabajen de manera autónoma o el profesor disponga de estas para trabajar en gran grupo.

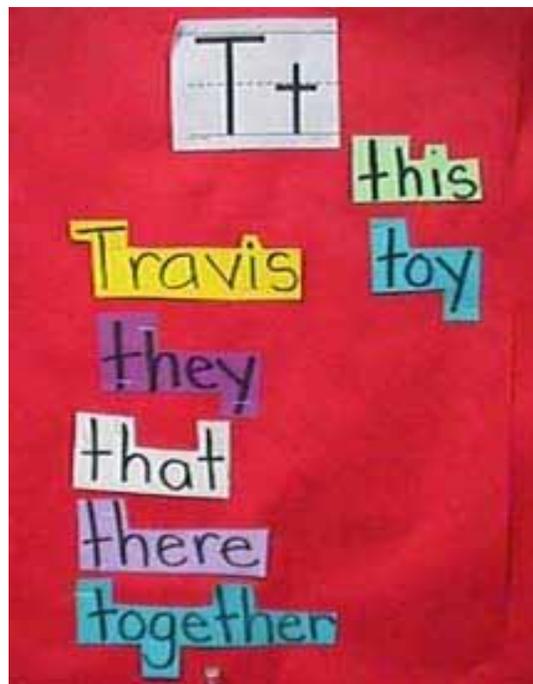


Figura 10. Ejemplo de muro de palabras



Figura 11. Ejemplo de muro de palabras

3.4 Estrategias para el profesorado.

3.4.1 Proporcionar una contextualización adecuada en la enseñanza. (Colombo, 2012)

Las rutinas son especialmente importantes para este tipo de estudiantes que están inmersos en un lenguaje completamente diferente porque les proporciona una seguridad y expectativas sobre lo que esperar en cada momento. También les da la oportunidad de autoevaluar y analizar su propio aprendizaje. Por ello, el docente tendría que establecer un tipo de metodología en la clase en la hubiera una serie de pasos en ésta. Por ejemplo, en una clase de conocimiento del medio, la clase deber empezar repasando lo que se aprendió el día anterior mediante la colaboración de los estudiantes. Tras ello, el profesor explicaría (y es necesario que este apuntado en la pizarra o en sitio donde el alumno pueda verlos siempre) los objetivos de la clase, usando un color diferente para los contenidos que van a aprender propios de la materia y para los del lenguaje. Explicar la clase usando muchos materiales visuales como gráficos, vídeos....haciendo una pausa cada 10 minutos para que los alumnos hagan ejercicios de reflexión sobre el contenido con su pareja (para asegurarse si están

entendiendo todo). Tras la lección teórica, practicar esos contenidos recién aprendidos mediante actividades en pequeño grupo para que los estudiantes puedan desarrollar el lenguaje e interiorizar los contenidos. Cerrar la clase viendo si los objetivos se han cumplido o no.

3.4.2 Conectar y expandir los conocimientos previos de los estudiantes que vienen de otros países. (Colombo, 2012)

Como bien sabemos, la enseñanza de nuevos conocimientos debe basarse en los conocimientos previos que los alumnos tienen para que el aprendizaje sea significativo. Debemos tener en cuenta que los alumnos que se escolarizan por primera vez en nuestro sistema educativo seguramente tengan otro tipo de conocimientos previos que los que tienen nuestros alumnos, pues provienen de países diferentes por lo que, tendrán conocimiento más y menos profundo en los diferentes temas y seguramente diferente perspectiva. Por lo que hay que concretar esos conocimientos previos que el estudiante tiene en cada contenido que queramos introducir en clase. Por ejemplo, para tratar un hecho histórico, se puede introducir mediante una historia (haciendo uso de muchos gestos y mímica para facilitar la comprensión de la historia en el estudiante) y luego, discutir en pequeño grupo todo lo que saben sobre ese tema y luego compartiéndolas en gran grupo, aportando así, diferentes perspectivas en clase. El profesor puede proveer los materiales para profundizar en el tema en los pequeños grupos o una vez que han finalizado la actividad en gran grupo.

3.4.3 Ajustar el discurso y usar materiales reales, videos, imágenes para construir la comprensión (Colombo, 2012)

A diferencia de los alumnos con total competencia en castellano, que procesan el lenguaje hablado con excelencia y rapidez, los alumnos que están aprendiendo castellano tienen menor eficacia procesando dicho lenguaje verbal. Primero, deben tener el vocabulario suficiente para entender lo que se está diciendo; diversas investigaciones sugieren que los hablantes deben entender entre un 90 y 95% del vocabulario para comprender lo que están escuchando. Por lo que los docentes deben revisar los contenidos dados en cada clase y, previamente a la lección, darles a estos

alumnos una lista de conceptos que puedan tener dificultad en su entendimiento. El docente debe ajustar su discurso oral a las necesidades del alumno, es decir, hablar claro y con un tempo pausado, siempre asegurándose de que le están entendiendo, parando cada 10 minutos para que los alumnos comenten en parejas sobre la información presentada, dándoles tiempo a procesar lo que se ha dicho. Los gráficos de causa-efecto, mapa conceptual, diagrama de ciclo, de flujo...son un buen recurso adicional

3.4.4 Buscar y crear materiales ajustados a lo que nos proponemos enseñar (Colombo, 2012)

Sin importar el nivel del idioma que el estudiante tenga, todo texto que se le presente debe ser comprensible. El estudiante debe entender entre un 95 y un 98% de las palabras de un texto para aprender otras nuevas que se encuentren en él. Si se les presenta un texto en el que haya un 10% de palabras que les son desconocidas, no es un texto indicado para ellos ya que lo leen con frustración. A niveles elementales e intermedios, es aconsejable apoyar el texto con imágenes y con videos así como hacer gráficos que presentan las ideas principales de éstos; mientras que en niveles más avanzados lo conveniente es adaptar los textos que se quieren usar con ellos, subrayando las palabras más importantes e incluyendo un pequeño glosario con definiciones en los bordes.

Apartándonos un poco del tema de la didáctica, para evaluar el progreso de los alumnos durante todo este tiempo en el que están adquiriendo el lenguaje, la UAE (Unidad de apoyo Educativo) limita objetivos a corto y largo plazo y proporciona pruebas que les hace ver si las previsiones se han cumplido o no.

Centrándose en un plano más emocional, la orientadora también está periódicamente con el alumno para ver cómo se siente, que dificultades tiene, que progresos ha hecho, si está contento... En estas reuniones han contado con una mediadora cultural que hace voluntariamente este papel desde hace muchos años en el colegio, sin embargo no hay mediadores culturales a nivel oficial.

Respecto a las medidas anti-racistas e inclusivas, además de hacerse los típicos días de comidas “exóticas” o los festivales de música y danza de otros países, que presentan bastante poco impacto sobre el currículum y pueden incluso trivializar el concepto de multiculturalidad por el énfasis que se establece en las diferencias. Si se quiere celebrar algún día especial como el de Martin Luther-King, o el año Nuevo Chino debe prepararse con unas actividades extra para que los alumnos no lo vean como una simple muestra de diversidad.

Es más adecuado transformar (Coelho, 2006) el currículum de forma que se integren contenidos multiculturales u otros puntos de vista sobre un acontecimiento histórico o un suceso que se va a dar en clase. La integración de estos contenidos ayuda a normalizar el hecho de que existan otras culturas así como también destacar las similitudes y diferencias más interesantes.

Otra actividad interesante es la de establecer en los pequeños grupos proyectos en los que tengan que resolver una problemática basándose cada uno en las investigaciones de científicos importantes en los diferentes entornos culturales, compartir esa información de su científico con el resto del grupo para que los otros puedan utilizar esa información si así lo quieren y que cada uno haga la tarea establecida para resolver la situación problemática (Coelho, 2006). Otra de las actividades consiste en la acción social por parte de los alumnos dentro y fuera de la escuela. Se basa en hacerles ver las discriminaciones, prejuicios e imparcialidad sobre algunos temas relacionados con las minorías culturales, para que así desarrollen su pensamiento crítico y se den cuenta que las cosas no son así “porque sí”. Para esta actividad se pueden analizar los medios de comunicación y la manipulación de la información por parte de estos (Coelho, 2006).

En cuanto a la comunicación familia-escuela, los encargados principales son el tutor de la clase y la orientadora. Los padres tienen una reunión al inicio del periodo escolar de su hijo y otra con la orientadora. Luego se hacen reuniones periódicas con ellos de forma independiente. Antes del verano, deben tener una con la orientadora para que les proporcione unas pautas que el alumno debe seguir en el verano para que no haya una discontinuidad no sólo respecto al aprendizaje del idioma sino también un receso en la integración con el grupo de amigos hecho en la escuela durante los primeros meses.

Resultado y su discusión.

Cuando este alumno llegó en Marzo al aula, no sabía nada del idioma. Partía, teórica y prácticamente, de cero en el lenguaje. Aunque todavía se encuentra en el periodo del silencio y no es capaz de producir lenguaje por sí mismo, tras tres meses experimentando la inmersión intercultural en otro país completamente diferente y con la ayuda docente y de sus iguales, ha adquirido un vocabulario de supervivencia que le sirve para comunicarse con los demás de forma muy básica. Durante sus primeros quince días en la escuela, no produjo ninguna palabra ni ningún sonido, simplemente se dedicaba a mirar las facciones de los docentes cuando producían los sonidos, sobre todo la forma que adquieren los labios cuando se produce el sonido. Aprovechando eso, acentuábamos nuestra pronunciación y hablábamos más lento para que tuviera más tiempo para observar y así interiorizar qué movimientos y posiciones debía hacer él mismo para pronunciar los diferentes sonidos.

Fue a partir de la segunda quincena cuando comenzó a imitar los sonidos y las letras que le íbamos enseñando a través de las fichas, los primeros días susurrándolos para sí mismo, cuando adquirió más seguridad en sí mismo en voz alta y mirando al docente que estaba con él en ese momento, esperando su aprobación. Las primeras palabras que comprendió fueron sí y no, hola y adiós. Las primeras que produjo por sí mismo fueron para comunicarnos si entendía lo que tenía que hacer en los ejercicios de las fichas o no. El vale era la confirmación de que lo entendía y el no vale su contrario. Fue curioso el ver que imito la muletilla que tanto yo como la profesora de minorías intercalábamos al final de nuestras explicaciones de los ejercicios. Posteriormente, recurrió a su no vale muchas veces para señalar también “no quiero o no me apetece hacer esta actividad” que entonaba de forma diferente para darle un matiz emocional que en el otro no vale no lo hacía.

Cabe destacar el uso que, desde el principio hasta ahora, este alumno ha dado a su lenguaje no verbal y a los recursos que estaban muchas veces a su disposición, como el ordenador. Una cosa que hacía cada vez que trabajábamos con el ordenador, era el combinar su lenguaje no verbal (la mayoría de las veces para señalar con el dedo algo) con el teclado del portátil para comunicarse con los demás. La primera vez que hizo

uso de esto fue cuando tenía que ir al baño, y para comunicármelo sólo le hizo falta realizar tres acciones. Me llamó la atención tocando con su boli mi brazo, se señaló a sí mismo y luego tecleó con su boli también las letras W y C. Al ver que esa técnica le funcionaba y al ver que esta producía respuestas, fue incorporándola poco a poca en su día a día en el aula, señalando objetos que quería o palabras que quería que pronunciáramos para interiorizar su sonido.

Tras tres meses en la escuela, ha desarrollado un vocabulario de “emergencia”, es decir, el alumno está acumulando un vocabulario cercano a las 500 palabras aunque todavía no produce nada por sí mismo, sólo si se ve forzado a ello o si es pura imitación de los sonidos. En el repaso de vocabulario sobre los materiales de clase que hacíamos a diario, se acabó aprendiendo el nombre de los objetos en una semana. En la otra prueba de identificar las imágenes con sus palabras correspondientes tras ver todas las fichas del abecedario, la primera vez que lo hicimos no logró identificar correctamente 20 palabras dentro de las 60 que debía identificar. Al mes le volvimos a repetir la prueba, y ya no se equivocó en ninguna.

Ya ha visto todas las letras del abecedario y es capaz de identificarlas con sus correspondientes imágenes y sonidos, porque es capaz de copiar y escribir pequeñas frases que se le dictan. También puede copiar palabras de la pizarra. Los sonidos que más confunde cuando se hacen estas actividades son las letras p, b y t. Respecto a la lectura, lee bastante bien porque junta los sonidos bastante acertadamente, pero no comprende todavía lo que está leyendo.

En cuanto a la escucha activa, durante los primeros dos meses se aburría rápidamente de intentar comprender algo de lo que se estaba hablando en Conocimiento del Medio y se ponía a jugar con su material escolar. Tras tres meses sin embargo, el periodo en el que presta atención a la explicación del profesor se ha hecho más largo, ya que hay algunos momentos en los que comprende palabras que se están viendo en el temario, como los animales y eso le motiva para escuchar más que antes.

Si se le enseñan imágenes del vocabulario que él sabe, es capaz de identificarlas diciendo sólo el nombre de ellas. Por ejemplo, respecto al vocabulario más básico, si se

le enseña una foto del cielo con el sol, el señala el sol y pronuncia su nombre. En este periodo es en el que los alumnos adquiriendo el lenguaje necesitan mucha repetición del castellano para interiorizarlo, por lo que se deben desarrollar actividades que se enfoquen en la construcción del vocabulario del alumno. También es el estadio dentro de la adquisición de la lengua, donde el lenguaje no verbal cobra más importancia y debemos prestar atención a las distintas diferencias culturales respecto a este tema. Respecto a este tema, debemos tener en cuenta que los alumnos provenientes de según qué culturas no están tan acostumbrados al contacto físico como aquí, por lo que hay que respetar sus espacios sino se quiere provocar incomodidad o una posible actitud de rechazo en el alumno. Al principio este alumno se mostraba bastante hostil a la hora de que alguien le tocara el brazo para llamarle la atención, por ejemplo. Me percaté de esos signos e hice lo que creo que se debe hacer en estos casos, lo respete. Con el paso del tiempo, a la vez que ganaba confianza y seguridad en clase hacía más contacto directo cara a cara y nos tocaba a nosotros, los docentes o sus compañeros de clase para llamarnos la atención. A veces también va a preguntarle cómo se dicen determinadas palabras a una compañera que hay en la otra clase hablante de su mismo idioma para decírnoslas a nosotros después.

Probablemente, si en el verano existe una continuidad en el aprendizaje del castellano y socializa con sus compañeros de clase o personas con español como su primera lengua, el alumno comenzará el curso en el estadio dos de la producción temprana del lenguaje, sobreponiéndose al periodo del silencio y con un vocabulario activo de unas 1000 palabras. En esta etapa los alumnos pueden producir una o dos frases cortas, responde preguntas de sí o no, de preferencia... Pueden producir discursos más largos que han memorizado previamente, aunque muchas veces no los usan en el contexto adecuado.

Tres o cuatro meses más tarde (Hayne, 2005), o dicho de otra manera, tras un año viviendo en el país, dominará ya un vocabulario activo de unas 3000 palabras y ya habrá pasado al siguiente estadio que es el de la emergencia del discurso. En este estadio, el alumno podrá comunicarse con frases simples, así como también preguntará cuestiones simples, que pueden o pueden no ser gramaticalmente correctas. En esta etapa será él el que inicie pequeñas conversaciones con sus compañeros de clase. Comprenderá historias simples con la ayuda de imágenes, y también será capaz de trabajar con el contenido adaptado de las asignaturas con la ayuda del profesor o profesora.

En el siguiente y penúltimo estadio, llamada la etapa de la fluidez intermedia, el alumno poseerá un vocabulario aproximadamente de 6000 palabras (Hayne, 2005). Esta etapa la alcanzará tras haber estado tres o cuatro años dentro del sistema educativo. Empezará a utilizar frases más complicadas cuando produzcan su lenguaje, es decir, cuando hablen y también escriban textos. Estarán más dispuestos a compartir sus opiniones en gran grupo, y probablemente también se atreverá a preguntar sobre algún contenido en el que tenga dudas. Podrá trabajar el contenido de su nivel en matemáticas y ciencias sin grandes problemas y la comprensión lectora respecto a los textos que se trabajan ira aumentando rápidamente. En esta etapa, el estudiante utilizará estrategias de estudio que aplicaba en su lengua nativa para aprender contenidos en castellano y será capaz de comprender conceptos más complejos.

Hay que tener en cuenta que será en esta etapa donde el alumno tendrá más errores en sus producciones escritas porque estará experimentando con la compleja gramática castellana y con la estructura de los textos. Cabe la posibilidad que pueda hacer algunas tareas en su lengua nativa y luego las traduzca. En esta etapa el alumno podrá hacer inferencias sobre lo que ha aprendido en cada tarea y aplicarlas para otras.

La última etapa de todas es la fluidez avanzada, en la que el alumno ya ha conseguido ser completamente competente en su segundo lenguaje (Hayne, 2005). Probablemente tardará de 4 a 10 años en alcanzarla, ya que en esta etapa, el alumno estará a la par de otro alumno nativo en el idioma a la hora de actuar ante una situación que implique contenidos teóricos y lenguaje académico.

En resumen, el alumnos tardará 1 o 2 cursos en adquirir la competencia respecto al lenguaje informal o social que utilizamos diariamente en las situaciones sociales a las que nos enfrentamos, pero no dominará el lenguaje académico o más formal antes de 4 cursos dentro de nuestro sistema educativo. Habrá que evaluar al alumno esporádicamente en el tiempo para descubrir en qué etapa del aprendizaje del castellano se encuentra ya que las diferentes metodologías presentadas en el punto anterior serán más o menos útiles dependiendo de dichas fases que el alumno atraviesa en el aprendizaje de la segunda lengua. En las etapas de emergencia del lenguaje el docente deberá hacer más hincapié en actividades de escucha activa y comprensión lectora mientras que en las etapas más avanzadas, será mejor trabajar en su producción escrita para que adquiriera la competencia gramática del idioma.

También hay que tener en cuenta que todas estas estimaciones dentro del tiempo en la que los alumnos aprenden la segunda lengua están basadas en datos estadísticos de estudios de casos específicos, pero al final, la adquisición de una lengua y el tiempo en el que el alumno se encuentra en una u otra etapa depende de él mismo a nivel cognitivo, personal y emocional.

Conclusiones.

Tras esta investigación empírica enmarcada en el tema de la multiculturalidad en nuestras escuelas en general y dentro de la línea sobre cómo aprenden castellano los inmigrantes en las escuelas actualmente en particular, he llegado a la conclusión de que estamos bastante atrasados respecto a otros países en las medidas y recursos que disponemos ante la reciente ola de inmigración en la historia de nuestro país, pero para mejorar esta situación, debemos tomar algunas medidas que servirán no sólo para optimizar el trato dado a los inmigrantes en nuestras escuelas sino también para perfeccionar nuestro sistema educativo en general. Construyendo una base de recursos y ayudas dadas a los inmigrantes (que probablemente se asentarán durante toda su vida en el país) desde la educación infantil y primaria pueden conducir a un mayor éxito académico de estos, alentándoles así, a continuar formándose con una educación superior y a ser las personas que se convertirán en un futuro cercano, en los motores del desarrollo de nuestra sociedad desde una perspectiva económica y también cultural. Los aspectos que con más urgencia necesitan reformarse a mi parecer son:

- Siguiendo el ejemplo de países con un modelo educativo bastante avanzado en lo que respecta a la enseñanza de sus idiomas oficiales como segunda lengua, necesitamos más investigadores (lingüistas, pedagogos, psicólogos, educadores...) e investigaciones sobre cómo enseñar la lengua castellana como segundo idioma. Razones no nos faltan, la lengua española sigue creciendo y expandiéndose por el mundo, siendo la tercera lengua más hablada en el mundo y con un número de seguidores queriendo aprenderla cada vez mayor. Ciertamente es que podemos, y de hecho lo estamos haciendo, adaptar el trabajo de los investigadores que han estudiado sobre estos temas con la lengua anglicana, pero creo necesario realizar investigaciones particularizadas en el aprendizaje del castellano como segundo idioma porque los lenguajes, aunque comparten ciertos aspectos, también tienen sus particularidades, y métodos que funcionan mejor para aprender ciertos

aspectos en cada uno de ellos. También en estas investigaciones contemplaríamos el aprendizaje de nuestro idioma oficial dentro de nuestro sistema educativo en particular, lo cual nos daría una perspectiva más cercana y familiar, ya que todos los sistemas educativos en el mundo son diferentes, y el contexto donde se aprende un idioma es uno de los aspectos más influyentes en los alumnos que están aprendiendo la lengua.

- Una reforma dentro de la ley educativa de nuestro país donde se contemple una normativa dirigida expresamente al aprendizaje de la lengua castellana en el inmigrante no hablante. Podría contemplar tanto los contenidos teóricos como los aspectos más particulares del lenguaje en cada uno de los diferentes dominios (hablar, escribir, leer y escuchar) que los alumnos deben alcanzar dependiendo de los diferentes niveles de la competencia lingüística en el que se encuentre. Podríamos tomar como ejemplo la normativa que cada uno de los estados en América del Norte poseen respecto al aprendizaje del inglés como segunda lengua (ELD Standards) o consorcios y empresas que se dedican a ello como WIDA, TESOL... Esto por supuesto, también llevaría a una reforma del currículo escolar en la que se contemplará este punto concretamente dentro de la actuación ante la diversidad y la multiculturalidad que cada centro educativo plantea.
- Esto nos lleva a la siguiente mejora, si tenemos una normativa propia ¿Por qué no tener una especialización o mención en la propia carrera de Magisterio que enseñe todos esos aspectos y metodologías que son necesarios saber en estas situaciones? Unos profesores más experimentados y formados en la materia son los recursos más valiosos que se les puede proporcionar a estos estudiantes que están experimentando una vida completamente nueva. Unos profesores que no sólo sean competentes a la hora de enseñar el lenguaje sino que también tengan una educación emocional adecuada para sentir empatía y saber por lo que pueden estar pasando estos niños en esos momentos. La

capacidad empática para con el alumno es uno de los aspectos más cruciales en la relación de este con el profesor y a la larga, en la seguridad que sentirá a la hora de interiorizar y adquirir la segunda lengua. Respecto a los profesores que ya están dentro de las escuelas, deberían de hacerse más cursos de reciclaje atendiendo a estos temas para que los profesores a los que se les han asignado como refuerzos de estos alumnos puedan tener más recursos donde basar su enseñanza del lenguaje.

- Como última reforma, más y mejores recursos y metodologías que sean eficaces a la par que motivadoras para el alumno. Tan importante es enseñar un adecuado lenguaje como transmitir el gusto por aprenderlo. Si el alumno pasa momentos de diversión y disfrute aprendiendo la lengua, la adquirirá más rápido y esos resultados le llevarán a seguir profundizando en el propio conocimiento y competencia de su idioma no nativo. Las escuelas deberían empezar a adaptar más materiales para estos alumnos y no sólo darles los mismos materiales que nosotros usamos cuando adquirimos la lectoescritura durante el primer ciclo de Primaria.
- Como una reforma mucho más abstracta que nos guíe a transformar nuestras escuelas en centros inclusivos reales, debemos introducir cambios en nuestras metodologías de enseñanza, en la organización de la escuela, actitudes, prioridades educativas...Una escuela integradora necesita ser una escuela abierta y colaboradora con otras escuelas, en la que los profesores sean capaces de trabajar en equipo y muestren una actitud verdadera de querer cambiar el actual modelo educativo y el currículo para que dentro de este se incluyan verdaderamente a todos los alumnos.

En definitiva, aunque es natural que nuestro país todavía este bastante atrasado en el aspecto del trato a la inmigración por su novedad histórica, aún queda mucho por hacer y arreglar en este aspecto. Y dado que el sistema educativo de este país resalta por su rapidez en la aplicación de todas sus reformas, mejor ponerse a ello cuanto antes.

Estas reformas no sólo convendrían unas ventajas para la población inmigrante en general sino para toda la sociedad en particular. Supondría una aceptación y asimilación mayor de otras culturas, tradiciones, religiones...contemplar otros puntos de vista sobre aspectos que sin el proceso de la globalización no se habría dado nunca. Fomentaría un pensamiento crítico ante las diferentes culturas y sociedades en nuestros alumnos, en definitiva, sería un gran paso en el camino que estamos recorriendo hacia una escuela inclusiva y multicultural.

Referencias.

- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Barcelona: Horsoi Editorial.
- Colombo, M. (2012). *Teaching English Language Learners*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Haynes, J. (2005). Stages of language Acquisitions. Disponible en (25/05/2013) http://www.everythingsl.net/in-services/language_stages.php
- Hymes, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.
- Instituto Nacional de Estadística. (2012). *España en cifras 2012*. Paseo de la Castellana, Madrid: INE
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. Gass y Madden.
- Weiner, G. (2005). *Social Inclusion and Exclusion, and Social Justice in Education*. Linz: Trauner Verlag.
- Zufiaurre-Peñalva, B. A. (2007). Globalisation and glocalisation in northern Spain: Urban education, Ethnicity and multicultural issues. En W.T. Pink y G.W. Noblit (Eds.), *International Handbook of Urban Education* (pp. 413-430). Springer.
- Zufiaurre, B. (2006). Social Inclusion and multicultural perspective in Spain: three case studies in northern Spain. *Race ethnicity and education*, 9 (4), 409-424.

