

ÍNDICE:

1. Introducción
2. Inmigración en España
3. Inmigración y Sistema Educativo navarro:
 - 3.1. Datos
 - 3.2. Experiencias
 - 3.3. Diagnóstico de necesidades
4. EL2 en la escuela: español con fines específicos
 - 4.1. Fracaso escolar y lenguaje
 - 4.2. El caso de Vanessa
 - 4.3. Acercamiento al español de la escuela
 - 4.4. Conclusiones
5. Proyecto conectados
 - 5.1. Antecedente: Proyecto Acogida
 - 5.2. Análisis de necesidades
 - 5.3. Recursos
 - 5.4. Proyecto Conectados.
 - 5.4.1. Bases metodológicas

5.4.1.1. Desde todas las áreas se educa (/aprende español)

5.4.1.1.1. Un ejemplo concreto

5.4.1.2. Enfoque comunicativo y por tareas

5.4.1.2.1. La renovación como necesidad

5.4.1.3. Atención a la lengua escrita

5.4.1.3.1. Situaciones de uso de la lengua escrita en contexto escolar.

5.4.1.3.2. Esbozo de situaciones de lengua escrita

5.4.1.3.3. Léxico escolar

5.4.1.4. Autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo

5.4.1.4.1. Actividades posibles

5.4.1.4.2. Dinámicas de trabajo en el aula

5.4.1.4.3. Actividades de refuerzo

5.4.1.5. Nuevas tecnologías

5.4.2. Estructuración del proyecto

5.4.3. Organización de los recursos humanos

5.4.4. Elementos de la Página Web del proyecto

6. Anexos

6.1. Materiales multimedia recomendados

6.2. Criterios para elegir software

6.3. Actividad sobre libro de texto de Ciencias Naturales

6.4. Ejemplos de Tareas o proyectos

6.5. Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO)

6.6. El Español es Fácil

6.7. Seminario de formación para profesores

7. Bibliografía

1. Introducción

La Comunidad Foral de Navarra vive un proceso similar al que está ocurriendo desde hace algún tiempo en otras Comunidades Autónomas: la conversión de España en un país de recepción de flujos migratorios. Este fenómeno ha comenzado a cambiar muchos planteamientos en las instituciones sociales, entre las cuales se encuentra la Escuela y su papel tradicional.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 preparó la estructura escolar para atender todo tipo de diversidad, pero con el paso de los años, la *Atención a la Diversidad* comienza a entenderse de forma más profunda. Contábamos ya en las aulas de Secundaria Obligatoria con los estudiantes de Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuyas discapacidades les habían mantenido hasta ese momento alejados de las aulas donde se formaban el resto de jóvenes de su misma edad. También estaban los tradicionalmente alumnos destacados por sus capacidades y, en el otro extremo, los alumnos que llevaban retraso en su desarrollo curricular. A unos y a otros, la LOGSE y los posteriores desarrollos y aplicaciones más o menos consensuadas reservan unos Objetivos de Ampliación y unos Objetivos Mínimos. Además había poblaciones con distintos sistemas de valores, como la gitana, las cuales debían ser atendidas también en su propia diversidad.

La Ley propugnó, entre otras, la *autonomía de los centros* y la *actividad investigadora de los profesores* como vías para llegar a fórmulas que atendiesen - dentro del mismo grupo/clase- a los estudiantes diversos.

En este contexto, España se transforma en receptor de emigrados y -en virtud del reagrupamiento familiar- las aulas de pueblos y ciudades comienzan a ver llegar una nueva diversidad.

Distintos niveles de desarrollo curricular, distintas tradiciones de aprendizaje, sistemas de valores y creencias en ocasiones muy alejados del nuestro, y, además -en porcentajes altísimos según la zona- distinta lengua e incluso, a veces, alfabeto.

Los alumnos inmigrantes son tratados a partir de ese momento como estudiantes que necesitan una *compensación* educativa, en virtud de los retrasos que manifiestan rápidamente en sus currículos. Por tanto, los distintos Programas de Educación Compensatoria, dedicados hasta ahora a los estudiantes "autóctonos" con retrasos y dificultades, empiezan a ampliar su radio de acción a este nuevo perfil.

Cabría preguntarse si esta asignación perjudicó o ayudó, o perjudica o ayuda, a los estudiantes inmigrados. Si su problema es el retraso ¿cuál es la causa del retraso? Siguan¹ reconoce en su estudio que "una educación compensatoria dirigida a la adquisición de una nueva lengua implica la utilización de una pedagogía adecuada" y de su estudio se desprende que "en los centros considerados (...) por ahora esta pedagogía no existe."

Son muchos los trabajos que han ayudado a los profesores del país a tratar esta diversidad nueva. Se han investigado los tratamientos inter y multiculturales, se han comparado modelos de acogida, se han propuesto medidas -como haremos también aquí- que en muchos casos se han demostrado insuficientes. Los recientes trabajos de Belén Muñoz² y del grupo de trabajo del COP de Vitoria³ profundizan muy acertadamente en la pedagogía de la lengua que echaba en falta Siguan⁴. A ellos, y a iniciativas similares fuera de nuestras fronteras, me referiré en su momento.

¹ Siguan, Miguel, **La escuela y los inmigrantes**, Barcelona, Paidós, 1998, pág. 111.

², <http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html> publicado en 2001

³ <http://www.copgasteiz.com>, publicada en 2001

⁴ Ibid.

No es el objetivo de este trabajo analizar las distintas medidas que desde la Educación Compensatoria se han puesto en marcha, ni mucho menos proponer una solución universal para una situación complejísima. Precisamente por ello, estamos convencidos de que la mejor forma de actuación es mediante medidas conjuntas de grupos de trabajo interdisciplinares, con personal motivado y especializado, y con una coordinación permanente de la Administración educativa. Es a ellos a quienes corresponde vertebrar los distintos equipos de trabajo y dar alcance a las iniciativas más eficientes.

El objetivo de este trabajo es hacer una propuesta de atención lingüística basada en un análisis de necesidades y en las experiencias que se han llevado a cabo en Navarra y otros lugares del Estado.

El grupo meta es el alumnado de incorporación tardía, por ser en este grupo donde radican las mayores dificultades de aprendizaje. No entendemos por alumnado de incorporación tardía el que se incorpora una vez ha comenzado el curso escolar, es decir, el que empieza el curso en marzo. Por alumnado de incorporación tardía se entiende aquel que se escolariza en un centro educativo por primera vez en nuestro país y que lo hace en un curso más allá del primer ciclo de educación primaria. Entre ellos hay una gran diversidad, siguiendo el análisis que hace Enric Castella⁵:

- Alumnos no escolarizados en su país de origen, procedentes de zonas rurales o urbanas, en países donde la escolarización no es obligatoria, o donde faltan plazas escolares, etc. Pueden hablar lenguas diferentes incluso a las oficiales del país de origen.
- Alumnos escolarizados en centros con currículum y objetivos diferentes de los nuestros, por ejemplo, escuelas religiosas con metodologías que potencian más aspectos memorísticos (escuelas coránicas)

⁵ En Essomba, Miguel Ángel (coord.), *Construir la escuela intercultural*, Barcelona, Graó, 1999, pág. 155.

- Alumnos escolarizados en centros educativos y que han seguido un currículum parecido al nuestro. Entre ellos puede haber alumnos con lenguas maternas muy diferentes a la nuestra, con lenguas románicas o incluso hispanoamericanos.

Dentro de este grupo, los casos más complejos son los que se incorporan a un centro educativo en nuestro país por primera vez directamente en la etapa de Secundaria Obligatoria. La propuesta va dirigida principalmente a este grupo.

Para llegar a la propuesta concreta haré, en primer lugar, un recorrido por la situación del alumnado inmigrante en España y Navarra. Resaltaré sólo, por no alargar innecesariamente este trabajo, aquellas experiencias y estudios significativos para los fines que persigue. Del capítulo dedicado a Navarra partirá el análisis de necesidades que da pie a la propuesta final.

A continuación, centraremos el problema del retraso escolar de los estudiantes inmigrados en una de las posibles causas. El alumnado inmigrante de incorporación tardía (el que se incorpora en la ESO, es decir, entre los 12 y 16 años) presenta altos índices de fracaso escolar. Una de las causas más repetidas por los profesores es la dificultad para adquirir la lengua en el nivel necesario para seguir el currículum escolar. Este capítulo narra un caso real de escolarización tardía, y analiza algunas muestras de lenguaje escolar para ver hasta qué punto puede influir en el normal desarrollo escolar del estudiante inmigrado. Las muestras tomadas serán cruzadas con un el léxico contenido en un programa multimedia de aprendizaje de vocabulario de los disponibles en el mercado, el procedimiento pretende demostrar sencillamente la brecha entre necesidades y materiales de aprendizaje publicados. Los resultados influyen decisivamente en la propuesta del siguiente capítulo.

El quinto y último capítulo recoge nuestra propuesta. Estamos ante un primer paso de una experiencia que será propuesta a diversos IES (Institutos de Enseñanza Secundaria) de Navarra durante el curso 2001-2002⁶.

Partimos de la convicción de que "la importancia de la escuela resulta del hecho de que en nuestra sociedad es el primer mecanismo de integración social y en el caso del niño inmigrado prácticamente el único en el que puede apoyarse para conseguir algún nivel de integración en la nueva sociedad"⁷

Si con esta propuesta contribuimos a mejorar la integración social de estos nuevos ciudadanos, nuestro objetivo estará plenamente conseguido.

⁶ El material será una base de discusión para el grupo de trabajo que se constituirá en septiembre. La idea central de la propuesta es dar protagonismo también al lenguaje escrito, a menudo relegado en virtud del objetivo de comunicación, combinando enseñanza presencial con multimedia y actividades sincrónicas y asincrónicas a través de Internet.

⁷ Siguan, Miguel (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, ICE UB, 1992, pág. 9.

2. Inmigración en España

Comienza un nuevo curso escolar, y en las aulas de los colegios españoles encontramos 100.000 niños procedentes de todos los rincones del mundo. De media la presencia ha aumentado un 40 % en estos dos últimos años, pero hay Comunidades en las que la proporción es mucho más alta.

Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid se va a escolarizar este año a 53.269 niños extranjeros, un 47 % más que el año pasado, y un 94 % más que en 1999. Es decir, Madrid duplica sus cifras cada 2 años.⁸

En Andalucía se ha pasado de 5.092 en el curso 97-98 a 17.000 en este año. En el conjunto del estado, la cifra de niños inmigrantes matriculados ha aumentado en 20.000 con respecto al año pasado. La media nacional es de un aumento del 25 % con respecto a la matrícula del curso pasado, pero las Comunidades de Madrid, Cataluña y Andalucía, las que más inmigrantes acogen, tienen cifras que rondan el 40 %.

En estas Comunidades, hay colegios que llegan al 76 % de estudiantes inmigrantes, y no es raro encontrar colegios en los que el porcentaje ronda el 50 %.

⁸ *El País*, 9 de septiembre de 2001, "Domingo", portada y página 3

Esta tendencia pensamos que se acelerará en los próximos años, si hacemos caso de las experiencias sucedidas en los países europeos de nuestro entorno más próximo y si deducimos la situación a la que nos llevará la evolución marcada por la siguiente gráfica⁹ (ver figura 1)

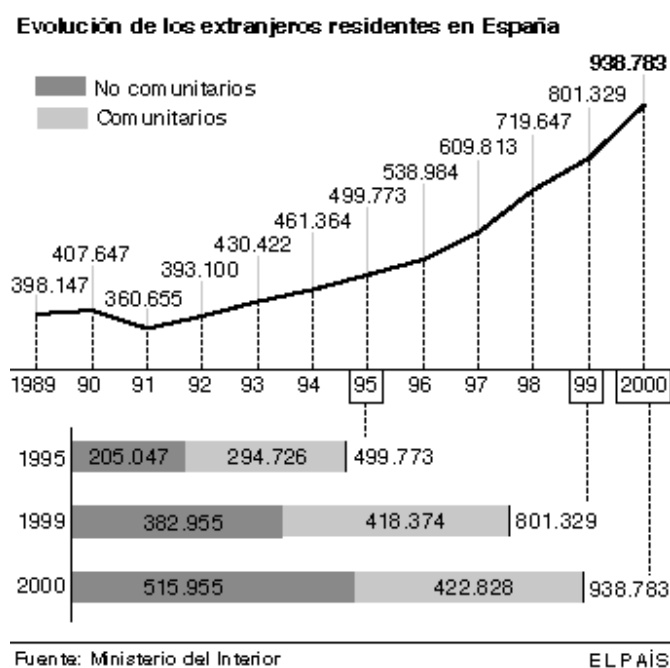


Figura 1.

La gráfica representa el total de los inmigrantes residentes en el país a finales del año 2000, de los cuales aproximadamente la mitad está regularizado. Si consideramos que la regularización de un mayor grupo se está realizando en estos dos últimos años, y que sólo se accede a la reagrupación familiar en el segundo año de estancia regularizada, debemos suponer que la cifra sufrirá un incremento considerable en los meses que siguen.

⁹ Temas de **El País**: <http://www.elpais.es/temas/inmigracion/index.html>

Esta tendencia al alza es más que posible por las características propias de nuestro país. En España hay zonas para las que se prevé un déficit de mano de obra muy importante en los próximos años debido a la baja natalidad.

Según estudios de consultoras de empleo¹⁰ en el año 2010 el déficit total de trabajadores en España superará los 1,3 millones. La falta de mano de obra afectará primero al campo, luego a la construcción y, por último, llegará a los servicios. En zonas como el País Vasco la falta de mano de obra se va a notar en dos años; otras, como Baleares, Cataluña, la Comunidad Valenciana y Madrid vivirán este déficit desde el año 2004. La evolución del tejido productivo navarro parece que la sitúa en la media de las Comunidades Autónomas. La pregunta que surge de forma natural es ¿quién cubrirá los puestos de trabajo vacantes? Sabemos, además, que nuestro sistema de pensiones y de Seguridad Social peligra si no se consigue equilibrar de nuevo la población activa. Para el año 2020, o 2025 como máximo, la situación será ya peligrosa, según los especialistas. La Comisión de Ayuda al Refugiado afirmaba que España necesita 300.000 inmigrantes al año para contrarrestar esta amenaza.

España, el país que tendrá la media de edad más elevada del mundo en el año 2050, deberá acoger cuatro millones de inmigrantes hasta 2020 (12 millones durante el próximo medio siglo), si quiere mantener el equilibrio entre [ciudadanos] activos y jubilados. Esto plantea la necesidad de 240.000 a 300.000 inmigrantes por año.¹¹

La llegada de inmigrantes comenzaría a equilibrar nuestro crecimiento vegetativo, y como consecuencia de ello, a dar una esperanza a nuestra Seguridad Social.

¹⁰ En particular el estudio *Demografía, Mercado Laboral y Gestión de Personas*, Watson Wyatt, 2001

¹¹ *El País*, 25-01-2001

Gracias a la llegada de este colectivo, Comunidades que veían su receso demográfico como una realidad, han comenzado a mirar hacia el futuro con mayor seguridad. Por ejemplo, Navarra (ver figura 2):

Crecimiento vegetativo en España (Diferencia entre nacimientos y defunciones)



Fuente: INE

EL PAÍS

Figura 2

El reflejo en el mundo del trabajo se ve en que las altas de inmigrantes en la Seguridad Social se han triplicado en dos años.¹²

Esta reflexión sobre el mercado laboral y la inmigración nos sitúa en el horizonte cercano. ¿Cómo será nuestra sociedad dentro de tan sólo 8 años, cuando los inmigrantes cubran gran parte de los puestos de trabajo deficitarios y sus hijos se vayan incorporando a las aulas?

Si ahora que no llegamos al millón de inmigrantes en el total del país, hay zonas en las que ya se viven situaciones de aparente saturación:

¹² *El País*, 24-05-2001

El delegado del Gobierno en Murcia, José Joaquín Peñarrubia, afirmó ayer en declaraciones a Efe que 'debe acabar' la llegada de inmigrantes a la región porque si no se podría vivir 'una situación límite', pues sería imposible su acceso al mercado laboral. Peñarrubia destacó que los procesos de regularización de 2000 y 2001, con 46.000 regularizaciones, han elevado el número de extranjeros residentes legales hasta los 67.000, un 6% del censo y un 14% de la población activa. Peñarrubia precisó que al total de regularizados habrá que añadir los inmigrantes que lleguen por reagrupación familiar, y estima que entonces el total rondaría los 100.000, el 9% del censo y el 21% de la población activa. El delegado entiende que 'este ritmo de regularización es imposible de digerir, y más teniendo en cuenta que el mercado laboral ya está saturado, por lo que la llegada de más inmigrantes supondrá crear bolsas de marginalidad y paro'.¹³

Cuando llevemos el ritmo de incorporación de inmigrantes señalado por la CEAR ¿qué ocurrirá? Y, lo que interesa para estas reflexiones, ¿qué ocurrirá en nuestros Sistemas Educativos?

La experiencia acumulada en otros lugares nos permite hacer algunas proyecciones sobre este futuro próximo. Sabemos que el alumnado inmigrante recién llegado al país (tipo de alumnado que todavía tiene que llegar en gran número si hacemos caso a las estadísticas y estudios citados) suele incorporarse a partir del Primer Ciclo de Primaria, y que parte de escolarizaciones -en el mejor de los casos- muy desiguales.

Según la investigación de Siguán¹⁴ los estudiantes inmigrantes muestran más desfases de escolaridad que los autóctonos, lo cual es debido a que entre ellos abundan los que se incorporaron tarde a la enseñanza.

Por ejemplo, en tres centros de Madrid, aproximadamente un 20 % de los alumnos autóctonos presentan un retraso de un año y algunos excepcionalmente de dos,

¹³ *El País*, 25 de julio de 2001

mientras que entre los inmigrados son casi la mitad los que presentan un retraso de al menos un año. En cambio, si tomamos en cuenta sólo los inmigrados que ingresaron en la escuela entre los cuatro y los seis años su proporción de retraso es muy parecida a la que presentan los autóctonos.

Sobre las calificaciones, este estudio afirma que los alumnos inmigrados reciben calificaciones algo más bajas que los alumnos autóctonos, claramente más bajas en las asignaturas más directamente relacionadas con la lengua y algo más bajas o similares en matemáticas. El problema de estos datos es que la mayor parte de los inmigrados reciben educación compensatoria, en la cual se califica a los estudiantes en función de sus posibilidades y esfuerzo. Lo cual significa que las calificaciones resultarán por ello aumentadas respecto a los criterios comunes.

Quizás el dato más llamativo, que coincide en varios estudios consultados sobre diversas zonas y países, es el de las titulaciones al finalizar la Secundaria.

Mientras que cerca de dos terceras partes de los alumnos autóctonos consiguen el título de graduado escolar, sólo la mitad de los inmigrados lo reciben. Además, muchos no recibieron nada porque abandonaron los estudios primarios o secundarios antes de su terminación.¹⁵ Esto significa que no podrán acceder a ningún otro tipo de estudio, ni siquiera a los de Formación Profesional reglada.

Es significativo, en este sentido, el estudio de Celia Ruiz¹⁶ que en la Comunidad de Madrid observaba lo siguiente (ver Figura 3):

¹⁴ *Opus cit.*, 1998, p. 123

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Sin publicar, **DATOS ESTADÍSTICOS ALUMNADO CURSO 2000/01**, Fuente: Servicio de Atención a la Diversidad, Dirección General de Promoción Educativa, Elab. Prop.

Distribución del alumnado inmigrante y marroquí por ciclos educativos (sólo centros públicos. CAM)

	Inmigrantes	%	Marroquíes	%
Ctros. Infantil/primaria	21003	75,1	4280	79,4
Ctros. Secundaria	6960	24,9	1107	20,5
Total	27963	100	5387	100

Figura 3

La mayor parte de la población inmigrante escolarizada lo está en centros de infantil y primaria. Y esto es así, en mayor proporción en lo que respecta a los niños marroquíes. Esto parece indicar que se produciría una caída (abandono?) en la escolarización, una vez superado el nivel primario de enseñanza.

Estos hechos traspasan la primera generación de emigrados, como se ha comprobado en Europa. Olmos¹⁷ afirma que "hasta el momento, la escuela, más que una vía de promoción para la segunda generación de emigrantes, consiste en una vía de confirmación del bajo nivel socioprofesional de la primera generación y a pesar de tener una escolarización completa en los países de acogida en que se ha nacido, la segunda generación ocupa aún la misma categoría socioprofesional que sus padres. En las informes de la OCDE de 1981 y 1983 'sobre los jóvenes extranjeros y el mundo del trabajo' y 'los hijos de emigrantes y el empleo en los países de europa' se citan las cifras siguientes: el 90% de hombres y entre el 60% y el 75% de mujeres en la población inmigrante se incorpora el mundo laboral con la categoría de no cualificados."

¹⁷ (1987:11)

Si estamos de acuerdo en que la escuela representa para ellos el principal camino de integración en la nueva sociedad y vemos que fracasa y frustra, y estamos también de acuerdo en que las cifras de incorporación de inmigrantes en los próximos años se duplicarán cada dos años, por lo menos, ¿qué tipo de sociedad estamos creando?

3. Inmigración y Sistema Educativo navarro

3.1. Datos

Según los últimos datos ofrecidos por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra¹⁸ el total de alumnos inmigrantes matriculados era en febrero (2001) de 1300, sobre una población escolar de aproximadamente 43 300 estudiantes con lo que estaríamos hablando de un porcentaje de un 3 % aproximadamente, que, siguiendo la tendencia del resto del Estado, en los próximos dos años se habrá duplicado.

De ellos, unos 600 están matriculados en Primaria, 240 en Educación Infantil y 250 en la ESO. De los alumnos matriculados en ESO y en Primaria, aproximadamente la mitad no conocen el castellano. Hablaríamos de unos 350, que en las cifras de fin de curso podrían ser más, dependiendo del flujo de hispanoamericanos.

Frente a las cifras en frío, cabe analizar en detalle algunos hechos relevantes. El número de estudiantes inmigrantes que cursan Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio / Grado Superior es mínimo. Estos datos no han sido -por el momento- publicados en Navarra, pero ya en 1996 un estudio realizado sobre una muestra de 4 colegios de Madrid (Ruiz Alonso y Franzé, 1996) daba a conocer que el desfase edad/curso era mayor en los niños de origen extranjero, las calificaciones en las áreas centrales del currículo más bajas, y los títulos obtenidos al finalizar la EGB, comparativamente de menor valor (Certificado de Escolaridad)

¹⁸ En *Diario de Navarra*, 30-junio-2001, correspondientes a febrero de 2001 -la actualización de datos se hará en agosto de 2001 con los datos del cierre de curso

Sin embargo, "los niños con desfase (más de la mitad de ellos poseía al menos un año de desfase) eran aquellos que habían ingresado más tarde a la escuela en España y en cuanto a las calificaciones no eran tan diferentes de las de los niños autóctonos. Un dato significativo al respecto era que los niños extranjeros hispanohablantes se acercaban en sus resultados a los chicos autóctonos, lo que habla de la relevancia del factor lingüístico. Entre los chicos no hispanohablantes, cuanto más temprano hubiesen iniciado su escolarización en el sistema español, menores dificultades encontraban en su trayectoria escolar y sus resultados eran muy semejantes a los de los niños autóctonos."¹⁹

Si utilizamos los últimos datos proporcionados por el estudio de Celia Ruiz²⁰ para la población inmigrante y marroquí de la Comunidad Autónoma de Madrid podemos ver que la caída o abandono de estudiantes inmigrantes en las etapas superiores es significativo (ver figura 4).

Distribución del alumnado inmigrante y marroquí por ciclos educativos (sólo centros públicos. CAM)

	Inmigrantes	%	Marroquíes	%
Ctros. Infantil/primaria	21003	75,1	4280	79,4
Ctros. Secundaria	6960	24,9	1107	20,5
Total	27963	100	5387	100

Figura 4

¹⁹ Franzé, Adela, "Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso español", *Anales de Historia Contemporánea*, 1999, (5), pág. 186.

²⁰ *Opus cit.*

INMIGRACIÓN Y DESIGUALDAD ESCOLAR

A pesar de los datos que estamos viendo, cabría llamar la atención sobre el hecho de que "la pertenencia étnica no es suficiente por sí sola para explicar las desiguales trayectorias educativas, ya que los sectores sociales equivalentes de autóctonos e inmigrantes comparten situaciones semejantes. (...) En todo caso, sí puede decirse que en la medida en que los sectores sociales más desfavorecidos están siendo 'ocupados' por población inmigrante, son esos sectores los que se encuentran en una posición de mayor desigualdad frente a la escuela. (...) Por tanto ni todos los chicos extranjeros están en esta situación, ni esas situaciones son exclusivas de los chicos de origen extranjero."²¹

3.2. Experiencias

En Navarra, en este año 2001, cada Centro está tomando iniciativas distintas y han buscado soluciones propias. En el marco de esta memoria quiero centrarme en cuatro casos de Centros de Secundaria y en concreto, en el tratamiento de la enseñanza de la L2 a los estudiantes inmigrantes.

Es admirable el trabajo que se ha realizado desde febrero a junio en gran número de Centros de Primaria y Secundaria en los que no se contaba con especialistas en ELE y en los que había un escaso número de horas disponibles en los horarios de los profesores de apoyo o Pedagogía Terapéutica (PT). El interés por formarse y la motivación de muchos profesores han hecho posible la reacción rápida y la atención al alumnado que iba llegando.

²¹ "Art. Cit." Pág. 187.

Estas han sido algunas de las medidas adoptadas para el aprendizaje de el español como L2:

IES PERALTA, Peralta

Contexto socioeconómico: Instituto pequeño en un entorno rural en el que la industria emplea a toda la población autóctona y la agricultura a numerosa población inmigrante.

Población inmigrante en el Centro y grupos mayoritarios: Aunque en el Centro hay gran diversidad de orígenes, los grupos principales son los ecuatorianos y los magrebíes.

Profesorado: La enseñanza de español la realiza el profesorado de Pedagogía Terapéutica, el profesorado de la Unidad de Apoyo y otro profesorado de distintas áreas que completa su horario con horas de español.

Agrupamientos: Se han realizado agrupamientos por edades, buscando siempre la mayor compatibilidad de horarios con el resto de las clases. Para tratar la gran heterogeneidad de niveles de castellano que mostraban los estudiantes han formado grupos de 2, 4 y 7 personas.

Existía un Aula de Apoyo para reforzar el castellano y un Aula de Alfabetización para los casos en los que había que comenzar desde cero incluso en lectoescritura.

Horas: En el Aula de Alfabetización pasaban unas 9 a 12 horas semanales, hasta que pasaban al Aula de Apoyo. En ésta el horario era a determinar según casos y niveles de castellano.

Materiales: No han seguido un método de ELE concreto, sino que han recogido materiales diversos y con ellos han afrontado las clases.

IES Benjamín de Tudela, Tudela

Contexto socioeconómico: Centro de 1100 alumnos, que recoge alumnado de la ciudad y también de la comarca de Tudela. La ocupación principal de la población inmigrante es la agricultura.

Población inmigrante en el Centro y grupos mayoritarios: Hay en total 580 alumnos en ESO, de los cuales el 3% son inmigrantes. Los grupos principales son los hispanoamericanos (colombianos, ecuatorianos y dominicanos), los europeos del Este (búlgaros y rumanos) y los magrebíes, en ese orden. La población inmigrante que había en el curso pasado ya no está, y todo el alumnado inmigrante se ha renovado. La itinerancia característica del colectivo inmigrante dificulta el proceso de aprendizaje y la consiguiente medición de resultados.

Profesorado: Profesorado de Pedagogía Terapéutica y una profesora con formación inicial en ELE.

Agrupamientos: Para los no castellano parlantes se ha establecido un Aula de Formación Básica que se complementa con el resto de asignaturas en grupos normales con los demás estudiantes.

Se han separado por orígenes. A los magrebíes se le da un refuerzo de castellano, y matemáticas. A los procedentes del Este de Europa sólo refuerzo de castellano pues tienen un buen nivel curricular.

Horas: En el Aula de Formación Básica se suelen dedicar unas 10 horas semanales a español.

Materiales: No se especifica. Reclaman apoyo de NNTT para la enseñanza del castellano..

IES San Miguel de Aralar, Alsasua

Contexto socioeconómico: Población industrial y ganadera del norte de Navarra, zona vascofona. El centro cuenta con enseñanza completamente en euskara y con enseñanza mixta. Además, por el contexto del centro, cuenta con Formación Profesional y con ESO y Bachiller.

Población inmigrante en el Centro y grupos mayoritarios: Hay un 2 % de población inmigrante. El grupo principal es el magrebí. Consideran también a los gitanos dentro de la misma problemática. Población inmigrante muy fluctuante.

Profesorado: La enseñanza de español la realiza el profesorado de Pedagogía Terapéutica, el profesorado de la Unidad de Apoyo y otro profesorado de distintas áreas que completa su horario con horas de español.

Agrupamientos: Han organizado un Aula de Minorías Étnicas donde se atienden a todos los alumnos inmigrantes. No se mezclan con el resto de alumnos del centro. Sólo coinciden en los recreos.

Horas: El horario del Aula de Minorías Étnicas comprende 15 de ámbito práctico (orientadas a la inserción laboral), 1h de tutoría, 5 horas de castellano, 4 horas de matemáticas y 2 horas de euskara.

Materiales: Utilizan *Pido la palabra*, Método de lengua y cultura españolas. Madrid. MEC, 1992.

IES Plaza de la Cruz, Pamplona

Contexto socioeconómico: Instituto del centro de la ciudad que recoge estudiantes de un alto nivel socioeconómico y cultural, junto a alumnado procedente de diversas zonas de la ciudad.

Población inmigrante en el Centro y grupos mayoritarios: El número de estudiantes del Instituto es de 1300, repartidos entre ESO, Bachillerato y Nocturno. En ESO hay 650 alumnos, de los cuales el 5 % son inmigrantes. El grupo mayoritario es el hispanoamericano, seguido de los europeos del Este y es minoritario el subsahariano.

Profesorado: La enseñanza de español la realiza el profesorado del Departamento de lengua castellana y literatura. No tienen formación en enseñanza de ELE.

Agrupamientos: Los inmigrantes han estado mayoritariamente escolarizados con sus grupos de referencia.

Horas: Han recibido 5 horas de castellano dentro del horario escolar. Para el próximo año se ha pensado que sean 8h.

Materiales: No han seguido un método de ELE concreto, sino que han recogido materiales diversos. Reclaman los profesores apoyo de horas de castellano fuera del horario escolar, incluso intensivos en verano.

3.3. Diagnóstico de necesidades del profesorado en Navarra

El profesorado de la Comunidad Foral ha respondido con mucho interés ante la nueva situación que se presentaba. Además de las experiencias citadas y otras muchas que exceden este trabajo, ha habido cursos de formación y se han organizado algunos grupos de trabajo. La asistencia al curso de formación **"Una Rayuela: curso de español mediante tareas"**²², así como a las **"Jornadas de Experiencias Escolares de Atención a la Diversidad Cultural"**²³ por ejemplo, sorprendió incluso a los encargados de su organización, lo cual es una muestra más del interés despertado en los docentes navarros.

En el curso **"Una Rayuela: curso de español mediante tareas"** los más de cincuenta profesores asistentes trazaron, guiados por Javier Zanón, un análisis de necesidades que me sirve de base para dibujar el mapa de la situación. En cursiva destaco las aportaciones de los asistentes.

Los profesores echaban en falta una *estructura de base para atender a los nuevos estudiantes inmigrantes*. No existían *Programas de Acogida* establecidos desde la Administración, y eran muy pocos los Centros que tenían uno. Tampoco había instrucciones sobre qué hacer con *las familias* ni se relacionaba la presencia en el Centro de inmigrantes con otros *Programas de Atención Social* existentes en las zonas de influencia de los Centros.

²² 8 y 9 de febrero de 2001. Organizado por el Cap de Pamplona.

²³ 25, 26, 27 de junio de 2001. Organizado por el Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.

El estudiante llega al Centro y se desconoce todo sobre él: *falta información sobre los estudios previos que ha realizado* (su naturaleza y los niveles obtenidos), *sobre la situación socioeconómica* de origen y sobre la situación *actual*, además no se ejerce ningún tipo de distribución del alumnado, con lo que *los estudiantes inmigrantes se concentran en pocos centros*.

Una vez matriculados, surgen otros problemas. Primero, la comunicación. A menudo ocurre que no hay *nadie que conozca la lengua del estudiante*, y *el estudiante no conoce el español*, con las consecuencias obvias que acarrea esta situación. Segundo, *la organización escolar*. ¿En qué niveles va a trabajar el estudiante? ¿cómo se va atender la necesidad de adquirir la L2? ¿qué profesores van a impartir el español como segunda lengua? ¿el profesor de Pedagogía Terapéutica? ¿cualquiera que tenga horario incompleto? ¿los profesores de lengua castellana y literatura? ¿los que ya dan otra lengua extranjera? ¿qué disponibilidad horaria tienen para dedicarse a esta labor? ¿qué hacer ante la irregularidad en la asistencia a clase?

Si nos centramos en la problemática del profesor que tiene que entrar a clase con inmigrantes, las necesidades siguen surgiendo. Los profesores, en su mayoría profesores de Compensatoria, reconocían y denunciaban la *falta de base metodológica para enseñar L2*. ¿Cómo hacer una evaluación inicial fiable? ¿cómo se adquiere una L2? ¿cómo se trabaja con grupos multiculturales?

En general se advertía *ansiedad en el profesorado*, agravada por la *inexistencia de recursos materiales y humanos* para hacer frente a este nuevo presente y al nuevo futuro próximo.

La problemática es común a otras Comunidades Autónomas. Para los que ya llevan tiempo trabajando en este terreno, todo lo dicho seguro que les es familiar.²⁴

A modo de conclusión, coincidimos con Victoria Aguilar en que:

"La responsabilidad que se transmite a los profesores y a los centros es del todo inadecuada. La formación de estos profesores será la idónea para realizar las adaptaciones curriculares de los contenidos de todas las áreas excepto de la de español como lengua extranjera, pues no existe dicha especialización entre el profesorado actual de nuestros centros educativos."²⁵

En Navarra aún podemos poner los medios para solucionar esta situación, pues en otras Comunidades:

"La complejidad de la situación actual desbordaría, incluso, a un equipo de asesores si estos hubiesen aumentado con relación al número de niños y de profesores implicados. Si en el año 96 para 300 niños había 6 asesores, ahora que hay 2000 tendrían que haber..."²⁶

²⁴ Durante el mes junio la Administración distribuyó unas Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante en las que se incluyen pautas para organizar el proceso de acogida y algunos otros de los temas aquí citados, pero las "**Jornadas de Experiencias Escolares de Atención a la Diversidad Cultural**" celebradas en junio reflejaron aún la ansiedad del profesorado ante este nuevo contexto escolar.

²⁵ Aguilar, Victoria; Candela, Pilar, "La enseñanza del español y del árabe a niños inmigrantes magrebíes", en **Anales de Historia Contemporánea**, 1999, (5): pág. 200.

²⁶ Ibid.

4. Español en la Escuela: un fin específico

4.1. Fracaso escolar y lenguaje

Las siguientes líneas son un acercamiento al lenguaje escrito de la escuela. Los alumnos inmigrantes pueden alcanzar con cierta rapidez un nivel de lengua oral que les ayude a desenvolverse en las situaciones más habituales de su vida escolar. Sin embargo, no hay que olvidar que en la escuela la vía de comunicación principal sigue siendo la escrita.

Los estudiantes tienen unos libros de texto en los que siguen la explicación del profesor y en los que estudian y hacen las tareas. Las explicaciones de los profesores ayudan a todos los estudiantes a *descifrar* el texto escrito y utilizan un vocabulario específico propio de cada asignatura.

Conforme vamos subiendo de curso en el currículo, la complejidad del vocabulario y la abstracción de las materias es mayor. Se considera que los inmigrantes pueden tener problemas a partir de 5º de Primaria. La experiencia demuestra el progresivo retraso, que se agrava en la ESO, y que desemboca en el abandono del Sistema. ¿Estamos haciendo lo suficiente para evitar esta situación? Todos somos conscientes de que el abandono puede llevar a la marginalidad, y la marginalidad es el germen de los futuros brotes racistas y xenófobos.

Los profesores vemos repetirse la historia en nuestras aulas. Buscamos causas al fenómeno y las encontramos fácilmente: el contexto socioeconómico del

estudiante inmigrante le lleva a priorizar la búsqueda de trabajo para satisfacer las necesidades económicas de la familia, con lo que el interés en el estudio decae conforme se acerca la edad útil para trabajar. Reconocemos también que a ciertas edades es difícil hacerse con el idioma y, por tanto, seguir un curso normal de la Secundaria, y parece que nos conformamos con que el estudiante inmigrante consiga comunicarse en castellano. Les enseñamos castellano y aprenden con rapidez pero, a pesar del éxito en la comunicación, los estudiantes fracasan al enfrentarse con las materias escolares.

A priori podemos pensar que es el vocabulario que se utiliza en las distintas materias lo que dificulta el aprendizaje, y puede ser cierto, ¿pero hasta qué punto? ¿desde qué curso se empieza a utilizar un vocabulario más complejo? ¿hasta qué punto influye el léxico en la comprensión de los textos escolares? ¿no pueden utilizar estrategias de compensación?

4.2. El caso de Vanessa

Vanessa L. d S. es una chica de Angola que llegó al Centro en mayo de 2000. No sabía nada de español, su lengua materna es el portugués. Fue escolarizada un año por debajo del que le correspondía por edad, por tanto en una clase de 4º de la ESO. Tenía clase de castellano 7 horas por semana y otras 3 fuera del centro. Durante el verano sigue cursos de ELE en una Academia. Vivía en un contexto familiar en el que se utilizaba el castellano habitualmente.

A comienzo del curso 2000-2001, en el Centro organizamos su plan de trabajo para el año. Va a cursar Primero de Bachiller, puesto que la enseñanza obligatoria la tenía cubierta en su país. Decidimos pasarle una prueba de nivel de idioma que comprende Gramática, Vocabulario, Comprensión Lectora, Expresión Escrita,

Comprensión Auditiva y Expresión Oral. Utilizamos para ello materiales de enseñanza de ELE, y también materiales relacionados con las materias escolares, pero de nivel 4º de ESO (un curso menos).

En las pruebas comprobamos cómo el test de nivel de Gramática y Vocabulario que le dimos lo supera de forma muy satisfactoria. También supera bien el resto de pruebas, basadas en materiales de español general usados en enseñanza de ELE.²⁷ Según esta parte de la prueba, su nivel sería avanzado.²⁸

Sin embargo, la prueba tenía dos apartados más específicos que nos mostraron el verdadero nivel de cara a cursar un Bachiller por la rama de Humanidades y Ciencias Sociales. Al pasar la Comprensión Lectora con textos de 4º de la ESO el nivel de comprensión bajó hasta situarse en un Inicial-Intermedio, y al pasar la prueba de léxico tomado de asignaturas de 4º de la ESO descubrimos que desconoce un 34 % del léxico de la prueba y tiene problemas para explicar otro 10 %. En estas condiciones ¿tendría éxito su escolarización? Decidimos hablar con su tutor familiar español y con su madre para advertir de que posiblemente tuviera que permanecer un año más en 1º de Bachiller.

Durante el año se ha trabajado con ella en los aspectos que se descubrieron como frágiles en la prueba de nivel, y ha tenido adaptaciones de asignaturas. A pesar de ello, no superó el 50 % de las asignaturas y, finalmente, deberá permanecer un año más en el curso.

²⁷ Materiales extraídos de DELE y de Procesos y Recursos

²⁸ Manejamos los criterios establecidos por el Instituto Cervantes en su Plan Curricular.

Este caso es un ejemplo que nos obliga a reflexionar. ¿Por qué una persona que tiene un alto nivel comunicativo, un gran interés y motivación, no ha conseguido superar el curso? La clave podría estar, por la experiencia y por la de otros autores que han tratado el tema, en el español que se usa en la vida escolar.

Pero ¿cómo es este español? Realmente no lo sabemos con exactitud. Sólo lo intuimos. Deberíamos descender al nivel de la descripción de exponentes y contenidos gramaticales y discursivos para poder trabajar con efectividad.

4.3. Acercamiento al Español de la Escuela

El objetivo de este apartado no es realizar un análisis exhaustivo del español que se usa en la escuela. Sólo pretendemos hacer una comprobación sencilla que demuestre cómo, en las herramientas comerciales disponibles para la enseñanza de español hay una laguna que cubrir.

Somos conscientes de que un trabajo científico debería proceder de otra forma, sin embargo queda fuera de nuestra pretensión tratar el tema del español escolar en toda su profundidad.

No obstante, es necesario acercarse al español que se usa en las aulas para poder entender la urgencia que tiene la actuación didáctica de especialistas en el entorno escolar del inmigrado y la carga de trabajo que ha recaído en profesores de pedagogía terapéutica o profesores de apoyo de otras materias.

El sistema que hemos seguido ha sido aleatorio. Hemos seleccionado una lista de 100 palabras de 5º y 6º de Primaria y de 4º de ESO, obtenidas de páginas al azar de libros de texto de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua castellana que están estudiando alumnos nativos. En algunos casos, los términos seleccionados son conceptos propios del área de conocimiento correspondiente. Sí hemos tenido en cuenta que sean términos necesarios para entender los textos en los que se encuentran.

A continuación las hemos comparado con el vocabulario que aparece en Practica tu Vocabulario, de Aquilino Sánchez y Pascual Cantos, editorial SGEL, 4500 palabras de español, sobre el Corpus Cumbre. Este Corpus está formado sobre un repertorio de textos escritos y muestras orales (de España y de Hispanoamérica) que maneja 20 millones de palabras, de él se han extraído las 4500 palabras más frecuentes sobre las que se ha preparado el CD²⁹.

Transcribimos a continuación la lista de palabras con la que he trabajado y los resultados que he obtenido con la consulta en la aplicación multimedia:

CORPUS:

Palabra:	Resultado obtenido con PTV
1. Acentuar (=aumentar)	No aparece en la acepción
2. Adivinar	No aparece
3. Agrupar	No aparece
4. Antiguo	Sí
5. Apresar	No aparece
6. Aprovechables	No aparece (sí aprovechar)
7. Autoarquía	No aparece
8. Autobiografía	No aparece
9. Autoritario	No aparece
10. Averiguar	No aparece
11. Bandera	No aparece

²⁹ Hemos elegido este material por haber tenido un tratamiento lingüístico riguroso, por parte de un equipo de profesionales dirigidos por el Catedrático Aquilino Sánchez, por recoger una muestra representativa del español actual y por estar disponible como herramienta de trabajo para los profesores de español que están trabajando en los Institutos y escuelas.

12. Bienestar	Sí
13. Cadenas	Sí
14. Cámara (=lugar donde se reúnen los diputados)	No aparece
15. Camello	No aparece
16. Capital (=ciudad)	Sí
17. Carismático	No aparece
18. Cartel	No aparece
19. Comienza	Sí
20. Comunismo	No aparece
21. Continúan	Sí
22. Decenio	No aparece
23. Definir	Sí
24. Denominar	No aparece
25. Denunciar	No aparece (sí el sustantivo denuncia)
26. Descripción	No aparece
27. Desechos	No aparece
28. Designar	No aparece
29. Dictatorial	No aparece
30. Dividiéndose	No aparece (sí división)
31. Dividirse	No aparece
32. Divisiones	Sí
33. Dueño	Sí
34. Efectivamente	No aparece
35. Eliminación	No aparece (sí eliminar)
36. Escudo	No aparece
37. Expulsar	No aparece
38. Extensión	No aparece
39. Exterior	Sí
40. Extremo	Sí
41. Fabricarse	No aparece
42. Formar parte	No aparece
43. Formarse	No aparece
44. Fracaso	Sí
45. Fragmento	No aparece
46. Función (ej. de nutrición)	No aparece (sí papel de una persona)
47. Huellas	No aparece
48. Ideología	No aparece
49. Ilustración	No aparece
50. Interior	Sí
51. Ley	Sí
52. Limita =(hace frontera)	No aparece
53. Mayoría	Sí
54. Mezclarse	Sí
55. Montes	Sí
56. Movimientos	Sí
57. Norte	Sí
58. Obtener	Sí
59. Órgano	No aparece
60. Parlamento	Sí
61. Pasos (=etapas)	No aparece
62. Pata (=de animal)	No aparece
63. Pensativos	No aparece
64. Posteriormente	No aparece (sí posterior)
65. Proceso	Sí
66. Productos	Sí
67. Propaganda	No aparece
68. Propósito	No aparece
69. Proteccionismo	No aparece

70. Realizar	Sí
71. Relacionar	Sí
72. Repercusión	No aparece
73. Repercutir	No aparece
74. Representar	Sí
75. Rodeaban	No aparece
76. Sacrificio	No aparece
77. Sencillez	No aparece (sí sencillo)
78. Ser conveniente	Sí
79. Servir para	No aparece
80. Símbolos	Sí
81. Situación	Sí
82. Sociedad	Sí
83. Solución	No aparece
84. Sospechar	No aparece
85. Suprimir	No aparece
86. Sur	Sí
87. Sustancias	No aparece
88. Sustentar	No aparece
89. Teoría	Sí
90. Tercero	Sí
91. Terrible	Sí
92. Título	Sí
93. Tramo	No aparece
94. Tubo	No aparece
95. Unanimidad	No aparece
96. Unidad	No aparece
97. Violencia	Sí
98. Vital	No aparece
99. Voto	Sí
100. Xenofobia	No aparece

El resultado no puede ser más desalentador. De las 100 palabras, 63 no aparecen en el CD. Teniendo en cuenta que el CD está dirigido a estudiantes de niveles Inicial a Avanzado, ¿esto significaría que nuestros estudiantes tendrían que llevar más de 4 años estudiando español para poder acceder a la comprensión de muchas de estos términos?

Si pudiésemos extrapolar la investigación, podríamos decir que un estudiante inmigrante con unos estudios de español de dos años –como mínimo- siguiendo materiales existentes de ELE, no conocería el significado de, al menos, un 63% del léxico que se utiliza en clase. Pero, teniendo en cuenta que los términos del corpus son en muchos momentos claves del texto, difíciles de deducir por el contexto, y que han sido recogidos en un total de menos de 200 líneas de texto,

tendríamos que concluir que el nivel real de comprensión de los textos escolares por parte de los estudiantes extranjeros sería prácticamente nulo.

Este acercamiento sólo ha tratado el nivel léxico, pero es posible suponer que arrojaría resultados similares con otros niveles del sistema lingüístico. Por ello creemos que es prioritario establecer un estudio en profundidad del español de la escuela para poder conocer la base sobre la que programar las actividades. Podemos estar diseñando actividades, o realizando las ya diseñadas para cursos de español general, que no acerquen convenientemente al estudiante extranjero al objetivo final de su estancia en la escuela. Debemos empezar a mirar al español de la escuela como específico, y a actuar en consecuencia.

¿Cuántos años necesitarían nuestros estudiantes para poder aprovechar un curso normal en la escuela? ¿Hay algo que podamos hacer al respecto? Creemos que sí. Debemos avanzar en la caracterización de la lengua escolar y su didáctica.

5. Proyecto "Conectados".

Medidas complementarias de atención lingüística al alumnado inmigrante de incorporación tardía.

5.1. Antecedente: Proyecto Acogida

En febrero del curso 2000-2001, el Centro Navarro de Autoaprendizaje de Idiomas (CNAI) preparó, por encargo del Servicio de Enseñanzas de Régimen Especial y Nuevas Tecnologías del Departamento de Educación, un proyecto de atención global a los alumnos inmigrantes que van a los centros de enseñanza.

Optamos por una atención no dirigida sólo a los alumnos, pues el problema se nos mostraba con toda su complejidad social y educativa. Por enumerar algunos factores, al desconocimiento del idioma debíamos sumar el desconocimiento de la sociedad que les acoge, el desconocimiento sobre el sistema educativo en el que van a educarse y también - para nosotros- del sistema educativo del que provienen, con todo el peso de una tradición de aprendizaje a veces alejadísima de las prácticas habituales en nuestros centros.

Por todo ello, entendimos que había que trabajar en tres esferas:

1. La del alumno
2. La del profesor / centro educativo
3. La de la familia del alumno

Para el *alumno*, la orientación debía ser clara: van a compartir su educación con estudiantes nativos, en una situación de inmersión lingüística, y va a ser necesario lograr un avance significativo de la competencia comunicativa en su sentido más amplio. Es el centro de nuestro proyecto.

El alumno conseguirá mejorar su competencia comunicativa, y avanzar firmemente en su interlengua gracias al apoyo de un profesorado especializado. Cualquier acción que se dirigiese a los estudiantes inmigrantes, debía tener en cuenta al *profesorado* que está en el *centro*, por tanto el más cercano al estudiante.

Para terminar, la esfera de la *familia* nos parecía también necesaria por diversos motivos. Sólo se conseguirá una integración plena de los estudiantes inmigrantes en la sociedad navarra si las familias se integran también.

A menudo vemos cómo se forman comunidades cerradas entre los diversos orígenes de las personas que llegan hasta nosotros, muchas veces los padres permanecen distanciados de la sociedad en la que sus hijos están creciendo. Las barreras lingüísticas y también las socioculturales alejan de la integración plena a los padres de los alumnos inmigrantes de nuestros centros. A mayor alejamiento de los padres, más dificultad para integrar a los hijos plenamente.

En este proyecto, después de realizar un análisis de necesidades, pensamos estructurar la oferta en tres paquetes o maletines: uno para cada esfera de actuación: maletín del alumno, del centro y de la familia.

En cada uno de ellos habría distintas herramientas formativas e informativas. Por ejemplo, habría una guía informativa adaptada a las necesidades de cada esfera, pero también habría un tutor o personal de apoyo junto a diversos recursos de aprendizaje. El uso de las NTIC nos permitirá interrelacionar formación e información en las distintas esferas, creando un soporte común para las tres zonas de actuación.

Esta estructuración de contenidos permitía también buscar diferentes patrocinadores-colaboradores para llegar a completar los maletines que proponíamos.

Las necesidades que vimos siguen estando, en el momento de escribir estas líneas, y los encuentros que desde entonces hemos mantenido con numerosos profesores nos lo confirman. De hecho, son abundantes los documentos, realizados desde las distintas Administraciones, que recogen las mismas tres esferas de actuación. En la Comunidad Foral de Navarra, las ***Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante***, editadas por el Gobierno en junio de 2001, organizan las medidas que aconsejan también en esas tres esferas.

Por ello mantenemos en nuestro nuevo proyecto la estructura de paquetes o maletines basados en el siguiente análisis de necesidades.

5.2.-Análisis de necesidades

Estas son, de forma resumida, las principales necesidades:

5.2.1. Para el alumno inmigrante

- Conocer el idioma.
- Seguimiento de su trayectoria en el centro y del éxito de sus relaciones entre iguales. Es importante la existencia de una persona cercana que pueda observar el desarrollo de este proceso.
- Dependiendo de la edad, conocer los diferentes itinerarios del Sistema Educativo y las salidas profesionales asociadas.
- Conocer la cultura del país que les acoge, sin perder sus raíces.

5.2.2.- Para sus familias:

- Conocer el Sistema Educativo y las opciones profesionales al final del mismo.
- Conocer la sociedad de acogida.
- Conocer el idioma.
- Flexibilidad horaria (una de las características principales de la población inmigrante es la dificultad para seguir regularmente las acciones formativas o lingüísticas que se organizan: sus prioridades, obviamente, se sitúan en el ámbito laboral)

5.2.3. Para los centros:

- Responder a las inquietudes sobre metodología ELE de los profesores que atienden al alumnado inmigrante.
- Encontrar una fórmula que responda satisfactoriamente a los diferentes horarios de los centros.
- Proporcionar materiales para trabajo con E/LE.
- Organizar cursos específicos de formación.

5.2.4. Para la sociedad:

- Conseguir la integración, lingüística y sociocultural, de los diferentes colectivos de inmigrantes.
- Comprender el elemento multicultural propio de las nuevas sociedades, y prepararse para este cambio.

Muchas de estas necesidades podrían cubrirse aprovechando apropiadamente los recursos existentes ya en los centros educativos.

5.3.- Recursos:

5.3.1. Recursos en los Centros de Enseñanza:

Los Centros de Enseñanza disponen ya de una serie de recursos para hacer frente a la diversidad. Nos ha parecido que estos medios serían preciosos para el

plan de apoyo lingüístico que vamos a proponer. Su utilización pasaría por una fase de información y de inventario.

Concretando los medios de los Centros, observamos que tienen recursos que, en muchas ocasiones, no conocen. La movilidad de las plantillas y la ausencia de alumnado inmigrante hace tan solo unos pocos años, causa que el material sobre este tema que ha ido llegando a los Centros durante estos últimos años no esté todo lo localizable que sería deseable. No es un problema aislado, ni de unos pocos Centros.

En los casos en que se tenía localizado este material, surge otro problema: ¿qué profesor es el encargado de usarlo? Demasiado a menudo, el profesorado no está lo suficientemente preparado para saber sacar partido del material, por lo tanto no lo usa, o no como debiera.

Por una razón o por otra, creemos que sería necesario inventariar los materiales y recursos, y organizar una sesión informativa sobre su uso y su explotación.

LISTADO DE RECURSOS

Estos medios y recursos se podrían enumerar, de manera general, de la siguiente manera:

- Recursos humanos:
 - Profesores /as de apoyo.

- Orientadores /as.
- Apymas, Escuelas de Padres.
- Bibliotecarios /as.
- Horas de guardia en los Centros.

- Recursos materiales:
 - Ordenadores.
 - Televisores, salas de audiovisuales.
 - Biblioteca.
 - Libros y revistas.
 - Conexión a Internet.
 - Software educativo general (enciclopedias, programas de refuerzo)
 - Software educativo específico (El español es fácil, por ejemplo)
 - Juegos de mesa, de acción...
 - Colecciones de fotografías
 - Láminas temáticas
 - Etc.

5.3.2. Recursos en la sociedad

Además, sería conveniente implicar en un proyecto como el nuestro a diferentes agentes sociales que, de facto, ya están desarrollando proyectos de acogida e integración a población inmigrante. Nosotros podríamos tomar parte en alguno de esos proyectos para integrarlos en nuestro plan de apoyo lingüístico.

Los agentes sociales serían fundamentalmente los siguientes:

- Ayuntamientos.
- Gobierno de Navarra:
 - Departamento de Educación y Cultura.
 - Turismo.
 - Bienestar social
 - Trabajo.
- ONGs
- Sindicatos

5.4.- Proyecto ¡Conectados!

5.4.1.- Bases metodológicas

Trabajar con el alumnado de incorporación tardía implica dificultades muy visibles que pueden focalizar nuestra atención en la clase inmediata, sin tener en cuenta el medio y largo plazo de nuestra acción docente: cubrimos nuestras necesidades de 'tener algo que hacer en clase' pero ¿contribuimos con nuestras actividades a que el alumno consiga sus objetivos? Cuando llega un estudiante que no habla castellano obviamente pensamos en lograr que se comunique oralmente lo antes posible, en que sea capaz de desenvolverse en el nuevo medio tanto social como escolar. Las urgencias de las programaciones de clase se orientan hacia este objetivo, y durante unos meses debe ser así. Pero, a menudo, podemos descuidar otros objetivos más ambiciosos e igualmente necesarios -o incluso más.

En el medio y largo plazo, el estudiante necesita dominar la lengua escolar, y dentro de ella, el texto escrito (recibido y producido). Los estudios en Comunidades como Madrid, Murcia o Cataluña demuestran que entre los alumnos inmigrantes de lengua no castellana existe un déficit lingüístico que lleva a un desfase en la escolaridad, y a que su formación y titulación se vean reducidas, en el mejor de los casos, a un Graduado en Secundaria. La mayoría de ellos se incorporarán al sistema productivo con la calificación de 'no cualificados'³⁰

El estudio de Siguan³¹ demuestra además que no existe una necesaria pedagogía de la lengua, idea que viene repitiéndose en España al menos desde 1992, y en

³⁰ cfr. Siguan 98, Victoria Aguilar, Celia Ruiz

³¹ Siguan, Miguel, *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós, 1998, pág. 111

países como Francia desde 1987³². Según el estudio de Siguan "los profesores de compensatoria dedicados a atender a los alumnos inmigrados no tienen una idea clara de los objetivos que han de proponerse o del tipo de competencia lingüística que han de procurar a sus alumnos: si han de insistir en los aspectos formales del lenguaje o más bien en los comunicativos. Tampoco disponen de instrumentos de evaluación fiables que les permitan apreciar los progresos de sus alumnos y decidir cuándo pueden dar por terminada su labor. Y menos todavía disponen de materiales didácticos adecuados porque prácticamente no existen, y se ven obligados a utilizar materiales proyectados para otros fines. Y por supuesto tampoco han recibido la formación específica para la tarea a la que se dedican."³³

Esta necesidad de pedagogía de la lengua o didáctica adecuada a las necesidades reales de los alumnos inmigrados no está aún satisfecha. Nosotros intentamos aportar nuestra reflexión sobre la misma y las premisas que deberían guiarla, aplicándolo a la creación de materiales en CNAI.

Nuestra idea de esta didáctica de la lengua escolar para inmigrados une planteamientos de la didáctica de las lenguas extranjeras con planteamientos propios de la didáctica de las lenguas maternas³⁴. La experiencia francesa ha demostrado que la hegemonía de la didáctica de FLE (Francés lengua extranjera) para trabajar con inmigrados ha llevado a alejar del Sistema Educativo a estos alumnos, al no ajustarse a las necesidades reales de los estudiantes³⁵. Estamos a tiempo de no cometer este error, y de profundizar en la línea de acción que se ve como más ajustada a las necesidades de los estudiantes extranjeros.

³² Boyzon-Fradet, "Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration", *Migrants – Formation*, CNPD, Montrouge pág. 67-84

³³ *Opus cit.* Pp. 111- 112

³⁴ Nicole Blondeau 2001, Belén Muñoz 2001

³⁵ (Blondeau 2001)

Además, somos conscientes de que hace falta la *cooperación de expertos en lingüística por una parte y de pedagogos e investigadores educativos*³⁶ por otra incluso entre los profesores de apoyo lingüístico y los especialistas en didáctica³⁷. Es un campo en el que hace falta comunicación y cooperación, flujo de ideas e investigación. Las Administraciones y los distintos agentes sociales han de ser conscientes de ello y dotar de los recursos necesarios a proyectos conjuntos de creación de materiales y experimentación.

En el horizonte cercano está la necesidad del *rápido aprendizaje* de la lengua de comunicación cotidiana, en seguida llegará la necesidad de dominar la lengua de las disciplinas escolares³⁸, nosotros ¿hasta dónde pensamos acompañar al estudiante recién incorporado?

Agrupamos nuestra reflexión en torno a cinco apartados:

- Desde todas las áreas se educa / aprende español
- Tratamiento del enfoque comunicativo y por tareas
- Atención a la lengua escrita
- Autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo
- Nuevas Tecnologías

³⁶(Vallen y Stijnen, 92)

³⁷(Bourne ,92)

5.4.1.1.- Desde todas las áreas se educa (/ aprende español)

El concepto no es nuevo. Los profesores saben, desde hace muchísimo tiempo, que desde todas las áreas se educa. La LOGSE lo recoge y lo sistematiza proponiendo un tipo de contenidos que llama actitudinales, los cuales están presentes en todas las áreas. Ante la nueva situación, debemos incluir una extensión de este concepto: desde todas las áreas se aprende español.

No tenemos mucho tiempo, hay que ser realistas. El estudiante inmigrado necesita poder realizar un conjunto de tareas complejas en una lengua que no es la suya, y lo necesita con urgencia, puesto que su integración va a depender en gran medida de cómo avance en comunicación y en seguimiento de los contenidos escolares.

Por ello es necesario que los profesores se conciencien de que, desde cualquier área que impartan, están también enseñando español. No se trata de abrumar a los profesores con una nueva responsabilidad, que vendría a engrosar la larga lista que la sociedad le va rellenando. Es más bien un enfoque, una idea que han de tener presente en su labor cotidiana dentro del aula. No se trata tampoco de que todos los profesores tengan que crear materiales con contenidos lingüísticos. De lo que se trata es de cuidar en la elección de materiales la posibilidad de acceder al contenido del área por vías alternativas: apoyo visual o manipulación de objetos, por ejemplo.

El aprendizaje multisensorial reforzado por experiencias emocionales positivas, a través del juego o la dramatización, o basado en el logro de objetivos mediante formas alternativas de organización del Currículo (rincones de aula, proyectos, etc.) es práctica habitual en las Escuelas desde hace años.

³⁸ (Boyzon-Fradet, 97

¿No es idónea el área de Educación Física para aprender los nombres del cuerpo, algunas rutinas relacionadas con la higiene, además de juegos y nombres de deportes, hechos que favorecerán la integración? ¿No se pueden aprender los colores, tamaños, formas, o incluso el plano del Instituto en el área de Educación Plástica? Hace falta un reparto de actividades por áreas, que refuercen el aprendizaje lingüístico.

Con la LOGSE se ha generado mucho material didáctico orientado a atender a la diversidad. Estos materiales ya están poniendo en práctica lo que recuerdo aquí, y en los centros en los que se recibe alumnado inmigrante desde hace años están sacando partido de este material.

Las Orientaciones del Gobierno de Navarra también recogen la idea de que “la lengua se aprende en todos los espacios educativos”³⁹, incluso habla de que en el Plan de Acogida tendría que haber “pautas para el profesorado de las distintas áreas que les ayuden a acompañar el proceso de enriquecimiento lingüístico y cultural: estructuras lingüísticas que van a ir trabajándose, vocabulario básico que se va a ir introduciendo, otras indicaciones metodológicas para las distintas áreas curriculares”⁴⁰. El problema es que se deja en manos de los Centros la creación de estos materiales y, aunque nadie mejor que los Centros para saber lo que realmente necesitan, estamos desaprovechando los esfuerzos de nuestros profesores. En Tudela, en Torrevieja, en Mieres, en Parla, en muchísimos rincones del Estado, muchos profesores afrontan la creación de materiales que otros profesores probablemente hayan desarrollado ya. Las Administraciones deberían evitar el derroche de recursos humanos evitando la duplicaciones de materiales y

³⁹ (p.23)

⁴⁰ p.14)

favoreciendo la difusión de lo creado. No podemos pedir a cada Centro que tenga un equipo de especialistas en L2 creando materiales para las aulas.

En este sentido, el Proyecto Conectados propone la creación de un Banco de Actividades on line, en el que los profesores podrían poner sus materiales, o bien la noticia de su existencia y otros compañeros del Estado podrían beneficiarse de trabajo a condición de aportar también sus propios materiales. Serían materiales para aprovechar en las distintas áreas del Currículo, y tendrían una base de trabajo lingüístico.

Sin llegar a esta concreción, el profesorado de las áreas puede utilizar una serie de estrategias que aminorarían las pérdidas de comprensión de los estudiantes extranjeros con bajo dominio del castellano:

- Tematizar con frecuencia, es decir, colocar en primer lugar en la frase el tema del que se está hablando.
- Utilizar refuerzos gráficos y gestuales
- Simplificar los enunciados aclaratorios
- Resaltar las ideas expuestas por escrito. Elaborar cuadros de resumen.
- Asegurar la comprensión del alumno, preguntándole o haciéndole un mayor seguimiento.
- Resolver dudas léxicas con mayor frecuencia. (tomado de Villalba y otros 2001)

5.4.1.1.1.UN EJEMPLO CONCRETO

Mirando las experiencias que se han llevado a cabo en otros países, encontramos una muy interesante en Gran Bretaña. Allí, durante los años 1988 a 1991 se realizó un Proyecto de Asociación de Profesores⁴¹ en el que se trataba de elaborar un programa para que los profesores de apoyo lingüístico y los especialistas en clases o asignaturas, trabajaran juntos para efectuar cambios en las estrategias pedagógicas para responder a las necesidades de todos los alumnos en clases con competencias heterogéneas. Las estrategias principales que se hallaron para apoyar en las otras asignaturas a los alumnos que aprendían el inglés como segunda lengua, pueden concretarse en:

- Reconocer y apoyar el papel de la conversación con los compañeros en el aprendizaje
- El uso de actividades flexibles⁴² en pequeños grupos
- La inclusión de los conceptos que deben aprender los alumnos dentro de experiencias concretas y de primera mano antes de extenderlos a contextos menos familiares y más abstractos
- Proporcionar una gama de modelos para la escritura en una variedad de niveles
- Animar a los alumnos a explotar su gama completa de habilidades lingüísticas (incluyendo lenguas distintas del inglés) en su aprendizaje.⁴³

⁴¹ ("Asociación de profesores para el apoyo de la lengua en escuelas corrientes", Jill Bourne, en Siguan 92:134)

⁴² Entendemos por actividad flexible aquella que se puede adaptar a los distintos niveles de los estudiantes dentro de una misma aula, de forma que se puedan conseguir objetivos diversos en función del grupo y nivel que la trabaja.

⁴³(Siguan 92:134)

5.4.1.2. Enfoque comunicativo y por tareas

Una vez que sabemos que vamos a utilizar todas las áreas como campo de trabajo, debemos utilizar la metodología adecuada para los asuntos relacionados con la lengua. Las experiencias que se van llevando a cabo no acaban de dar una respuesta satisfactoria plenamente, quizás porque precisamente la respuesta sea esa: eclecticismo metodológico, conocimiento de enfoques y sistemas para poder usar el adecuado a cada momento del aprendizaje y a cada alumno.

En la Comunidad Foral de Navarra se está usando material que sigue el enfoque estructural como *Español 2000*, junto a enfoque por tareas como *Una Rayuela*. Las indicaciones del Departamento de Educación no contribuyen mucho a aclarar la línea metodológica, pues al hablar de métodos y materiales afirma que “La mayoría de los métodos de enseñanza de las lenguas, bien sea materna, bien de una segunda lengua, se basan en el método de proyectos o tareas”⁴⁴. Sorprende esta declaración, pues los catálogos de las editoriales en ELE no están cargados de propuestas por tareas, aunque las haya, pero es que en los catálogos de las editoriales que se dedican al la enseñanza del castellano como lengua materna la ausencia de proyectos o tareas es casi total, y la repercusión de este enfoque en el quehacer de los profesores de lengua castellana en la ESO es prácticamente nula.

Debemos profundizar urgentemente en la pedagogía de la segunda lengua, en su tratamiento y sus recursos, en su caracterización final, para evitar tener al profesorado desorientado.

⁴⁴ *Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante*, Pamplona, Junio 2001 Pág.33

5.4.1.2.1.LA RENOVACIÓN COMO NECESIDAD

Las propuestas de programación que van apareciendo adoptan un enfoque comunicativo. Félix Villalba, el equipo que realizó El Español es Fácil o el equipo del COP Gasteiz, que ha trabajado sobre la lengua oral, parten del análisis de las situaciones y después realizan el desglose de funciones, exponentes funcionales y nociones. El paso previo del análisis de las situaciones es muy importante por la repercusión que tendrá en los contenidos y en las actividades. El problema de los materiales de ELE del mercado es que no tienen un fácil traspaso a las experiencias de los estudiantes inmigrados. Están pensados para otros destinatarios, en otras situaciones de comunicación. El profesorado debe poder hacer un análisis de necesidades, y ajustar su programación a él. Pero ¿todo el profesorado? Quizás el profesorado de los Centros sólo tendría que poder adaptar materiales, pero la creación de las líneas generales de una programación y de las actividades que la desarrollan deberían recaer en grupos de especialistas.

Por ejemplo, la primera investigación que debería estar accesible, sería un Currículo lingüístico cultural⁴⁵. Este documento partiría de la adaptación del Nivel Umbral a contextos escolares realizada por el consejo de Europa, pero que no se adaptó a nuestra lengua, partiría también de las indicaciones del Instituto Cervantes para los niveles iniciales, y recogería las indicaciones del Marco Común europeo de referencia para el aprendizaje de las lenguas. En el documento se plasmarían las necesidades lingüísticas de nuestros estudiantes extranjeros previstas a la luz de la experiencia y del contexto en el que se va a desenvolver su vida. Se establecería una enumeración de exponentes funcionales, de nociones, de aspectos culturales que influyen en su vida escolar, se propondría una secuencia de aprendizaje y se sugerirían metodologías apropiadas.

⁴⁵ Varios autores lo proponen, entre otros Aguilar y Candela (1999: 205), pero no se sabe de su existencia.

Volviendo al enfoque general, entre los especialistas, parece que el consenso es bastante claro. Belén Muñoz⁴⁶, por ejemplo, defiende que con los alumnos recién llegados es necesario usar el enfoque comunicativo en todos los aspectos relativos al uso del lenguaje como práctica social. Sin embargo, los alumnos que tienen cierto dominio de la lengua castellana, para que puedan conseguir éxito académico, deben seguir un enfoque más ecléctico donde, sin olvidar la contextualización de los contenidos, poco a poco se introduzcan ciertas nociones gramaticales explícitas, se ejerciten las reglas morfosintácticas y ortográficas para mejorar la expresión oral y escrita, o se trabaje de forma adecuada a las exigencias de las distintas áreas del currículo el componente léxico. Estas necesidades, unidas a la de diseñar y desarrollar actividades en las cuales se facilite la autonomía de aprendizaje de los alumnos, le lleva a proponer el Enfoque por Tareas.

También Aguilar y Candela⁴⁷ proponen el modelo de Tareas, pues “éste permite organizar las unidades didácticas en torno al uso de la lengua”.

Villalba y otros⁴⁸ reconocen las ventajas del enfoque, pero no creen “que sea viable el que el profesor de español (el de apoyo / compensatoria / de adultos) pueda elaborar una programación de un curso basada única y exclusivamente en el enfoque por tareas, dado que esta metodología implica tener unos conocimientos que pueden excedernos en cuanto a contenidos lingüísticos, procesos y en cuanto a la forma de secuenciarlos”.

⁴⁶ (Enfoques, p. 97)

⁴⁷ (1999:205)

⁴⁸ (2001:158)

Compartimos también ese punto de vista, y creemos que los profesores deberían poder contar con materiales realizados por especialistas para poder afrontar otras problemáticas que el día a día les presenta. Es la principal demanda del profesorado, según los análisis de necesidades realizados y las conversaciones mantenidas con ellos.

El uso comunicativo y creativo del lenguaje, que se ha generalizado en los últimos años, ha llevado, en opinión de Strauch⁴⁹ a que la enseñanza sistemática de la base formal y estilística de esta capacidad comunicativa se haga demasiado esporádica. En consecuencia “la adquisición de estructuras básicas de la lengua perjudica a los niños inmigrantes en particular. Como que el uso correcto de la lengua estándar influye sin embargo en los juicios de los profesores, se forma un círculo vicioso: a los niños se les penaliza –involuntariamente – por no saber algo que no les ha enseñado adecuadamente.”

Esta reflexión es muy importante para el objetivo de este trabajo, pues sabemos que el objetivo final de los alumnos inmigrados no es conocer la lengua del país que les acoge, sino poder integrarse en la sociedad a la que han llegado. Para ello es imprescindible la competencia comunicativa, cultural... pero también es necesario un cierto nivel de éxito en su escolarización. Por tanto, independientemente del enfoque que elijamos, debemos tener en cuenta que el dominio de la lengua que se les exigirá implícitamente a nuestros alumnos va a ser muy alto, y para ello necesitan desarrollar unas estrategias concretas en unos ámbitos concretos, como veremos a continuación.

⁴⁹ Strauch (Inmigrantes del sur de Europa en las escuelas de Baden _ Württemberg: un reto para el sistema educativo, en Siguan 1990:137)

5.4.1.3. Atención a la lengua escrita

Boyzont – Fradet⁵⁰ pone el foco de atención en el lugar preciso: “Para los niños inmigrantes y en situación de desventaja social, el obstáculo principal es el acceso al escrito de tipo escolar, ese que se refiere a la adquisición de todas las disciplinas escolares, y por tanto el acceso a estas últimas.” No podemos caer ahora, en nuestro país, en los errores de otros y no ver la importancia del escrito en el contexto escolar.

Nicole Blondeau lo explica para el contexto francés: “Il n’est pas question de mettre au pilori le FLE, dont les recherches ont marqué une rupture à la fois méthodologique et idéologique avec les conceptions antérieures d’enseignement de la langue. Mais en investissant un espace pédagogique qui n’est qu’partiellement le sien, la discipline FLE a brouillé la réalité de l’apprentissage en contexte scolaire et cette altération a induit des démarches pédagogiques inadaptées. Pour exemple, je prendrai la priorité accordée à l’oral et la prescription d’introduire progressivement l’écrit, ce qui s’est souvent traduit par privilégier l’oral au détriment de l’écrit. Quand on sait l’importance accordée par l’écrit, on est en droit de se demander quels objectifs implicites celle-ci s’assignait”⁵¹

El texto escrito ha de abordarse desde el punto de vista de su producción y de su comprensión. Como dice Cassany⁵² “la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte

⁵⁰ (1997)

⁵¹ La cita denuncia que las metodologías de Francés Lengua Extranjera (FLE) no son totalmente operativas en la escuela, un espacio pedagógico que no es el suyo, y pone como ejemplo el privilegio que se ha otorgado a la lengua oral en el aprendizaje de los alumnos inmigrantes sabiendo la importancia del escrito en la escuela. (en prensa, Actas Expolingua Madrid, 2001)

⁵² (1994: 193)

en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona.” La lectura ha sido tratada deficientemente en la escuela, a pesar de su importancia. No ha transmitido las destrezas superiores, como ser conscientes de los objetivos de la lectura, saber leer a velocidad adecuada, comprender el texto a varios niveles, inferir significados desconocidos... Por ello, a la hora de trabajar con alumnado inmigrado, hemos de ser muy conscientes del conjunto de habilidades y estrategias que fomentamos en nuestros alumnos.⁵³

Deberíamos empezar por establecer en qué situaciones se enfrenta el alumno al texto escrito, observar el uso que de él tendría que hacer, y estudiar las estrategias, el vocabulario y las estructuras que necesitará para afrontar con éxito esa situación.

A continuación presento un esbozo de lo que debería ser el trabajo a realizar. En cada situación señalo necesidades tanto de léxico como estratégicas o de cualquier otro tipo.

5.4.1.3.1.SITUACIONES DE USO DE LENGUA ESCRITA EN CONTEXTO ESCOLAR

El estudiante, extranjero o nativo, se enfrenta cada día a unas situaciones en las que ha de poner en práctica una serie de habilidades diferentes a las que utiliza en las conversaciones familiares o entre compañeros, o incluso con los profesores. Son habilidades que tienen que ver con el lenguaje escrito, y con un tipo de lenguaje escrito especial: el lenguaje escrito de la instrucción escolar.

⁵³ Un resumen de las microhabilidades de Comprensión lectora y de expresión escrita se encuentra en el libro citado. No voy a extenderme aquí sobre un tema suficientemente explicado. En ese libro, los profesores pueden encontrar pistas, actividades, sugerencias y bibliografía para orientar su trabajo. De nuevo, recuerdo la necesidad de no desperdiciar esfuerzos aislados, y de caminar hacia alguna forma de coordinación.

Si queremos avanzar hacia una caracterización de este lenguaje debemos fijarnos con detenimiento en estas situaciones, en los participantes, los papeles de los participantes, las habilidades que hay que poner en práctica... Antes de listar las situaciones principales, explicaremos dos de ellas para que pueda ser entendido el problema que tratamos de manifestar.

Los estudiantes, diariamente, trabajan con libros de texto (situación 1). Estos libros de texto están pensados para estudiantes nativos con un nivel normal de desarrollo lingüístico y de desarrollo intelectual: están pensados para un estudiante estándar que, si antes no existía, ahora cada vez existe menos. Los libros introducen a los estudiantes en el léxico específico del área, a la vez que les inician en un español estándar – culto. Trabajar con estos libros es complicado incluso para los nativos, porque pueden no haber desarrollado suficientemente las habilidades necesarias para el éxito: técnicas de comprensión de textos, o de manejo de información.

Esta situación, diaria, supone un reto: es necesario dominar el vocabulario, los conceptos, la consulta de diccionarios o enciclopedias, las técnicas de subrayado y anotación, las técnicas de resumen y esquematizado, el manejo de índices, o la lectura de la estructura paratextual. Las técnicas de trabajo (resumen, esquematizado, índices) a su vez son retos lingüísticos para el estudiante extranjero, que necesitará saber desde cómo iniciar el resumen (ejemplo: Para resumir diré que... En resumidas cuentas... En esencia... Resumo... En resumen... resumiendo...En pocas palabras...Grosso modo...) hasta cómo marcar la estructura interna (organizadores de la información) y hasta cómo terminar.

Otra situación que viven diariamente los estudiantes es el momento de hacer la tarea. Es un momento crucial para el correcto desarrollo intelectual del muchacho. La situación incluye el trabajo con libros de texto, pero a diferencia del trabajo que se hace en clase, donde hay compañeros y un profesor, cuando “toca hacer la tarea” el estudiante está solo. Factores como la motivación, la voluntad, el desarrollo previo, son ahora muy importantes.

A lo largo del día habrá tenido una media de seis o siete asignaturas distintas, de las cuales habrá algo que hacer para tarea. Lo primero que debe saber hacer un estudiante es manejar una pequeña agenda escolar donde anote todo lo que debe hacer para el día siguiente. Este acto no es tan sencillo como pudiera parecer, pues implica habilidades organizativas que cuesta adquirir. Depende de la edad y de la historia escolar del estudiante inmigrado, podría realizar esta agenda en su propia lengua, pero también es muy interesante que la realice en la lengua de la escuela. En este caso, debemos asegurarnos de que conoce la *forma* de hacerlo. El cuaderno de trabajo, de cada asignatura, es una herramienta en la que juega un importante papel la organización, también.

Además se va a enfrentar a problemas científico-matemáticos, los cuales tienen un tipo específico de verbos (divide, halla, resuelve, averigua, calcula, expresa) y de estructura textual; pero se enfrentará también a actividades de Ciencias Sociales, Lengua, etc. en las cuales se encontrará con verbos como *expresa*, *resuelve*, escribe, completa, relaciona, *averigua*, lee, inventa, marca, une, organiza, analiza... (algunos de los cuales se repiten en el grupo anterior, pero significan *algo* distinto aquí) y con estructuras textuales distintas. Las actividades, de ambos tipos, marcan y fomentan la progresión del aprendizaje escolar, si el estudiante fracasa en ellas, debemos buscar la causa y poner los medios para que esto no ocurra. Recordemos que se enfrenta a ellas en soledad, y que la motivación posterior dependerá en gran medida de estos ratos de trabajo solitario.

Este somero análisis nos lleva a la conclusión de que es necesario incidir en la didactización de estas situaciones. No hay material disponible en este sentido. Los profesores de PT⁵⁴ o de apoyo disponen de materiales en los que se trabaja con situaciones del tipo 'en la calle' 'en la fiesta de cumpleaños' 'en el supermercado', y se ayuda a que los alumnos extranjeros desarrollen su capacidad comunicativa – fundamentalmente oral- pero ¿dónde se tratan estas otras situaciones reales y concretas como lo puedan ser las otras, incluso más, a las que se enfrenta el estudiante extranjero cada día?

5.4.1.3.2. ESBOZO DE SITUACIONES DE LENGUA ESCRITA

1. Trabajando con un libro de texto

- Vocabulario específico del área
- Registro culto
- Subrayado
- Paratextos
- Anotaciones a los márgenes
- Esquemas, resúmenes
- Manejo de índices.

2. Siguiendo una explicación

- Tomar apuntes
- Ideas principales y secundarias
- Estructura textual: anticipación, desarrollo, recapitulación
- Abreviaturas
- Formatos de apuntes

3. Haciendo un examen

- Tipos de preguntas (de relación, de definición, de actividad, creativas, de análisis...)
- Tipos de respuestas (redacción de la respuesta, revisión, adecuación...)

4. Haciendo la tarea

- Manejar la agenda
- Esquemas y resúmenes
- Problemas científico-matemáticos
- Actividades de Ciencias Sociales, Lengua...
- Las consultas a libros
- El cuaderno de trabajo

5. En la Biblioteca

- Fichas
- Catálogos
- Trabajos monográficos
- Enciclopedias
- Diccionarios
- Gramáticas
- Atlas

6. En Internet

- Buscadores
- Foros
- Páginas Web
- Correos electrónicos

A partir de este listado, habría que establecer actividades que facilitasen el desarrollo de habilidades lingüísticas y estratégicas necesarias.

5.4.1.3.3. LÉXICO ESCOLAR

En cuanto al trabajo específico con el vocabulario, habría que empezar por seleccionar un corpus de términos específicos de la escuela por áreas y planificar su aprendizaje. Son muchas las preguntas que habría que responderse, como qué es vocabulario receptivo o productivo en la escuela y qué tratamiento dar a cada tipo.

Algunas sugerencias para el trabajo con el léxico podrían ser:

- Prestar atención al vocabulario instrumental y metalingüístico
- Partir de textos auténticos (los manuales del área, las explicaciones de los profesores, las páginas de un diccionario, enciclopedia o página web) y a partir de ellos hacer una didactización.
- Presentar las palabras en contexto (las diferentes situaciones de lengua escrita), y trabajarlas en co-texto (es decir, en los entornos textuales posibles de la palabra).
- Establecer, a través de recursos gráficos, esquemas, etc las relaciones de significado entre palabras (sinonimia...)
- Trabajar el vocabulario en todos sus niveles (morfosintáctico, fonético, discursivo...), desde todas las áreas. Es necesaria la coordinación de los equipos de profesores para poder llevar a cabo esta premisa. El vocabulario escolar debería estar secuenciado y repartido el trabajo entre las áreas.
- Sabemos que las palabras se organizan mediante redes asociativas en nuestra mente, un buen sistema de trabajo puede ser realizar asociogramas para explicitar estas relaciones. En el caso del léxico escolar, hay una dificultad especial para establecer relaciones: el

alumno inmigrado no cuenta con equivalentes en su lengua materna. Esto también puede ser así para el estudiante español, de hecho, el vocabulario escolar es difícil también para este último tipo de alumno.

- Crear redes asociativas generales y amplias en las que se pueda ir colgando después otras más concretas.
- Incentivar la adquisición de vocabulario con el juego, siempre que se pueda.
- Revisar periódicamente el vocabulario.
- Parte del léxico de la escuela hace referencia a conceptos que son materia de estudio. Por tanto, habría que prestar atención especial a estos conceptos.
- Autoaprendizaje: muchos de los alumnos llegan una vez iniciado el curso escolar. Es necesario tener preparados materiales que puedan seguirse de forma autónoma, en la medida de lo posible.

5.4.1.4.- Autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo:

Existe una gran variedad de perfiles en los alumnos incorporados tardíamente al Sistema Educativo, pero podemos agruparlos en dos grandes grupos:

- Alumnos recién llegados. Su urgencia es la integración social, para lo cual necesitan comunicarse en la lengua cotidiana. En caso de no estar alfabetizados o de tener alfabetos distintos, hay que introducirles primero en la cultura de lo escrito en la que van a desenvolverse.
- Alumnos que ya llevan al menos un curso escolar en España. Dependiendo de su adaptación y de su capacidad, sus necesidades se orientan a la

integración en el medio escolar y social y al dominio del lenguaje de las distintas disciplinas escolares.⁵⁵

Lo más corriente, al menos en la situación actual de Navarra, es que estos alumnos tengan unas horas en las que están juntos en un Aula de Acogida o en un Aula de Apoyo. La diferencia de niveles y necesidades se convierte en una dificultad añadida para el profesorado que les atiende en esas horas.

Necesitamos la flexibilidad que aporta el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo.⁵⁶ Debemos buscar actividades que puedan realizar individualmente o en grupos, dependiendo de edades, niveles, necesidades.

Esto no quiere decir que haya que elegir un método u otro de forma exclusiva para que trabajen sobre él los estudiantes en función de niveles o edades, sino que habrá que utilizar materiales aplicables al Aula de Apoyo (donde se trabaja sobre la lengua) y al aula de referencia (donde necesita alcanzar sus objetivos mínimos en las distintas áreas del currículo)⁵⁷ Estos materiales deben ser variados, amenos, respetuosos con los estilos de aprendizaje y favorecer el aprendizaje multisensorial.

⁵⁵(Muñoz, 99)

⁵⁶ Entendemos por aprendizaje colaborativo aquél en el que el conocimiento se construye por la interacción en común de varios iguales. Buscar información sobre un determinado país en la Biblioteca o en Internet, ponerla en común, repartir el trabajo de preparar el informe y la exposición a la clase, resolverse mutuamente las dudas que puedan surgir, es aprendizaje colaborativo. Las parejas, o grupos, presenciales o distantes son buenas oportunidades para que se produzca este aprendizaje colaborativo.

⁵⁷ (Muñoz, 99)

5.4.1.4.1. ACTIVIDADES POSIBLES

En el caso del léxico, habría que favorecer la realización de ficheros personales de vocabulario, actividades sobre diccionarios que fomentasen su uso y sirviesen para trabajar vocabulario, o actividades basadas en el desarrollo de las estrategias de adquisición de vocabulario (memorísticas, cognitivas o compensatorias, por ejemplo). Para los conceptos también podrían realizarse ficheros.

Para los tipos de texto escrito usuales en la escuela, los materiales también deberían estar orientados hacia el autotrendizaje. Deberían poder manejar modelos de exámenes resueltos, modelos de apuntes con cintas de audio o de vídeo, modelos de subrayados, etc. y también actividades de aprendizaje con ayudas. Este tipo de material sería accesible en cualquier momento, y favorecería también a los alumnos españoles con dificultades.

Como método de evaluación informal del aprendizaje, podría llevarse un Diario de aprendizaje, en el que el estudiante reflejase sus avances y tuviese que escribir todos los días un texto más reflexivo con lo que ha trabajado en el día y con sus percepciones subjetivas.

Además del aprendizaje autónomo, el aprovechamiento máximo del tiempo que el estudiante inmigrante pasa en la escuela nos lleva necesariamente a plantear actividades de tipo colaborativo, bien con estudiantes nativos, bien entre estudiantes inmigrantes del mismo nivel o de distinto nivel, en función de la actividad que van a realizar.

5.4.1.4.2. DINÁMICAS DE TRABAJO EN EL AULA

Por un lado, actividades dentro de clase, en el aula de referencia. Dependiendo de la edad y del tipo de actividad, se puede sacar mucho partido del trabajo planificado de parejas y grupos. Las ventajas de estos agrupamientos los encontramos resumidos en Villalba:

- Aumentan las posibilidades de práctica de la L2.
- Favorecen la utilización del idioma con naturalidad y sentido.
- Permiten a los alumnos descubrir por sí mismos cómo funciona el idioma y facilita su automatización.
- Les hacen conscientes de la entonación y los registros comunicativos adecuados.
- El profesor deja de ser el protagonista y pasa a ser un consejero.
- Proporcionan al profesor más tiempo para atender individualmente a los estudiantes.
- Aumentan la motivación y el interés.
- Ayudan a aumentar la confianza y la seguridad de los alumnos
- Estimulan la creatividad
- Facilitan el acercamiento interpersonal
- Disminuyen el miedo a cometer errores
- Disminuyen las rivalidades y crean lazos amistosos.⁵⁸

⁵⁸ (2001: 143)

En muchos centros hacen parejas de estudiante recién incorporado con estudiante local durante un tiempo, para favorecer la integración y dar más confianza en los primeros momentos. Esta misma técnica se puede aplicar a los contenidos escolares, y desarrollar momentos en que, para determinados contenidos, sean unos alumnos los que ayuden a los otros, y viceversa.

5.4.1.4.3. ACTIVIDADES DE REFUERZO

Por otro, las actividades que pueden hacerse fuera de clase. En el aula de apoyo pueden realizarse actividades que sirvan de preparación para luego entrar al aula de referencia y poder realizarla con nativos. Este uso del aula contribuye a romper el aislamiento que se puede dar como resultado de pasar unas horas al día en espacios distintos a los del resto de compañeros.

Además, los recreos con compañeros fijos que se encargan de transmitir un objetivo, las actividades en la biblioteca, o juegos de visitar la ciudad en compañía de alumnos locales, por ejemplo.

También existen otras posibilidades, como las que brindan las nuevas tecnologías.

5.4.1.5. Nuevas tecnologías

Los puntos anteriores pueden llevarse a cabo sin ningún soporte tecnológico. Así se ha venido haciendo desde hace años. Pero es indudable que las Tecnologías de la Información y la Comunicación aportan soluciones a variados aspectos sobre los que hemos hablado en este trabajo.

Son un apoyo fundamental para el aprendizaje autónomo. En muchos Centros no existe un acceso fluido al aula de ordenadores, o no hay conexión de banda ancha a Internet, o ambas cosas. También es posible que los profesores no se encuentren lo suficientemente familiarizados con estas nuevas aplicaciones de la informática. Sin embargo, su uso se va extendiendo y sería deseable que lo hiciese con mayor celeridad. Para los Centros que tienen problemas de acceso al aula, la solución podría ser organizar talleres fuera de horario escolar, o dejar abierta la sala en horas de guardia, por ejemplo. Si el problema es la banda ancha o la formación del profesorado, aquí las Administraciones educativas tienen algo que decir.

Hemos de ser conscientes que si ya no es suficiente con saber leer, sino que es necesario manejar un conjunto de destrezas de comprensión lectora para no ser considerado analfabeto funcional, en la realidad laboral y social a la que van a despertar nuestros alumnos, el ordenador es el paradigma de la alfabetización. Por tanto, hacemos un flaco favor al alumnado (español o inmigrante) no haciéndole adquirir desenvoltura con los nuevos medios informáticos.

Yendo un paso más allá, la informática y la multimedia añaden elementos de motivación al alumnado, a la vez que permiten atender a la diversidad hasta un

punto al que sería imposible llegar sin ella. Se podrían crear materiales sin una gran inversión de tiempo utilizando programas informáticos como Clic o Hot Potatoes que permitirían al profesor descargarse de trabajo y poder atender al alumnado de forma personal.⁵⁹

Internet es un recurso, también, que puede convertirse en aliado del profesor de apoyo. Puede ser una vía de conocimiento de la cultura de acogida, a través de actividades adecuadas. Puede ser también una vía de contacto con la cultura de origen, (por ejemplo, podría hacerse una actividad que consistiera en traducir las noticias de su país al resto de los compañeros de la clase, o buscar cuentos, o enseñar lugares, en los casos en que los países de origen cuentan con una mínima implantación en la red)

También puede ser una vía de comunicación con los otros. Por 'otros' entiendo los alumnos españoles de otros colegios o institutos y también los alumnos inmigrantes diseminados por la geografía estatal. Necesitamos desarrollar la lengua en su faceta escrita, necesitamos contar para ello con recursos, motivación, actividades ¿por qué no aprovechamos lo que nos brinda Internet? Para los alumnos con cierto dominio de la escritura se pueden plantear multitud de actividades, por ejemplo se pueden establecer grupos virtuales de alumnos para trabajar sobre un tema, o para comunicarse como penfriends dentro del territorio nacional. Se puede hacer una revista entre los diversos grupos de diversas localidades.

⁵⁹ En el Anexo figura una lista de programas informáticos aprovechables para el trabajo con inmigrantes, así como una tabla de criterios para elegir software y páginas web.

En el caso de un proyecto como el que propongo, basado en todo lo dicho hasta este momento, Internet sería el modo de comunicación esencial entre todos los implicados en él. Parte de la actividad tendría lugar con un ordenador conectado en ocasiones a Internet. Por ello el nombre que elegimos para el proyecto: Conectados significa que conectamos entre amigos, y que trabajamos a través del ordenador.

De forma esquemática, así se usaría en cada uno de los siguientes niveles (ver figura 5):

	Profesores	estudiantes
Comunicación	Foros, FAQ, Chat	Página personal con acceso a las actividades de su nivel. Presentación a los demás.
Ejercitación	Modelos de actividades	Páginas con actividades, Puntos de control para CD's Chats, Foros con otros estudiantes.
Formación	Enlaces, descarga de ficheros sobre temas de interés, discusiones en línea, seminarios virtuales	

Figura 5

5.4.2.- Estructuración del proyecto.

Todas las consideraciones teóricas vendrían a cristalizar en la propuesta que voy a describir en las siguientes líneas. Hay que decir, antes de nada, que un proyecto de esta naturaleza debe estar asentado en unas realidades previas existentes en las ciudades y escuelas donde se desarrollase el proyecto. Ciertas acciones deben estar cubiertas por agentes sociales o administrativos de la zona. El proyecto tiene su realidad a nivel local y su nivel virtual. Sólo si el nivel local funciona correctamente y logra objetivos –en mayor o menor medida-, el nivel virtual podría ser útil.

Para los profesores:

El profesor está en el aula y tiene que hacer frente al hecho de que le llegan varios alumnos /as provenientes de otras culturas, países y sistemas de estudios.

Al mismo tiempo, el profesor puede sentirse en muchas ocasiones desorientado, como si estuviera solo para afrontar la nueva situación que se le plantea. En los últimos meses se han publicado aportaciones muy interesantes en este sentido, como el libro de Marina Blanco. En él se enseña cómo hacer Adaptaciones curriculares y cómo llevar a cabo un Plan de Acogida, entre otros.

Para responder a las necesidades del profesor, hacemos la siguiente propuesta:

1. *Documentación para el profesor:*
 - Herramientas de diagnóstico
 - Formularios bilingües (español - lengua extranjera) a rellenar por el alumno /a y su familia

- Ficha académica
- Ficha personal y de intereses personales.
- Informe de la orientadora /or
- Guía informativa sobre el país de origen de la alumna /o (podría estar on line)
 - Cultura
 - Costumbres
 - Sistemas de estudio

2. *Recursos "on line"*

El profesor dispondrá de importantes recursos accesibles a través de Internet, en la página web del proyecto.

- Tutor "on-line". El profesor tendrá un asesor que le orientará y al cual podrá dirigir preguntas y consultar dudas.
- Sala de profesores. Será un espacio de la página en el cual encontrará: enlaces de interés, recursos y sugerencias metodológicas, actividades de puesta en común propuestas por el Asesor Pedagógico o por el personal de ELE del CNAI.
- Foros de discusión: creemos que es básica la comunicación entre todos los profesores que participan en el proyecto. Por ello habrá, dentro de la Sala de profesores virtual, una serie de Foros en los que se fomente la participación de los profesores.

- Área de descargas: actividades listas para clase, archivos, programas. Nuestra propuesta pasaría por la creación de actividades sobre un texto base que fuese el mismo para todos. También propondremos que los profesores puedan disponer de un Banco de Actividades en el que puedan dejarse y tomarse actividades listas para usar, que respondan a las necesidades específicas del alumnado inmigrante.

3. *Centro de Recursos Virtual*

Sería un centro gestionado por el personal de una Administración educativa o por quien ella designase. Los recursos del centro, compartidos con los recursos que para ELE ya se poseen en el CNAI, se prestarían a los profesores, como hacen HABE, el CAP, o los CEP. Contaría con:

- Fondo bibliográfico
- Videoteca (reportajes, películas, métodos)
- CDs (audio)
- CD-ROM
- Videojuegos (en proceso de compra)
- Juegos de mesa (en proceso de compra)

4. *Curso - seminario de formación en metodología de ELE*

Con una duración entre 60 y 80 horas, podría funcionar como un seminario virtual con unas sesiones presenciales a cargo de ponentes de reconocido prestigio en la didáctica y la investigación sobre EL2 (Gramática, Programación, Didáctica de destrezas, Enfoque Comunicativo, NNTT...), con sesiones de control y planteamiento de dudas con el Asesor, y con sesiones de puesta en común.

Los profesores asistentes realizarían unas tareas relacionadas con su trabajo y con los contenidos del seminario, de forma que aplicasen los conocimientos de forma inmediata. En el Anexo figura un posible guión del programa.

Para los estudiantes

El alumno /a llega a un país nuevo, un idioma nuevo, diferentes hábitos de aprendizaje, de relación, de conducta. Puede querer adaptarse al cambio o no. Nuestra obligación es darle ganas de conocer su nueva ciudad, su nuevo pueblo, su forma de vida, su cultura, su lengua. Debemos hacer que se sienta a gusto entre nosotros, que se sienta "en casa".

El mensaje ha de ser cálido y acogedor, sin por ello perder de vista nuestros objetivos educativos.

En nuestra propuesta hay:

1. Documentación para los estudiantes:

- Cómics. Sería deseable elaborar un cómic en el que transmitiéramos información sobre el país, la ciudad, el centro

educativo, el sistema de enseñanza, la metodología. Habría que incluir resúmenes en varias lenguas habituales entre las personas que nos visitan.

2. Tutor sociolingüístico:

Sería el encargado directo de la enseñanza del ELE y del seguimiento de la integración de estudiante en el centro. Este papel estaría desempeñado por los profesores de apoyo o PT (Pedagogía Terapéutica) que ya existen en los centros y que ya se están encargando de la formación lingüística del inmigrante. Lo deseable sería contar con profesores de acogida, como propone Marina Blanco (2001) pero esto no es una realidad en la mayoría de los Centros.

3. Tutor lingüístico y Recursos en Internet "on line":

El alumnado tendría acceso a un programa multimedia desde el mismo centro en el que estudia: "El español es fácil". En este programa podría seguir de forma autónoma un completo programa de español adaptado a sus necesidades. Desde el CNAI sería tutorizado a través del tutor lingüístico. Además ofreceríamos en la Página Web puntos de control para verificar el aprovechamiento del curso, así como actividades complementarias descargables y orientaciones didácticas para los profesores.

El centro de estudios sólo tendría que dar acceso al estudiante a un ordenador conectado a Internet.

Para las familias

Hemos visto que es necesario que toda actuación en este terreno se dirija también a las familias de los alumnos /as ya que pasan más tiempos con las familias que en los centros, y a menudo el trabajo que se hace en la Escuela se "deshace" en casa. Esto crea tensión en los estudiantes: hay dos fuerzas que se contraponen: una tira hacia la integración, la otra podría tirar hacia el distanciamiento.

Pensamos que en el caso de las familias hay que contar con las Apymas y sus Escuelas de Padres que ya están poniendo en marcha proyectos en esta línea. Tampoco hay que olvidar a los agentes sociales como son el Gobierno de Navarra, los Ayuntamientos, Sindicatos, ONGs.

A nosotros no nos correspondería llegar hasta este grupo, pero pensamos que para las familias habría que tener dispuesta:

1. Documentación para las familias:

Se trataría de una guía de acogida que contendría información sobre Navarra, Pamplona y los principales núcleos de población. Habría informaciones útiles como:

- Servicios públicos
- Medios de transporte
- La vida cotidiana
- Asistencia social
- Sistema educativo

La Guía podría estar en español, euskara (dependiendo de la zona lingüística de la Comunidad Foral en que se encontrase), y habría resúmenes en las lenguas más frecuentes de las personas a las que va dirigido el proyecto.

2. Oferta formativa:

Si muchos de los recursos enumerados a lo largo de estas páginas podrían aprovechar lo ya realizado por algunas instituciones (por ejemplo, la guía del punto anterior), en el caso de esta oferta formativa habría que tener muy en cuenta los proyectos que hay en funcionamiento.

Los trabajadores inmigrantes reclaman cursos de español, pero también piden otro tipo de cursos (como alfabetización o informática), que exceden los límites de este proyecto.

Podrían organizarse cursos con el Departamento de Educación, las Apymas, los Ayuntamientos, o contando con financiación europea.

Nosotros, desde el CNAI, aseguraríamos la formación lingüística de quienes lo desearan a través de un programa multimedia, con las adaptaciones oportunas, y un tutor virtual.

5.4.3.- Organización de los recursos humanos

Para poner en marcha este proyecto contaríamos con la siguiente estructura:

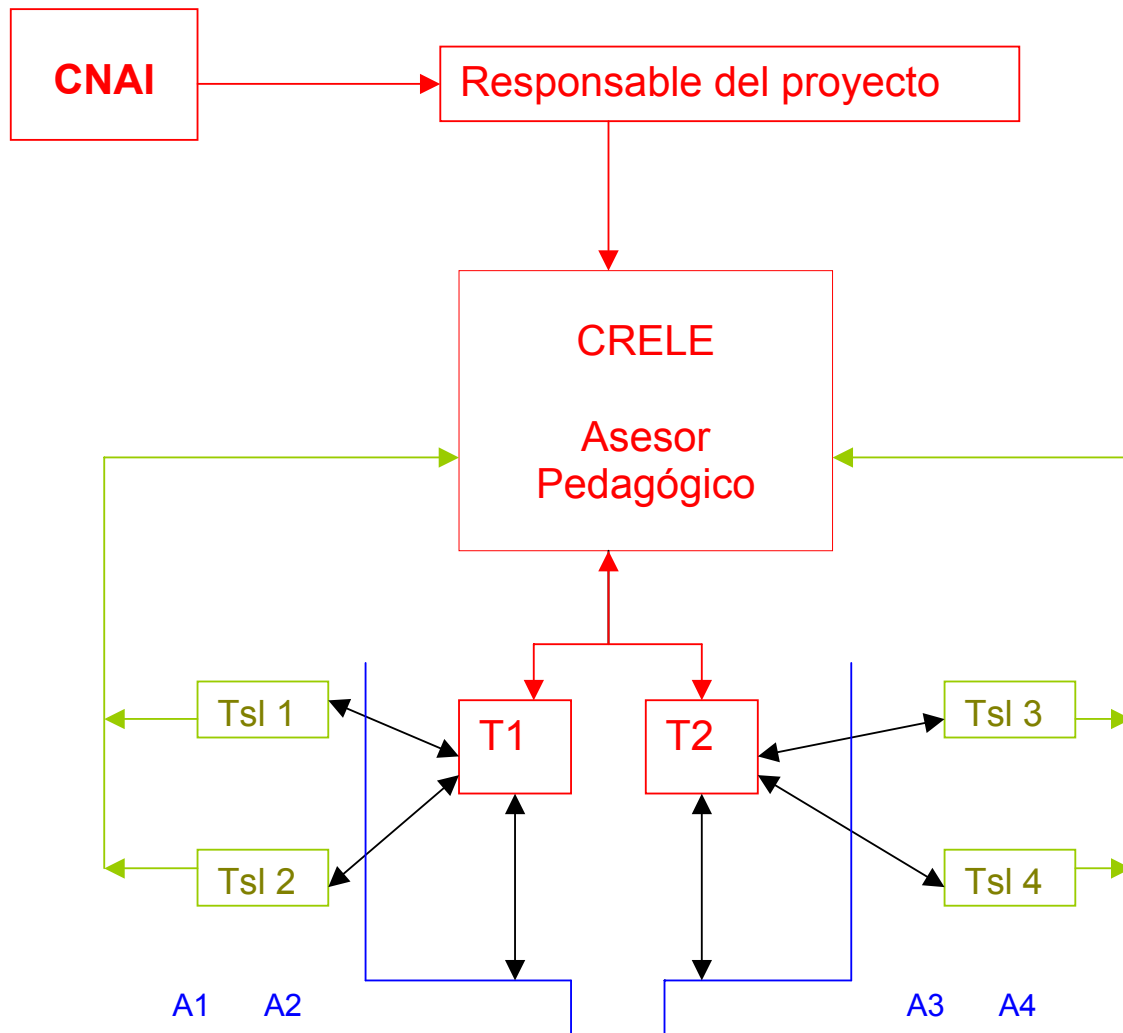
Desde el CNAI el Responsable del Proyecto supervisaría a un Asesor Pedagógico que estaría a cargo del Centro de Recursos (CRELE) y de las secciones correspondientes de la página web.

Este Asesor coordinaría a los tutores lingüísticos, y recibiría consultas de los tutores sociolingüísticos o profesores de apoyo.

Los tutores lingüísticos, del CNAI, trabajan directamente on line con los estudiantes y con los profesores de apoyo de los centros, y también, en los casos en que sea requerido, con las familias. Además crean materiales, supervisan los que aportan los profesores y mantienen la Página Web.

En el cuadro de la página siguiente se explica la estructura (Figura 6).

ESTRUCTURA DEL PROYECTO CONECTADOS



Estructura dependiente del CNAI

Estructura existente en los centros.

Tras la línea azul, el espacio de los centros y sus alumnos.

Figura 6

5.4.4. ELEMENTOS DE LA PÁGINA WEB 'PROYECTO CONECTADOS'

1. Portada: Explicación del proyecto y Formulario de inscripción en el programa.:
2. Sala de trabajo de estudiantes:
 - Acceso a 'Mi aula virtual'
 - Enlaces a páginas educativas
 - Enlaces a enciclopedias y a diccionarios
 - Enlaces a Medios de comunicación
 - Actividades autocorregibles
 - Acceso a Revista
 - Chat
 - Foros sobre diversos temas
 - Estadísticas de resultados
3. Sala de profesores virtual
 - Banco de actividades (clasificación, plantilla de actividad más foro con comentarios sobre la actividad propuesta)
 - Países y lenguas: enciclopedia virtual con datos básicos de los países. (ya existen en Internet varias) Nosotros añadiríamos información sobre lingüística contrastiva. Foro par aportaciones de profesores. Diccionario de emergencia en... (idiomas de los estudiantes)
 - Zona de descargas. Actividades, programas, archivos útiles.
 - Enlaces útiles (los mismos que los de los estudiantes, más específicos como embajadas, actividades, formación, legislación, recursos en general de ELE.
4. Posiblemente, lista de distribución para personas que no participen en el proyecto pero que quieran seguirlo y realizar también aportaciones.

6. Anexos

6.1 Materiales multimedia recomendados

Las indicaciones sobre etapas o ciclos educativos, hacen referencia al Currículo oficial. Es decir, no se contempla la Adaptación Curricular o cualquier otro tipo de medida. Lo hacemos así para facilitar la localización de contenidos apropiados, sabiendo que los profesores tendrán que usar de forma distinta cada material.

Enciclopedias multimedia:

- Enciclopedia de la Ciencia (Zeta Multimedia)
- Enciclopedia de la Naturaleza (Zeta Multimedia)
- En Internet: www.enciclonet.com

Programas sobre materias del currículo, con actividades:

- Serie ADI (Coktel Educative), desde 2º ciclo de Primaria hasta fin de Secundaria. Lenguaje, matemáticas e inglés.

- Aprende con Horacio. La gran aventura de las palabras (Anaya Multimedia), Primaria, Lenguaje. Ampliación de vocabulario a partir de juegos. 2000 palabras y 100 juegos.
- Cómo funcionan las cosas (Zeta Multimedia) desde 2º ciclo de Primaria hasta fin de Secundaria. Ciencias Naturales. Para estudiar principios de la ciencia en que se basan más de 150 máquinas.
- Conoce a los animales del bosque, la granja y el jardín (Olr Software-Multimedia Kids) para Educación Infantil y Primaria. Ciencias Naturales.
- El autobús mágico. Explora el sistema solar. (Microsoft) Educación Primaria. Ciencias Naturales.
- El cuerpo humano (Zeta Multimedia) 2º y 3 ciclo de Educación Primaria. Ciencias Naturales.
- El Tesoro del remolino matemático (The Learning Company). Educación Infantil y Primaria. Matemáticas. Los alumnos tienen que resolver problemas para encontrar tesoros. Aunque la edad máxima recomendada es 9 años, puede ser interesante su uso más allá pues trabaja cálculos de horas y dinero.⁶⁰
- Geografía con Pipo (Cibal Multimedia) Educación Primaria, geografía. Aprenden a navegar sobre mapas, países y capitales, accidentes geográficos, ríos y montañas, banderas, monumentos, continentes y océanos, husos horarios, pueden construir un país, etc. El programa llega hasta los 12 años de edad, pero se puede usar con mayores, dada su temática.
- Lectura y pronunciación, (Iona software), Educación Infantil y primer Ciclo de Primaria. Enseña a distinguir letras y sienta las bases de la lecto-escritura.

⁶⁰ Habría que tener en cuenta el paso a euros.

- Leer mejor, (Edicinco), 2º y tercer ciclo de Primaria. Lenguaje. Orientado a la mejora de la velocidad y comprensión lectora.
- Colección Matemáticas con Tim, (Anaya Interactiva), desde 4º de Primaria hasta 2º de ESO. Cada CD lleva 600 ejercicios que repasan el currículo del curso, y acceso a Internet para ampliar información en algunos casos.
- Método interactivo de Iniciación a la Lectura (Promainex SA) Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria.
- Mi libro animado de palabras (The Rainbow Collection) Educación Infantil y Primaria. Presenta la palabras en forma de dibujos animados, por categorías como (el mar, el espacio, cosas que se mueven) Básico. Las palabras pueden ser leídas en varios idiomas.
- Mi primer diccionario interactivo, genial y alucinante (Zeta Multimedia), 1000 palabras asociadas a sonidos especiales, juegos para reconocer palabras a partir de sonidos.
- Mixmat (Edelvives), 2º y Tercer ciclo de Educación Primaria, Matemáticas. El valor del programa, además del repaso de contenidos matemáticos del currículo, es la presentación de la teoría a través de vídeos que explican los conceptos que se quieren estudiar.
- Razonamientos y Deducciones (Edmark – Iona Software), en tres niveles, desde Infantil hasta Secundaria. Trabaja habilidades de razonamiento.
- Verbos (Edicinco), Secundaria. Programa para trabajar las formas y flexiones verbales

Programas de creación:

- Creador de Películas 3D (Microsoft) permite crear películas animadas, eligiendo personajes, vestuario, decorado, ambiente, crear sonidos, añadir efectos especiales, etc. Complemento para reforzar la expresión. Otros programas en la misma línea: El pequeño escritor (Softkey), El Príncipe Feliz y el taller de cuentos (Anaya)
- CLIC, clásico programa de creación de actividades, de fácil manejo y muy buen rendimiento en la relación tiempo invertido en aprender/resultado.
- La oca loca, (Javier Tamargo Rodríguez y Blanca González Álvarez), 2º y Tercer Ciclo de Primaria. Con este programa se pueden generar actividades de siete tipos: preguntas, seriaciones, ordenaciones, tablas, huecos, observación, colorear. Estas actividades se presentan después en forma del clásico juego de la oca.

6.2. Criterios para elegir material en Internet⁶¹

1. Recursos en general:

- Tiempo de descarga de la página
- Validez de los contenidos
- Estabilidad de la página en la red
- Funcionalidad de la navegación
- Calidad del diseño
- El aprovechamiento de los recursos multimedia
- Las posibilidades de interacción
- La atención y los servicios al usuario
- Los enlaces propuestos
- La rentabilidad de la visita

2. Recursos didácticos:

- Nivel de aprendizaje
- Carácter del material
- Tipo de contenido

⁶¹ Arrarte, Gerardo, Sánchez de Villapadierna, José Ignacio, *Internet y la enseñanza de español*, Madrid, Arco Libros, 2001, pp. 90 a 92.

- Metodología que lo sustenta
- Destrezas que permite trabajar
- Formas de interacción
- Materiales de apoyo que facilita

6.3. Actividad sobre libro de texto de Ciencias Naturales

La siguiente propuesta de actividades ejemplifica algunas de las afirmaciones que hemos ido haciendo a lo largo del trabajo. El profesor de apoyo, entre sus funciones, trabajaría en las horas dedicadas al grupo de lengua española para los estudiantes extranjeros algunos contenidos necesarios para el seguimiento de las clases 'reales' del grupo de referencia del alumno o grupo de alumnos.

Somos conscientes de que nunca se da una situación ideal en la que el profesor de apoyo puede ir en paralelo, en cuanto a los temas del currículo, con respecto al profesor o profesores del grupo de referencia. Además, la práctica habitual es que los alumnos del aula de apoyo provengan de grupos y niveles distintos. Es decir, están juntos alumnos de 1º, 2º, 3º, ó 4º de la ESO.

Sin embargo, es deseable que exista la mayor coordinación posible entre las programaciones, para poder ajustar la enseñanza de una lengua instrumental como es el castellano en contexto escolar para estos alumnos, y para poder rentabilizar los esfuerzos que realizan los estudiantes.

OBJETIVOS DEL CURRÍCULO OFICIAL

Para lograr este objetivo, es básico partir del análisis de objetivos que deben cumplir los alumnos. “La nueva configuración de la enseñanza obligatoria supone que, a lo largo de la misma, ha de brindarse al alumnado una *formación básica común* y, al mismo tiempo, la *posibilidad de acceso a futuros estudios o actividades profesionales*, los cuales requieren un cierto grado de competencia académica y de responsabilidad.”⁶²

Por ello, en el trabajo con los estudiantes inmigrados, no debemos perder esta perspectiva. En la práctica, sabemos por los datos de otras comunidades que muchos de ellos no llegan a obtener el Graduado en Secundaria. Sin embargo, los objetivos que deberían cumplir para conseguir este título no están tan alejados de sus posibilidades. Lo vamos a ver a continuación.

En la Comunidad Foral de Navarra, las programaciones de aula están estableciendo *tres niveles de dificultad*: “*básico*”, “*medio*” o *propedéutico*, y “*superior*” o *de excelencia*. Las actividades de clase deberían asegurar el logro del nivel básico, y el éxito metodológico podría medirse en los alumnos inmigrantes que logran un nivel medio o propedéutico:

a) *Básico*: Se ciñe a los contenidos y capacidades mínimas que se consideran fundamentales para progresar hacia la adquisición de los elementos básicos de la cultura y la formación como ciudadanos responsables. El referente último son los objetivos que conducen a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria y es común a todo el alumnado.

⁶² Santiago Arellano (Director General de Educación), *Programaciones de Aula por niveles. Ciencias Naturales*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2001 pág.5.

b) Propedéutico o “medio”: Se determinan los conocimientos y habilidades que se consideran adecuados para acceder con garantías al ciclo o etapa educativa siguiente. La referencia última sería aquí el nivel de competencias presumiblemente suficientes para cursar con éxito el Bachillerato y ciertos Ciclos Formativos de Grado Medio.

c) De excelencia o “superior”: Atiende a conocimientos y destrezas que suponen un alto grado de competencia en el aprendizaje, más allá de lo que se requeriría para el mero acceso al tramo educativo siguiente.

OBJETIVOS BÁSICOS⁶³

1. Conocer los aparatos que participan en la función de nutrición y saber localizar los órganos más importantes en un esquema anatómico relacionándolos con el aparato al que pertenecen.
2. Ser capaces de realizar un dibujo científico de cada uno de los aparatos que participan en la función de nutrición, con sus órganos más importantes.
3. Comprender cómo todos los aparatos que componen la función de nutrición actúan coordinadamente para obtener energía y conocer el funcionamiento de cada uno de ellos.
4. Prácticas de Laboratorio. Ser capaces de seguir un guión propuesto, realizar la práctica y sacar conclusiones.
5. Recoger y organizar información obtenida por distintos medios: diapositivas, video, transparencias, publicaciones, charlas, documentales de TV...
6. Analizar una dieta y tener los criterios suficientes para ver si es adecuada.
7. Reconocer la importancia de la función de nutrición en nuestra actividad diaria.
8. Adquirir hábitos de higiene y salud positivos: higiene dental, ejercicio físico, alimentación sana, tabaco, alcohol.

⁶³ Francisco del Campo Antolín, Alejo Falces Inúñez, *Programaciones de aula por niveles de profundización. Área de Ciencias de la Naturaleza. 1.er Ciclo de la E.S.O.* Pamplona, Departamento de Educación Gobierno de Navarra, 2001. pp. 17 y siguientes.

9. Analizar problemas relacionados con la función de nutrición: anorexia, obesidad, vida sedentaria...

OBJETIVOS PROPEDEÚTICOS

1. Conocer los aparatos que participan en la función de nutrición, su funcionamiento y su interrelación.

2. Conocer los órganos que componen cada aparato y la función que realizan

3. Prácticas de laboratorio. Realizar la práctica y ser capaces de realizar un dibujo de la misma, una descripción de los pasos seguidos y de las conclusiones obtenidas.

4. Organizar y sintetizar información adquirida por distintos medios: diapositivas, vídeo, transparencias, publicaciones, charlas, documentales de TV...

5. Analizar la dieta de una semana y plantear distintas opciones para que sea completa y variada.

6. Relacionar el ejercicio físico con el estado óptimo del cuerpo humano en general y de la función de nutrición en concreto.

7. Analizar y valorar las ventajas de tener unos hábitos de salud positivos: higiene dental, ejercicio físico, dieta, tabaquismo...

8. Analizar y ser críticos con los problemas relacionados con la función de nutrición: obesidad, anorexia, tabaquismo, alcoholismo, sedentarismo.

OBJETIVOS DE EXCELENCIA

1. Conocer la localización y el funcionamiento de todos los órganos que intervienen en la función de relación, integrándolos en el aparato al que pertenecen.
2. Práctica de laboratorio. Proponer y diseñar actividades que experimentándolas nos permitan investigar sobre la función de nutrición.
3. Ser capaces de participar en foros de discusión con la información obtenida por diversos medios: diapositivas, vídeo, transparencias, publicaciones, charlas, documentales de TV...
4. Ser capaces de realizar dietas adecuadas según la edad y la actividad.
5. Proponer actividades y modos de actuación para practicar hábitos de salud positivos relacionados con la función de nutrición.
6. Realizar propuestas de actuación que mitiguen los problemas relacionados con la función de nutrición.

LAS ACTIVIDADES DE CLASE

Aunque la Unidad didáctica completa trataría sobre la Función de Nutrición, para este trabajo hemos elegido una parte de ella: La digestión.

Proponemos la siguiente secuencia: actividades para antes de la clase, actividades durante la clase y actividades después de la clase. Entendemos por 'clase' la hora de trabajo con el grupo de referencia, en la que entra un profesor de un área del currículo.

Las actividades para antes de la clase se realizarían en el aula de apoyo, y versarían sobre temas del currículo de las distintas asignaturas, pero orientadas hacia el dominio del español. Las actividades para después de la clase también se harían en el aula de apoyo, o podrían ser para tarea.

Las figuras 7, 8 y 9 reproducen las páginas del libro de texto.

1. La digestión



Preguntas

1. ¿Qué órganos forman el aparato digestivo?
2. ¿Cuál es la función de cada órgano del aparato digestivo?
3. ¿Para qué sirve la digestión?
4. ¿Cómo se lleva a cabo la digestión?

El aparato digestivo

La digestión es un proceso que forma parte de la función de nutrición. La digestión sirve para obtener de los alimentos las sustancias que el cuerpo humano necesita para realizar las funciones vitales. La digestión la realizan los órganos del aparato digestivo; que son los siguientes: boca, faringe, esófago, estómago, intestino delgado, intestino grueso, páncreas, hígado y ano. Los órganos del aparato digestivo dividen los alimentos en sustancias más sencillas que el cuerpo puede utilizar.

- La **boca** es el órgano donde comienza la digestión. En el interior de la boca se encuentran la lengua y los dientes.
- La **faringe** y el **esófago** son tubos por los que pasa el alimento. La comida pasa de la boca a la faringe, de ésta al esófago y después al estómago.
- El **estómago** es un órgano con forma de bolsa. La entrada del estómago se llama **cardias** y la salida se llama **píloro**.
- El **intestino delgado** es un tubo que sale del estómago y tiene tres partes; duodeno, yeyuno e ileon. El duodeno es la parte más cercana al estómago, a continuación está el yeyuno, y el tramo final se llama ileon.
- El **intestino grueso** es un tubo que se encuentra a continuación del intestino delgado. También tiene tres partes: ciego, colon y recto. Al final del recto está el **ano**.

La digestión

Los alimentos sufren muchos cambios en el aparato digestivo. Algunos de estos cambios se deben a la acción de **sustancias** que se fabrican en los órganos digestivos; por ejemplo, la **bilis** del hígado rompe las grasas. Otros cambios se deben a **movimientos** de estos órganos; por ejemplo, los movimientos del estómago sirven para mezclar bien los alimentos con los jugos gástricos.

La digestión se realiza en cinco pasos: masticación, digestión en el estómago, digestión en el intestino delgado, absorción y eliminación de los desechos.

1. **Masticación.** La masticación es la trituración de los alimentos en la boca. En ella intervienen los dientes, la lengua y la saliva. La saliva se produce en las glándulas salivales y comienza a digerir los alimentos.
2. **Digestión en el estómago.** En el interior del estómago los alimentos se mezclan con los jugos gástricos y forman el quimo. Gracias a los movimientos del estómago y a los jugos gástricos, los alimentos se dividen en sustancias más sencillas.



El aparato digestivo.

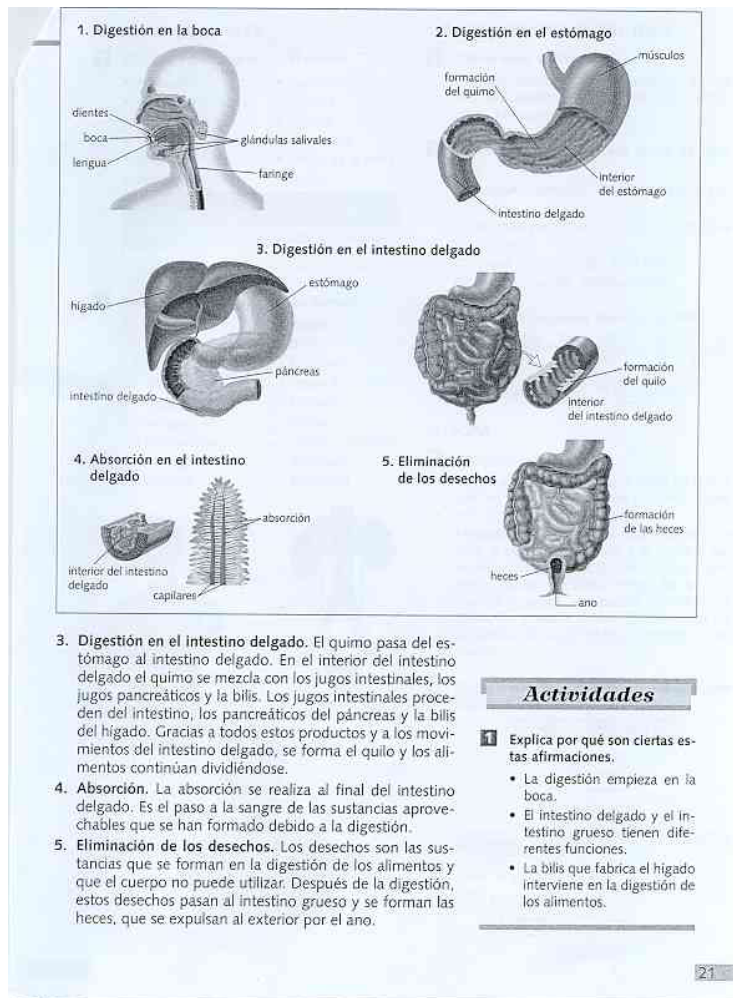


Figura 8

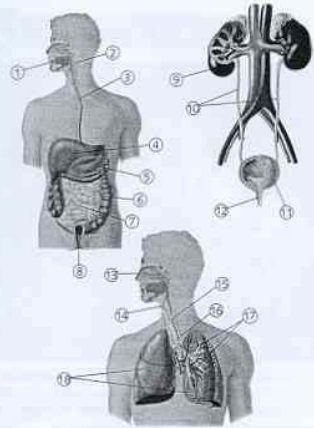
Actividades

NOCIONES GENERALES

- 1** Clasifica estos órganos en el cuadro.
- estómago
 - capilares
 - pulmones
 - riñones
 - corazón
 - hígado
 - tráquea
 - bronquios
 - arterias
 - vejiga de la orina
 - intestino
 - venas

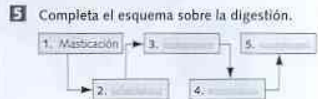
APARATOS Y ÓRGANOS QUE INTERVIENEN EN LA FUNCIÓN DE NUTRICIÓN			
Digestivo	Respiratorio	Excretor	Circulatorio

- 2** Relaciona cada órgano con su número.
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> riñón
<input type="checkbox"/> intestino grueso
<input type="checkbox"/> nariz
<input type="checkbox"/> ano
<input type="checkbox"/> faringe
<input type="checkbox"/> laringe
<input type="checkbox"/> bronquiolos
<input type="checkbox"/> esófago
<input type="checkbox"/> uréteres | <input type="checkbox"/> hígado
<input type="checkbox"/> boca
<input type="checkbox"/> bronquio
<input type="checkbox"/> vejiga de la orina
<input type="checkbox"/> tráquea
<input type="checkbox"/> uretra
<input type="checkbox"/> intestino delgado
<input type="checkbox"/> estómago
<input type="checkbox"/> pulmones |
|--|---|



CONTENIDOS BÁSICOS DEL TEMA

- 3** Define estos términos.
Corazón, intestino, arterias, riñones, pulmones, circulación pulmonar, glándulas sudoríparas, bronquios, estómago.
- 4** Escribe una frase con cada grupo de palabras.
- Quimo, alimentos, estómago, jugos gástricos.
 - Alveolos pulmonares, oxígeno, dióxido de carbono.
 - Orina, riñones, vejiga de la orina.
 - Sangre, corazón, arterias, venas.



INTEGRA

- 6** Completa el texto.
- La función de nutrición es _____. En la función de nutrición hay varios procesos: digestión, _____, _____ y _____.
- Mediante la circulación, la sangre reparte por todo el cuerpo las _____ y el _____ que necesitamos para vivir. Cuando la sangre pasa por el intestino delgado, recoge las _____. Cuando la sangre pasa por los pulmones, coge _____ y suelta _____. Cuando pasa por los _____, la sangre se filtra y se eliminan las _____.

- 7** Copia y completa el esquema sobre la función de nutrición.

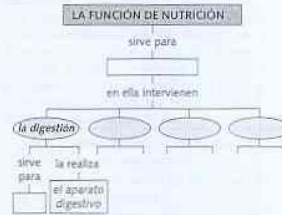


Figura 9

En las actividades, señalamos los objetivos sobre los que se trabaja:

ANTES DE LA CLASE:

Las actividades 1 y 2 podrían realizarse al principio de la unidad, o en algún otro momento. Las incluyo aquí para resaltar la integración necesaria de actividades propias de ELE, junto a otras más propias de las disciplinas escolares.

En esta secuencia serían actividades de calentamiento. Permiten ser realizadas simultáneamente, en el mismo lugar, por grupos de alumnos que tengan niveles distintos, y con sólo un profesor en el aula.

1. Observando al otro:

Nivel: Inicial

Objetivo: Activar el vocabulario sobre el cuerpo humano.

Material: ninguno.

Desarrollo: Grupos de alumnos sentados frente a frente. El profesor marca cinco segundos par que cada uno observe al otro. Finalizado el tiempo, todos cierran los ojos y cada uno describe al otro en sus más mínimos detalles.

En la pizarra se anota el vocabulario que va saliendo.

Los estudiantes avanzados podrían ayudar a los iniciales para realizar la actividad, o intervenir sólo en la explicación del vocabulario escrito en la pizarra. Durante la primera parte de la actividad, los avanzados pueden trabajar la actividad 2.

2. Las partes del cuerpo⁶⁴:

Nivel: Intermedio y Avanzado

Objetivo: Ampliar estructuras fraseológicas. (modismos)

⁶⁴ Adaptado de Iglesias Casal, Isabel, y Prieto Grande, María, *¡Hagan juego!*, Madrid, Edinumen, 1998. pág. 45.

Material: Fotocopias del crucigrama y de los modismos. El mismo ejercicio podría estar en página web, o en soporte multimedia. Su adaptación a este medio es muy sencilla, y añadiríamos audio al ejercicio. La motivación es mayor, y el trabajo podría realizarse igualmente autónomo.

Desarrollo: Se trata de completar un crucigrama (Figura 10) de partes del cuerpo que entran en la formación de modismos o frases hechas de uso muy frecuente.

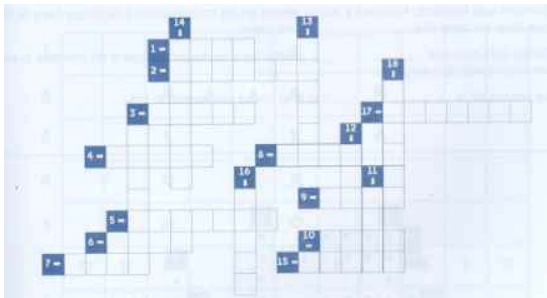


Figura 10

1. No intentes hablar con el jefe hoy porque está de muy mal humor. Ya ves la _____ de pocos amigos que tiene.
2. Su marido es tan egocéntrico que se cree el _____ del mundo.
3. Los dos vecinos tuvieron una discusión tan fuerte que llegaron a las _____.
4. ¡Cuenta, cuenta!, soy todo _____.
5. Su hermano siempre se interesa por lo que no le importa. Le gusta meter las _____ donde no le llaman.
6. Nunca piensa lo que dice ni lo que hace, así que siempre está metiendo la _____.
7. El nuevo proyecto es muy delicado e importante, por eso los jefes nos exigen tanto y hay que andar con _____ de plomo.
8. El mérito no es sólo mío, tenéis que agradecérselo también a Carlos. Hemos trabajado _____ con _____.
9. Olvida lo que te ha dicho Juan. Él no es así, lo que pasa es que siempre habla por _____ de otro.
10. Pedro siempre está de guasa, para él todo es una broma continua. Cada vez que puede nos toma el _____.
11. Su hijo es muy inquieto, no para en ningún sitio. Es un _____ de mal asiento.
12. Ayer por la noche estuve pensando en cómo solucionar la crisis de la empresa y no pegué _____.
13. Siempre nos presta su ayuda, no tiene ningún problema a la hora de arrimar el _____.

14. Su padre es muy sincero. Siempre habla con el _____ en la mano.
13. El coche que se compró para celebrar su ascenso cuesta un _____
16. Siempre está haciendo tonterías y nunca piensa en las consecuencias de lo que hace ni de lo que dice. No tiene dos _____ de frente.
17. Tienes más cara que _____ todos los días me toca fregar a mí mientras tú estás sentado viendo la televisión.
18. Le tiramos de la _____ y al final acabó confesándolo todo.

Solución del crucigrama en la Figura 11.

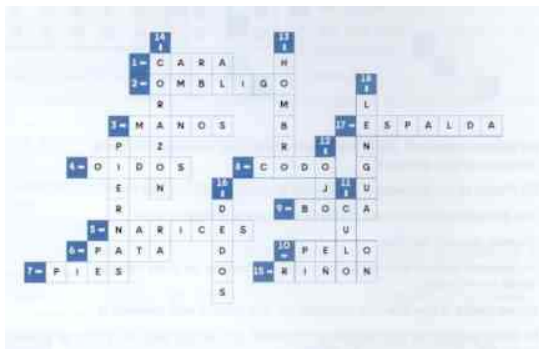


Figura 11

3. Sirve para:

Nivel: Todos. Principalmente Inicial.

Objetivo: Relacionar las partes del cuerpo con las funciones que realizan. Objetivo Básico 1.

Material: Pictogramas de las partes del cuerpo y de acciones y funciones (ej. Correr, comer, hablar, cantar...) que se repartirán entre los estudiantes. Un esquema en una cartulina, con las acciones, donde irán añadiendo partes del cuerpo.

Desarrollo: Primero, el profesor o un estudiante avanzado comienza una historia. Cada vez que nombre alguna acción que tenga que ver con partes del cuerpo, los estudiantes que tengan el pictograma correspondiente lo levantan y hacen la acción que les corresponde. Si fallan, tienen que pasar una prueba para continuar

en el juego. Como final, se relacionan los pictogramas de uno y otro tipo en un esquema en una cartulina.

4. Figuras de anatomía:

Nivel: Todos

Objetivo: Familiarizarse con los conceptos y léxico de la Unidad Didáctica. Objetivo Básico 1.

Material: Figuras anatómicas desmontables, con los órganos del aparato digestivo. Se pueden encontrar en los laboratorios de muchos centros. Incluso existen juegos comerciales con estas figuras.

Desarrollo: Se reparten piezas de varias figuras a los estudiantes. Mirando el dibujo del libro de texto (pág. 20) los estudiantes, organizados en grupos, montan las piezas en la figura. Los grupos tienen que pedirse las piezas unos a otros. Pueden describirlas, pueden nombrarlas, pueden negociarlas (una a cambio de otra, por ejemplo), pero no pueden señalar con el dedo la pieza que necesitan.

5. Lectura:

Nivel: Todos.

Objetivo: Toma de contacto con el material real que trabajarán en clase

Material: libro de texto, o fotocopias.

Desarrollo: En un primer lugar, se trata de resaltar los elementos paratextuales de los libros de texto, y de resaltar la información que llega no sólo a través del canal escrito. El profesor ha de hacer preguntas sobre la estructura, la organización de la lección. Ejemplo: ¿Dónde estarán los conceptos más importantes? ¿Cuál es el título de la lección? Mirando dibujos ¿qué partes tiene el aparato digestivo? Ahora, en el texto ¿dónde hay una lista de partes del aparato digestivo? Etc.

Después de este entrenamiento, entonces se pasaría a una lectura individual del texto con el objetivo de dibujar el mapa de la digestión. Un folio puede servir para que vayan dibujando los lugares por donde pasan los alimentos.

6. Dibujar y completar:

Nivel: Inicial

Objetivo: Reforzar los conceptos. Objetivo Básico 1 y 2.

Material: Dibujos mudos del aparato digestivo.

Desarrollo: En solitario o por parejas, los estudiantes completan las partes que han aprendido.

7. Ficha de sinónimos:

Nivel: a partir de Intermedio

Objetivo: Favorecer y reforzar la integración del nuevo vocabulario

Material: Lista con palabras que han aparecido en la lección.

Desarrollo: A partir de la lista los estudiantes buscan sinónimos, e intentan construir frases con las parejas de palabras (en los dos registros)

DURANTE LA CLASE:

1. Esquema de la explicación.

Nivel: Todos

Objetivo: Mantener la atención y poner en práctica estrategias de escucha activa.

Evaluación de la escucha.

Material: Cuaderno de trabajo

Desarrollo: Los estudiantes trazan el esquema de aquello que le profesor explica.

Toman nota sólo de lo importante, o de lo que entiendan. Puede ser información valiosa para el profesorado de referencia y para el profesor de apoyo.

2. Tipos de alimentos / recetas de países

Nivel: todos.

Objetivo: Recoger y organizar información, mantener contacto con lengua y cultura de origen. Objetivo Básico 5.

Material: Internet. Enciclopedias.

Desarrollo: Durante esta Unidad se trabaja con la dieta. Es un buen momento para conocer las diferentes dietas de los países que están representados en el aula.

Los estudiantes, por parejas (nativo – inmigrado), investigarían las dietas y buscarían información en las lenguas de los estudiantes extranjeros. Esta información se presentaría después a la clase.

3. ¿Qué comes?

Nivel: Todos.

Objetivo: Analizar una dieta. Repasar las costumbres del país de acogida, así como los nombres de alimentos. Objetivo básico 6.

Material: Recortes de folletos publicitarios de supermercados con los distintos alimentos que forman la dieta mediterránea. Cartulina para pegar los recortes. Tablas de valores alimenticios de los alimentos.

Desarrollo: Por tríos, los estudiantes agrupan los alimentos de la dieta mediterránea en grupos (proteínas, etc.) y van pegando en cada uno de los grupos los recortes de los alimentos. Al final se expone a la clase el resultado.

DESPUÉS DE LA CLASE:

1. Los palillos:

Nivel: Intermedio

Objetivo: Repasar vocabulario difícil de forma autónoma.

Material: Cartulinas en forma alargada donde se han escrito letras de palabras. Hay que buscar entre un número de ellas las que se pueden emparejar y formar palabras entre sí.

Desarrollo: El estudiante coge un juego de palillos y trabaja con ellos. Cuando consigue emparejar las palabras coge otro.

2. Actividades 1, 2, 5 y 7 del libro de texto para Inicial. La 4 y la 6 para el nivel Intermedio. (página 28)

3. Hacer resumen del tema. Todos los alumnos. Se trabajarán en el aula de apoyo.

4. En el médico

Nivel: Todos.

Objetivo: Relacionar la teoría, con los problemas concretos de salud que tienen que ver con la función de nutrición. Adquirir hábitos de higiene y salud positivos.

Objetivos básicos 8 y 9

Material: Fichas con la explicación de la dolencia relacionada con la función de nutrición que van a explicar al médico. Ficha con las soluciones a las dolencias, y las explicaciones, para los que hacen de médicos.

Desarrollo: Los estudiantes, por parejas, desempeñan los papeles de médico y paciente, según las tarjetas que les toquen. Tienen que explicar la dolencia y las causas. Durante la conversación médico-paciente, se debe hablar también de los hábitos higiénicos y de salud.

6.4. Ejemplos de Tareas o proyectos

El currículo escolar está lleno de oportunidades para trabajar por proyectos. Probablemente harían falta ciertos cambios en la organización escolar, pero estos cambios estaban implícitos en el modelo didáctico que presenta la LOGSE.

Queremos decir que la LOGSE presentaba unos objetivos en la práctica difíciles de conseguir si no se efectuaban cambios profundos en la metodología y en la organización escolar. Sin embargo, estos cambios no se han producido en algunos centros. Quizás, ésta sea una buena oportunidad para implantar los cambios que la ley implica.

Los profesores seguimos 'impartiendo clase', los estudiantes siguen siendo 'alimentados' (etimología de alumno: que es alimentado) por nosotros, las áreas siguen siendo compartimentos estancos. Lo que ocurre en la hora de matemáticas no tiene nada que ver con lo que ocurre en la hora de lengua o de geografía. El enfoque de tareas o proyectos haría cambiar estos presupuestos. Una tarea activaría conceptos y procedimientos de varias asignaturas, y los estudiantes aprenderían a relacionar los contenidos y a hacer de su estudio algo realmente significativo, como pide la LOGSE. Aquí sólo pretendemos subrayar la importancia de avanzar en esta dirección con dos ejemplos sin desarrollar.

- Construir una aldea medieval activa conocimientos de Historia, Geografía (elegir el emplazamiento, el país, la región), Matemáticas (medidas de las casas, calles, la escala), Música (el alma de la aldea, las diversiones), Lengua y literatura (además de la práctica lingüística que representa para los estudiantes inmigrados, se tiene la oportunidad de repasar la literatura

medieval, representar Cantares de Gesta, etc), Educación Plástica (las formas, los colores, las técnicas de pintura, etc.)

- Resolver un misterio policíaco y tener que rastrear a un hombre por varios países fomentaría el razonamiento, las habilidades lingüísticas, a la vez que se practicarían conocimientos de Geografía (continentes, mares, accidentes geográficos, países y ciudades principales, climas), Ciencias Naturales (climas desde el punto de vista biológico, diversidad), Matemáticas o Física (problemas de movimiento, de desplazamiento, por ejemplo.)

6.5. Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO)

Las posibilidades de las NTIC permiten mantener el contacto de los estudiantes con sus entornos, por alejados que estos estén. Algún ejemplo hemos puesto en el desarrollo de la actividad sobre Ciencias Naturales, y es fácil pensar varios ejemplos más a partir de los dos ejemplos de tareas propuestos.

Aquí se pueden aportar aún dos actividades más. Una es la participación en proyectos de ámbito transnacional. La UE y la otros organismos internacionales patrocinan diversos programas en los que es posible participar. Muchos de estos programas admiten como socios a países ajenos a la UE, pero de nuestro entorno. Si pensamos en las estadísticas de entrada de alumnos inmigrantes, veríamos que la Europa del Este, y los países del Magreb son emisores muy activos de estos colectivos. Ambas zonas están contempladas en diversos programas de colaboración europea. Los estudiantes de nuestros centros podrían tener un contacto con su cultura y su lengua, a la vez que jugar un papel de puente entre culturas, si los centros participasen en estos proyectos.

Un ejemplo más modesto es la traducción o explicación de noticias de un país de origen (para estudiantes de cierto nivel académico y edad). Internet permite acceder a la prensa diaria de casi todos los países del mundo. Casi todos los que nos envían emigrantes tienen representación en la red. Una actividad interesante es organizar mensualmente un resumen de prensa de todos los países que tengamos en el aula.

6.6. Seminario de formación para profesores

Un primer borrador, contemplaría un seminario con sesiones presenciales, materiales fotocopiados de lectura y estudio, sesiones de formación por grupo y, por último, sesiones aplicadas al trabajo del profesor.

Al dirigirse a un profesorado que no procede del ámbito del ELE, y en muchos casos, ni siquiera del ámbito de la Lengua castellana, creemos que entre los contenidos del seminario debería haber cierta formación teórica general, y también mucha formación práctica.

Áreas:

- Principios generales del enfoque comunicativo
- Programación: Objetivos de enseñanza a inmigrantes. Análisis de necesidades. Especificidad. Relación entre niveles y funciones comunicativas.
- Didáctica de las destrezas, del léxico y de la gramática.
- Problemática de la adquisición de ELE
- Tratamiento de la intercultura.
- La enseñanza del español a inmigrantes: español para adultos ágrafos y español para adultos alfabetizados.
- La enseñanza del español a niños inmigrantes.
- Análisis de contextos y de necesidades: hacia una didáctica integrada.
- Análisis de materiales y de su adaptación a los diferentes contextos. Criterios de evaluación de materiales.

7. Bibliografía

LEGISLACIÓN Y DOCUMENTOS :

Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra, ***Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante***, Pamplona, Junio 2001.

Francisco del Campo Antolín, Alejo Falces Inúñez, ***Programaciones de aula por niveles de profundización. Área de Ciencias de la Naturaleza.1.er Ciclo de la E.S.O.*** Pamplona, Departamento de Educación Gobierno de Navarra, 2001

Paloma Roselló Fernández, Teresa Giménez Forcada, Asunción Moral Martínez, Juan Ramón Goya Arive, Juan José Lacosta Gabari, Rafael Rodríguez Natera, ***Programaciones de aula por niveles de profundización. Área de Ciencias de la Naturaleza.1.er y 2º Ciclo de la E.S.O.*** Pamplona, Departamento de Educación Gobierno de Navarra, 2001

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, Madrid, Editorial Escuela Española, 1996.

ARTÍCULOS:

Aguilar, Victoria; Candela, Pilar, “La enseñanza del español y del árabe a niños inmigrantes magrebíes”, en ***Anales de Historia Contemporánea***, 1999, (5): 197-207.

Boyzon-Fradet, “Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l’immigration”, ***Migrants – Formation***, CNPD, Montrouge pág. 67-84

Blondeau, Nicole, “Enseignement du français aux élèves étrangers nouvellement arrivés en France”, ***Actas de Expolingua***, 2001. En prensa.

Cañas Calles, Antonio; Cañas Moreno, Paula, "Los hijos de inmigrantes y su desarrollo entre dos culturas", en **Revista de educación de la Universidad de Granada**, 1992, (6): 217-223, 6 REF.

Castiello, Chema; Martínez, Charo; "Amigos en todo el mundo. Educación con inmigrantes", en **Cuadernos de pedagogía**, 1996, (250): 82-86, 2 REF.

Cerezal, Fernando; Galvin Arriba, L, "Propuesta de organización curricular de la enseñanza-aprendizaje por tareas del castellano para inmigrantes", en **Didáctica**, 1995, (7): 439-444

Cervera, Aurora, "Se llama Zarek..., es marroquí, habla árabe y está aprendiendo español". La escuela pública y el alumnado inmigrante, algunas claves para la enseñanza del español como segunda lengua a los niños y niñas inmigrantes. En **Ofrim. Suplementos**, 1997 (1): 129-137.

Franzé, Adela, "Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso español", **Anales de Historia Contemporánea**, 1999, (5): 179-194.

Jordán, José Antonio, "¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?", ponencia

Mateo García, María Victoria, "Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas", en **Revista de estudios de adquisición de la lengua española (Reale)**, 1995, (3): 117-127, 9 REF.

Muñoz, Belén, "Enseñanza del español como segunda lengua en centros multiculturales", **Actas de Expolingua 2001**. En prensa.

Muñoz, Belén, ""Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en centros multiculturales", en Cerezal, F. (Ed,) **Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad**, Talasa, Madrid, 1999.

Muñoz, Belén, "Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante", <http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html>

Pérez Sanz, María C. "Precisiones en torno a la enseñanza / aprendizaje de la gramática del español L2 para inmigrantes y refugiados", *Didáctica*, 1995, (7): 333-340

Ramírez Salguero, María Inmaculada, "Problemas del multiculturalismo en la escuela", en *Revista de antropología aplicada*, 1996, (1): 101-106, 13 REF.

Saez, María Teresa, "Proyecto educativo con inmigrantes extranjeros en el centro obrero de formación de Zaragoza (I): propuestas metodológicas para la alfabetización y enseñanzas del español como lengua extranjera", en *Diálogos*. Educación y formación de personas adultas, 1995, 2: 41-46, 13 REF.

Santos Gargallo, Isabel; Olaberrieta Gorostegui, María Teresa, "I curso de formación e investigación en enseñanza del español a inmigrantes", *Didáctica*, 1999, (11): 251-253

LIBROS

Actas de las VI Jornadas Internacionales Tándem, *Propuestas Interculturales*, Madrid, Edinumen, 2000.

Actas Expolingua 2001, en prensa.

Aja, Eliseo, *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*, Barcelona, La Caixa, 2000.

Aparici, Roberto (coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.

Arrarte, Gerardo, Sánchez de Villapadierna, José Ignacio, *Internet y la enseñanza de español*, Madrid, Arco Libros, 2001.

Arteta Iribarren, Celestino; Ansa Erice, Juan Vicente, **Materiales Informáticos y Necesidades Educativas Especiales**, CREENA, Pamplona, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra, 1999.

Badia, Dolors; Vilà, Montserrat, **Juegos de expresión oral y escrita**, Barcelona, Graó, 2000

Baralo, Marta; Fernández, Claudia; Higuera, Marta; Palencia, Ramón; Sanz, Marta, **Desarrollo e Integración de las destrezas lingüísticas, Didáctica del Español Lengua extranjera I**, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 1998.

Barberà, Elena, (coord.), **La incógnita de la educación a distancia**, Barcelona, ICE UB, 2001.

Blanco Barrios, Marina, **El alumnado extranjero: un reto educativo**, Madrid, EOS, 2001.

Cardeñosa, Pedro; Rubio, Gabriel, **Proyecto Acogida**. Centro Navarro de Autoaprendizaje de Idiomas, Pamplona, 2001, Sin editar.

Casanova, Lourdes, **Internet para profesores de español**, Madrid, Edelsa, 1998.

Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Gloria, **Enseñar Lengua**, Barcelona, Graó, 1994.

Castillo, Pilar; Miralles, Juan, Navarro, M^a Ángeles; Sidera, Jordi; **Manual de Lengua y Cultura**, Madrid, Cáritas, 1996.

Cerrolaza, Matilde, Cerrolaza, Óscar, **Cómo trabajar con libros de texto**, Madrid, Edelsa, 1999.

Cervero, M^a Jesús; Pichardo Castro, Francisca, **Aprender y enseñar vocabulario**, Madrid, Edelsa, 2000.

Cuadrado, C., Díaz, Y. & Martín, M. , **Las imágenes en clase de ELE**, Madrid, Edelsa, 1999.

Duart, Joseph; Sangrà, Albert, (comp) **Aprender en la virtualidad**, Barcelona, GEDISA, Ediuoc, 2000.

El sistema educativo: cuaderno sobre el sistema educativo para los inmigrantes extranjeros, Barcelona, Instituto de Ediciones de la Diputación de Barcelona, 1995.

Essomba, Miguel Ángel (coord.), **Construir la escuela intercultural**, Barcelona, Graó, 1999.

Fernández Cinto, **Actos de habla de la lengua española**, Madrid, Edelsa, 1999.

Fernández, Claudia; Palencia, Ramón; Sanz, Marta, **Secuencia y organización de actividades, Enseñanza de la gramática y el léxico, Recursos y técnicas para la evaluación, Didáctica del Español Lengua extranjera II**, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, 1998.

Galvín Arribas, et alt, **Lengua española para inmigrantes: material para el alumnado**, Fundación Formación y empleo, 1998.

García Sánchez, **Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros**, León, Universidad de León, 1998.

González Boticario, Jesús, Gaudioso Vázquez, Elena, **Aprender y formar en Internet**, Madrid, Paraninfo, 2001.

Gosálvez Pérez, Vicente, et alt, **Inmigrantes marroquíes y senegaleses en Alicante y Castellón: características demográficas, socioeconómicas, culturales y de hábitat**, Alicante, Universidad de Alicante, 1993.

Gutiérrez Martín, Alfonso, **Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías**,

Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.

Instituto Cervantes, ***Plan curricular del Instituto Cervantes: La enseñanza del español como lengua extranjera.***

Jiménez Ortiz, Antonio; Amusquivar Arias, Lilian, Novo Rodríguez, Mercedes, ***Curso de Castellano para inmigrantes y refugiados***, Fundación Largo Caballero, varios niveles.

Llorente Muñoz, Concepción; Pérez Criado, Mariano, ***Información y orientación para el trabajo con inmigrantes***, Madrid, Servicio de Documentación y Publicaciones de la Comunidad Autónoma de Madrid, 1997.

Martínez, Roser, ***Conectando Texto***, Barcelona, Octaedro, 1997.

Oliveras, Àngels, ***Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera***, Madrid, Edinumen, 2000.

San Vicente, Félix, ***El español de las Ciencias Sociales***, CLUEB, Bologna, 1999.

Siguan, Miguel (coord.), ***La escuela y la migración en la Europa de los 90***, Barcelona, ICE UB, 1992.

Siguán, Miguel, ***La escuela y los inmigrantes***, Barcelona, Paidós, 1998.

Siguán, Miguel, ***La escuela y los inmigrantes***, BBB, Ediciones Paidós Ibérica, 1998.

Tiffin, John; Rajasingham, Lalita, ***En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información***, Barcelona, Paidós, 1995.

Vázquez, G., ***¿Errores ? ¡Sin falta !*** Madrid, Edelsa, 1999.

Villalba Martínez, Félix; Hernández García, María Teresa; Aguirre Martínez, Carmen, ***Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y***

refugiados, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

VVAA, **Monográfico sobre lenguas e inmigración**, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 23, enero 2000.

VVAA, **Monográfico sobre nuevas tecnologías**, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 24, abril 2000.