

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Valores, virtudes y éxito escolar

Consejo
Escolar
del Estado

Segunda Época/Vol. 4/N.º 6/2015



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 4/N.º 6/JUNIO 2015

VALORES, VIRTUDES Y ÉXITO ESCOLAR

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Francisco López Rupérez
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo
Secretario del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Montserrat Milán Hernández
Consejera de la Comisión Permanente
Roberto Mur Montero
Consejero de la Comisión Permanente
Jesús Pueyo Val
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan
(Consejo Escolar del Estado)
José Luis de la Monja Fajardo
(Consejo Escolar del Estado)
Isabel García García
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Ramón Villar Fuentes
(Consejo Escolar del Estado)
M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)
Carmen Arriero Villacorta
(Consejo Escolar del Estado)
Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Luis Cordero Ceballos

Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García
Francisco J. Carrascal García
Julio Delgado Agudo
José Antonio Fernández Bravo
Mariano Fernández Enguita
Alfredo Fierro Bardají
José Luis Gaviria Soto
Samuel Gento Palacios
María Luisa Martín Martín
José María Merino
Sara Moreno Valcárcel
Arturo de la Orden Hoz
Francesc Pedró i García
Beatriz Pont
Gonzalo Poveda Ariza
María Dolores de Prada Vicente
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García

Fotografías: <http://bit.ly/1HGx8AF>

ISSN 1886-5097
NIP0 030-15-152-3
DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista

participacioneduca@mecd.es



Presentación

Francisco López Rupérez **3**

Entrevista

José Antonio Marina. Filósofo y escritor **5**

Una aproximación filosófica

La herencia de la filosofía clásica y su vigencia en la actualidad. Manuel Maceiras Fafián **7**

La acción educativa como compromiso ético. José Antonio Ibáñez-Martín **19**

La formación cívica en un nuevo marco histórico. Eugenio Nasarre Goicoechea **29**

Los fundamentos científicos

La educación del carácter. Perspectivas internacionales. Aurora Bernal, M.^a del Carmen González-Torres y Concepción Naval **35**

Las emociones en el desarrollo de las virtudes. Ignacio Morgado Bernal **47**

Habilidades no cognitivas y diferencias de rendimiento en PISA 2009 entre las comunidades autónomas españolas. Ildefonso Méndez, Gema Zamarró, José García Clavel y Collin Hitt **51**

La experiencia educativa

Taller de ciudadanos. La educación integral en la Institución Libre de Enseñanza. José García-Velasco **63**

Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. José Álvarez Rodríguez y Andrés Palma Valenzuela **73**

Hábitos y valores: un área de mejora para los centros. Andrés Jiménez Abad y Ángel Sanz Moreno **81**

Buenas prácticas y experiencias educativas

La mejora de la competencia en comunicación lingüística: «Alehop» y la experiencia en un contexto desfavorecido. Elvira Molina Fernández **91**

Una escuela entre todos y para todos. M.^a Isabel Lorente García **97**

Otros temas

Consideraciones a una ley paradigmática en la historia de la formación profesional española: la Ley de Formación Profesional Industrial (FPI) de 1955. María Jesús Martínez-Usarralde **107**

Recensiones de libros

Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo (Antonio Machado, ed. 2009). Alfredo Fierro **113**

El instituto del Cardenal Cisneros. Crónica de la enseñanza secundaria en España (1845-1975) (Begoña Talavera; Gloria González, 2013). Pedro Palacios **115**

Jóvenes y valores (I). Un ensayo de tipología (J. C. Ballesteros; J. Elzo; E. Megías; M. A. Rodríguez; A. Sanmartín, 2014). Ana M.^a Rubio Castillo **117**

LA MEJORA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA: «ALEHOP» Y LA EXPERIENCIA EN UN CONTEXTO DESFAVORECIDO

IMPROVING COMPETITION IN LINGUISTIC COMMUNICATION: «ALEHOP» AND EXPERIENCE IN A DISADVANTAGED CONTEXT

Elvira Molina Fernández

CEIP «León Solá». Ciudad autónoma de Melilla

Resumen

«Alehop» es un programa para el desarrollo de la competencia de comunicación lingüística en castellano, que se desarrolla desde Educación Infantil hasta el tercer nivel de Educación Primaria en el CEIP «León Solá» de la ciudad autónoma de Melilla. Se trata del alumnado de uno de los barrios socialmente menos favorecidos de la ciudad, que se incorpora al centro educativo con mínimos conocimientos de castellano, situación que se suma a la vulnerabilidad que sufre por razones económicas y sociales.

«Alehop» contribuye a favorecer la adquisición del idioma castellano por parte de dicho alumnado, utilizando una metodología comunicativa y dialogada que busca provocar situaciones de conversación en el aula, en un ambiente que trata de ser lo más natural posible, para avanzar así en la adquisición del idioma.

Los buenos resultados obtenidos han convertido a «Alehop» en algo más que un programa para adquirir un idioma, dado el valor social y educativo que la adquisición del castellano tiene para este alumnado.

Palabras clave: competencia comunicativa, comunicación, educación, adquisición del lenguaje, castellano, contexto desfavorecido.

Abstract

«Alehop» is a program for the development of communicative competence in the Spanish language for pupils in CEIP «León Solá» (Melilla) from Kindergarten to the third year of primary school. These pupils from marginalised areas with the city attend school with the minimal skills of the Spanish language and most of these pupils' mother tongue is Tamazight. This is also further aggravated by the poor social and economical background that these pupils come from.

«Alehop» emphasises that the acquisition of the Spanish language is based on the communication and dialog and it causes natural conversational situations to acquire the new language in the classroom.

Therefore the good results have turned «Alehop» into much more than just a program for the language acquisition, since it Spanish acquisition has social educational value for these students.

Keywords: communicative competence, communication, education, language acquisition, Spanish, underprivileged context.

1. Introducción

1.1 Contexto y situación de partida

El CEIP «León Solá» es un centro de titularidad pública para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Atiende al alumnado del distrito V de la ciudad autónoma de Melilla y está situado en el barrio «La Cañada de Hidúm». Esta zona de la ciudad es conocida por sus altas tasas de analfabetismo, de desempleo y de pobreza. De hecho, en el distrito en el que está situado el centro educativo, el impacto de la pobreza asciende a un 69,5 % de la población (RONTOMÉ, C. y CANTÓN, J. M., 2009, p. 28). Además, de los hogares pobres, según Segura Vázquez, P. (2009, p. 112), lo son con carácter severo un 35,5 %, es decir, un 35 % de los hogares cuenta con ingresos mensuales inferiores a 280 € por unidad de consumo familiar, situación que se agrava si consideramos que se trata en su mayoría de familias numerosas.

Las cuestiones lingüísticas y comunicativas asumen un papel relevante para la comunidad educativa del centro, porque el barrio de La Cañada lo forman familias españolas de origen *amazigh*, cuya lengua materna es el *tamazight*. El *tamazight* es la lengua más antigua del norte de África, de origen fenicio y de tradición oral, que utilizan las familias de la comunidad educativa en la comunicación familiar y social, pero que sólo se utiliza en la comunicación oral, porque no dispone de una norma de escritura aceptada por sus hablantes.

El escaso conocimiento del castellano por parte de la población de este barrio influye decisivamente en los bajos niveles de formación de las familias y en sus posibilidades de encontrar un empleo. Un 76 % de los cabezas de familia no tienen estudios primarios o el graduado escolar (SEGURA VÁQUEZ, P., 2009, p. 80), incluso en torno a la mitad de los hogares manifiesta que alguno de sus miembros

mayores de 18 años no sabe leer o escribir en castellano. Esta circunstancia cobra tal relevancia que, efectivamente, el desconocimiento oral y escrito del castellano es la razón de mayor peso que determina la exclusión social severa de un 40,2 % de los miembros de los hogares de esta zona de la ciudad (SEGURA VÁQUEZ, P., 2009, p. 77).

La funcionalidad del *tamazight* en el barrio y en la ciudad es tal, que la mayoría de los niños y niñas que con 3 años se escolarizan por primera vez en el centro educativo desconocen por completo el castellano.

Además de la escolarización del alumnado del barrio, en el centro educativo se escolarizan también los niños y niñas residentes en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI) procedentes de Argelia, Camerún, Congo, Siria, etc. Este alumnado sobrevenido, como se puede comprender, se encuentran en una situación desfavorecida aún más aguda a causa de su trayectoria vital, que comporta también el desconocimiento del castellano.

1.2. Objetivos procedimentales del programa «Alehop»

«Alehop» comenzó a desarrollarse en el curso 2009-2010 con los siguientes objetivos (MOLINA FERNÁNDEZ, E., 2013):

- Favorecer el acceso al idioma castellano desde la primera etapa de la escolarización porque, según las teorías sobre el llamado 'periodo crítico' (LENNEBERG, 1967; KLEIN, 1986), la plasticidad cerebral en la primera infancia facilita la adquisición de nuevos idiomas.
- Crear un ambiente de estimulación lingüística natural y dialogante a partir del aprovechamiento de contextos naturales, porque, como es sabido, son los contextos de interacción so-

cial los más adecuados para el aprendizaje de idiomas en la infancia (KUHLE, 2010; KRASHEN y TERREL, 1983). Se trata de crear un contexto donde el lenguaje sea un vehículo de comunicación, y no sólo de transmisión curricular; un escenario donde el aprendizaje de la lengua castellana se acerque al modo natural de aprender cualquier idioma.

- Utilizar lenguajes universales como la magia, los cuentos, la imaginación o el afecto como herramientas de acercamiento y acogida que contribuyen a crear un entorno propicio de conversación para el aprendizaje del castellano; entorno en el que las variables afectivas y emocionales cobran mayor relevancia que otras como la inteligencia, según apuntan las investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas (KENNEDY ET AL, 2008).
- Potenciar y enriquecer lingüísticamente el contexto escolar como entorno principal de aprendizaje del castellano y como instrumento básico para la inclusión (MOLINA y VILLENA, 2011), no sólo escolar y académica, sino también social y ciudadana.
- Priorizar el aprendizaje del idioma a partir de temáticas de relevancia en la vida de los niños y las niñas, considerando no sólo cómo 'aprender a hablar', sino principalmente 'sobre qué vamos a hablar'.
- Realizar una evaluación continua, así como una evaluación de principio y de final del desarrollo del programa –es decir, tanto al inicio del curso escolar como al finalizar el mismo– con el propósito de determinar la evolución y el impacto del programa y adoptar las actuaciones oportunas para hacerlo más efectivo.

2. Estrategias y actuaciones

Tradicionalmente, la estimulación del lenguaje en Educación Infantil se ha relacionado con la mejora de las bases funcionales del lenguaje (respiración, soplo, praxias, etc.) o bien con la adquisición de una lengua extranjera (generalmente inglés). Pero ninguno de los dos enfoques satisfacían las necesidades del alumnado del CEIP «León Solá», que no estaban ni están relacionadas con dificultades en la funcionalidad de los órganos implicados en el habla y tampoco lo están con la adquisición de una lengua extranjera, sino de una

segunda lengua, el castellano, que además es la elegida en el diseño curricular para su desarrollo.

La escasez de experiencias en este sentido hacía urgente y necesario diseñar una organización y unas estrategias que, de forma sistemática y duradera, facilitaran el aprendizaje del castellano al alumnado, al tiempo que permitían continuar con el desarrollo del currículo de la etapa; para todo lo cual llevamos a cabo las siguientes actuaciones:

2.1. Dos maestras a la vez

La puesta en marcha del programa «Alehop» supuso incluir nuevas formas de organización en el centro educativo. Así, se pasó de un modelo en el que los apoyos se proporcionaban fuera del aula y sólo a un determinado número de niños y niñas, a otro en el que el trabajo en el aula se desarrolla con dos maestras a la vez; lo que posibilita, por un lado, la participación de todos y todas en las actividades, y por otro que se pueda ofrecer una atención individualizada para los niños y niñas a los que más afectan las carencias lingüísticas y comunicativas. El trabajo simultáneo de las dos maestras en el aula hace posible, además, que cada una de ellas se convierta en un modelo para la otra con el fin de intercambiar, aprender e incluso desechar estrategias y metodologías durante el proceso de adquisición del castellano por parte del alumnado. Esta modalidad de organización ha suscitado el interés de otros docentes por profundizar en la metodología del programa «Alehop» y ha propiciado la organización y el desarrollo de un curso formativo sobre el mismo en el de Centro de Formación de Profesorado y Recursos (CPR) de Melilla durante el curso 2011-2012.

2.2. Sesiones en pequeño y gran grupo

«Alehop» se desarrolla con cada una de las clases dos veces por semana, tanto en sesiones con el grupo completo de clase ('gran grupo'), como en sesiones en 'pequeño grupo', pero siempre dentro del aula ordinaria y con todos los niños y niñas presentes; de manera que la atención a la diversidad comunicativa y lingüística se desarrolla aplicando el principio de inclusión y normalización, con ello las diferencias de niveles respecto a la competencia en comunicación lingüística en castellano, en lugar de constituir un problema, se convierte en una oportunidad y en la base de una es-



trategia de aprendizaje que se desarrolla entre todos y todas. Durante las sesiones con el grupo completo de clase ('gran grupo') son los propios niños y niñas los que se motivan para comunicarse oralmente en castellano; observando e imitando los modelos en los que se convierten sus compañeros y compañeras. Incluso los niños y niñas menos motivados para la comunicación consiguen comunicarse gracias, en parte, a la observación de sus iguales. Estas actividades se plantean desde una perspectiva inclusiva, donde hay cabida para los distintos niveles de comunicación y de conocimiento del idioma que puedan tener los alumnos. Así, los niños y niñas con mayor destreza en el idioma sirven de modelo para quienes hacen un uso sólo funcional del mismo; a la vez, unos y otros practican habilidades de escucha y autocontrol, cuando les llega el turno de expresarse a quienes se encuentran en una fase inicial de la comunicación o tienen menos conocimiento del idioma. Con «Alehop», las diferencias de capacidad comunicativa no son un problema, sino una circunstancia natural que el centro y los niños y niñas asumen con normalidad (MOLINA-FERNÁNDEZ, 2013). Para ello, se enriquecen las actividades usando a la vez varios sistemas de comunicación (oral, visual, gestual) para incluir en la metodología todos los niveles de comunicación. En estas sesiones se proponen actividades con las que se consiga provocar una conversación. Se puede recurrir a la exploración de objetos, a la descripción, narración y reflexión sobre cuentos; al visionado de videos breves, a la narración de historias personales o a cualquier hecho que le resulte de interés a los niños y niñas, y sobre el que deseen hablar. Una vez que nos decantamos por un hecho u objeto que motive la expresión oral, practicamos las utilidades del lenguaje oral para dar y pedir información, expresar opiniones, gustos, conocimientos; para satisfacer necesidades y deseos, para elegir, para reflexionar, para cuestionar, para influir en otras personas o para saber del otro y para ejercitarnos en la organizar el discurso.

Las sesiones en 'pequeño grupo' del programa «Alehop» se realizan de forma simultánea, dentro del aula ordinaria, mientras se desarrollan otras actividades propuestas por la tutora como parte de su programación de aula que desarrolla el currículo propio del curso de que se trata. Los niños y niñas saben que es posible compartir un mismo espacio y realizar actividades distintas, por eso no les extraña que mientras algunos niños se concentran en una tarea concreta, otros opten por conversar siguiendo el programa «Alehop». Estas sesiones del programa permiten un contacto más personal con los niños y niñas, muchos de los cuales necesitan ritmos personalizados para sentirse cómodos en la comunicación o para expresar determinadas ideas. Las sesiones en 'pequeño grupo' se convierten entonces en un espacio en el que expresan sus ideas más personales de forma más reflexiva y menos dinámica. No obstante, tanto en estas sesiones como en las sesiones en 'gran grupo', los cuentos tradicionales y contemporáneos, así como los textos de tradición oral, las poesías, las canciones, los juegos y las experimentación; constituyen un recurso habitual para un primer acercamiento a los niños y niñas antes de conseguir que comuniquen mensajes complejos de forma espontánea.

2.3. Asegurar un entorno para un intercambio comunicativo seguro y confiado

«Muchos niños y niñas, además de desconocer el castellano, se muestran reacios a comunicarse en el ámbito escolar de forma alguna (oral, gestual, con la mirada, con su lengua materna, etc)» (MOLINA-FERNÁNDEZ, 2013, p. 113). Esta actitud de aislamiento se debe, en parte, a las diferencias culturales con respecto al resto de los compañeros, diferencias que afloran con la incorporación al centro educativo, pero también es consecuencia de las carencias de estimulación que han sufrido a causa de las difíciles condiciones de vida que padecen. De una u otra forma, esta resistencia a comunicarse supone un nuevo hándicap porque, al dificultarse el aprendizaje del castellano, también se limita el acceso al currículo;



por ello, recuperar la confianza en el otro es un primer objetivo del programa para hacer posible que los alumnos y alumnas de nueva incorporación se decidan a comunicarse.

2.4. Recurrir a lenguajes universales para asegurar la comunicación y establecer puentes hacia la expresión en castellano

«Durante el proceso de adquisición del idioma es necesario asegurar la comunicación también por otros canales que permitan el intercambio de mensajes cuando el conocimiento del castellano es limitado» (MOLINA-FERNÁNDEZ, 2013, p. 114). Las niñas y los niños comunican mensajes sin cesar incluso antes de conocer su lengua materna, utilizando lenguajes no verbales; esos lenguajes son los que trasladamos a «Alehop» para que sirvan de puente hacia la expresión verbal en castellano. Hablamos de los gestos, el movimiento, las expresiones faciales, los juegos, los cuentos, la música, el dibujo, la imaginación, la fantasía o las emociones.

2.5. Aprovechar las situaciones de comunicación cotidianas y naturales que les interesan a los niños y a las niñas, y que se producen en el ámbito escolar

En otra ocasión (MOLINA-FERNÁNDEZ, 2013) tuvimos la oportunidad de explicar cómo no es necesario un contexto formal de aprendizaje para que un idioma sea adquirido durante las primeras edades. En efecto, el aprendizaje de un idioma se lleva a cabo de forma natural en las primeras edades y en el contexto familiar y social, sin necesidad de un espacio formal de aprendizaje. No obstante, esos usos más cotidianos, familiares y funcionales de la comunicación, pierden protagonismo en el contexto escolar frente a los aprendizajes más académicos, que no siempre son suficientes para la adquisición idiomática que se pretende conseguir. Porque el uso del idioma que se hace en el centro educativo tiene que ver sobre todo con el currículo, por lo que quienes no tienen el castellano como lengua materna arrastran una importante desventaja para integrar dicho currículo; por ello, desde «Alehop», se procura aprovechar las situaciones cotidianas que surgen en la vida del aula para abor-

dar el conocimiento del castellano desde una perspectiva natural y funcional. Contamos con que, en dichas situaciones, hablar en castellano se convierte en una necesidad, en un deseo por parte del alumnado, y no es tan sólo el procedimiento para responder a las preguntas de la maestra.

2.6. Propuestas abiertas, inclusivas y con varias posibilidades de respuesta y participación por parte del alumnado, en función del nivel de competencia en comunicación lingüística en castellano que posee

La diversidad de los niños y niñas que inician la escolaridad en el centro educativo se expresa también en las diferencias en cuanto a su competencia en comunicación lingüística. El mismo grupo lo pueden formar niños y niñas que no se expresan oralmente ni en su lengua materna, generalmente el *tamazight*; otros que muestran un nivel avanzado en ésta, o en castellano; algunos que se inician en la construcción de las primeras frases en castellano, incluso otros que hablan varios idiomas. En este contexto, «Alehop» trabaja con la diversidad lingüística como una norma. Recurrimos a diferentes estrategias como el uso de varios canales de comunicación (oral, visual, gestual...) y a otras propuestas abiertas para facilitar la participación desde cualquier nivel de conocimiento de castellano. En este contexto de conversación horizontal, todos se convierten en modelos lingüísticos para el resto, no sólo en cuanto a la expresión, también en cuanto a las habilidades de autocontrol y escucha.

2.7. Abordar siempre temas relevantes como centros de interés para trabajar la comunicación, incluso en el inicio del aprendizaje del castellano

Aunque el programa «Alehop» está diseñado para los niños y niñas de las edades más tempranas de escolarización, ello no significa que el contenido de los temas que se abordan deba ser simple. De hecho, la realidad social, familiar y personal de la mayoría de estos estudiantes los hace buenos conocedores de aspectos trascendentes de la vida, a los que en absoluto son ajenos ni siquiera a edades tempranas. Darle la oportunidad para expresar sus ideas sobre aspectos que les resulten de interés es uno de los objetivos del programa, y este objetivo, lejos de constituir un obstáculo para el aprendizaje de las estructuras lingüísticas del castellano, constituye la ocasión más oportuna para dicho aprendizaje. En efecto, desde el punto de vista gramatical, la pregunta «¿por qué coloreas tu dibujo?» es similar en su estructura a la pregunta «¿por qué trabaja tu mamá?», es decir, existen similares estructuras gramaticales que, no obstante, encierran muy distinto poder semántico. Es, pues, evidente que existe una notable diferencia en cuanto a la relevancia del tema que tratan preguntas con estructuras gramaticales similares y, consecuentemente, en cuanto al contenido de las posibles respuestas. Pues bien, desde el programa «Alehop», para el aprendizaje de las estructuras gramaticales, se proporciona a los niños y niñas temas que verdaderamente sean de su interés y se procura hacerles reflexionar y cuestionarse sobre ellos, y ésto como base metodológica para el aprendizaje del castellano. Se trata no sólo de que hablen, sino de que reflexionen previamente sobre qué van a hablar y cómo lo van a hacer. Es decir, se eligen para ser tratadas aquellas propuestas de mayor contenido semántico que sirvan, por su fuerza motivadora, para adquirir de manera natural el idioma; y ello no sólo hablando, sino reflexionando y cuestionándose sobre temas que son de interés personal para estos estudiantes desde las edades más tempranas.

jo?» es similar en su estructura a la pregunta «¿por qué trabaja tu mamá?», es decir, existen similares estructuras gramaticales que, no obstante, encierran muy distinto poder semántico. Es, pues, evidente que existe una notable diferencia en cuanto a la relevancia del tema que tratan preguntas con estructuras gramaticales similares y, consecuentemente, en cuanto al contenido de las posibles respuestas. Pues bien, desde el programa «Alehop», para el aprendizaje de las estructuras gramaticales, se proporciona a los niños y niñas temas que verdaderamente sean de su interés y se procura hacerles reflexionar y cuestionarse sobre ellos, y ésto como base metodológica para el aprendizaje del castellano. Se trata no sólo de que hablen, sino de que reflexionen previamente sobre qué van a hablar y cómo lo van a hacer. Es decir, se eligen para ser tratadas aquellas propuestas de mayor contenido semántico que sirvan, por su fuerza motivadora, para adquirir de manera natural el idioma; y ello no sólo hablando, sino reflexionando y cuestionándose sobre temas que son de interés personal para estos estudiantes desde las edades más tempranas.

3. Resultados

El curso escolar se inicia para «Alehop» con una evaluación inicial de la competencia comunicativa de cada uno de los niños y de las niñas de 3 a 8 años. Esta evaluación se efectúa a través de conversaciones naturales con ellos y de la observación de la comunicación en el aula y en el recreo. Para esta evaluación se utiliza un instrumento que toma como base para su elaboración el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas, concretamente los niveles A1, A2 y B1 de castellano, a los que corresponden en «Alehop» tres niveles de comunicación denominados niveles «rojo», «amarillo» y «verde».

Los resultados de la primera evaluación inicial que se realizó para el curso 2009-2010 evidenciaron, no sólo el escaso conocimiento del castellano del alumnado que se incorporaba con 3 años, sino además que, tras los tres años de escolarización, más del 50 % del alumnado de 5 años mantenía sus dificultades con el idioma. No obstante, después del primer año de desarrollo del programa «Alehop», los resultados obtenidos fueron muy satisfactorios, como puede verse en la tabla 1.

Pero los resultados han mejorado a medida que los estudiantes se beneficiaban durante más tiempo del programa, como puede verse en la tabla 2; así, después de tres cursos del desarrollo del programa «Alehop», más del 75 % del alumnado de Educación

Tabla 1
Evolución de los resultados del porcentaje del alumnado de Educación Infantil que alcanza los niveles A1, A2 y B1 de castellano del Marco de Referencia Europeo de las Lenguas, en el CEIP «León Solá» de Melilla, durante el primer año de desarrollo de programa «Alehop». Curso 2009-2010.

Niveles de Educación Infantil	% del alumnado en el nivel A1 del MREL		% del alumnado en el nivel A2 del MREL		% del alumnado en el nivel B1 del MREL	
	Inicio del curso	Final del curso	Inicio del curso	Final del curso	Inicio del curso	Final del curso
Alumnos de 3 años	57,8 %	14,1 %	23,6 %	37,5 %	18,6 %	48,4 %
Alumnos de 4 años	42,3 %	13,6 %	19,8 %	31,8 %	37,9 %	54,6 %
Alumnos de 5 años	26,8 %	19,3 %	32,7 %	33,2 %	40,5 %	58,5 %

Tabla 2
Evolución de los resultados del porcentaje del alumnado de Educación Infantil que alcanza los niveles A1, A2 y B1 de castellano del Marco de Referencia Europeo de las Lenguas, en el CEIP «León Solá» de Melilla, durante el tercer año de desarrollo de programa «Alehop». Curso 2012-2013.

Niveles de Educación Infantil	% del alumnado en el nivel A1 del MREL		% del alumnado en el nivel A2 del MREL		% del alumnado en el nivel B1 del MREL	
	Inicio del curso	Final del curso	Inicio del curso	Final del curso	Inicio del curso	Final del curso
Alumnos de 3 años	17,8 %	16,6 %	67,8 %	46,3 %	14,3 %	37,0 %
Alumnos de 4 años	11,1 %	9,7 %	58,0 %	41,5 %	30,9 %	48,8 %
Alumnos de 5 años	4,2 %	0,0 %	42,2 %	24,2 %	53,5 %	75,7 %

Infantil logra el nivel verde, equivalente al nivel B1 del Marco de Referencia Europeo de las Lenguas.

La trayectoria de «Alehop» ha sido avalada con el «Premio Acción Magistral» en 2010, con el «Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas» en 2011 y con el «Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer» en el 2013.

En la actualidad «Alehop» se ha extendido al segundo ciclo de Educación Infantil y hasta el tercer nivel de Educación Primaria, es decir, en el curso 2014-2015 están en el programa más de cuatrocientos niños y niñas de entre 3 y 8 años.

4. Conclusiones

«Alehop» ha demostrado lo determinante que es para el éxito educativo el tener expectativas ambiciosas respecto a lo que el alumnado es capaz de conseguir, incluso cuando el contexto y la realidad social en los que este alumnado se desenvuelve no se lo ponga fácil. En efecto, el desarrollo exitoso del programa «Alehop», con los elevados objetivos que el programa se planteaba –conseguir el dominio del castellano por parte de un alumnado que mayoritariamente lo desconocía, para asegurar el dominio de la lengua instrumental del aprendizaje– han demostrado empíricamente dicho principio pedagógico.

A este respecto, durante los años de implementación de «Alehop» se ha podido comprobar lo decisivo que resulta el conseguir un clima de seguridad y confianza para avanzar en el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado, y otro tanto cabría decir respecto al peso que también tienen las emociones. En efecto, todo el profesorado, junto con el alumnado, se ha esforzado por construir un entorno para aprender que fuera lo suficiente motivador como para que los aprendizajes que se produzcan sean «inolvidables».

Las aulas del CEIP «León Solá» presentan un gran diversidad en muchos aspectos y, como ya se ha indicado, la competencia en comunicación lingüística del alumnado es uno de estos aspectos. En este sentido, el equipo docente se esfuerza por incluir en las estrategias docentes propuestas abiertas dirigidas a atender a esa

diversidad, de manera que, como ocurre en «Alehop» con la diversidad lingüística, la diversidad en general sea una oportunidad para aprender los unos de los otros y no una excusa para afianzar o ampliar la separación.

Pero la gran enseñanza obtenida con el desarrollo de «Alehop», respecto a cuál sea la metodología más idónea para el aprendizaje de una lengua es que, para aprender a hablar, es necesario hablar; por ello el programa dedica una gran parte del tiempo a que los niños y las niñas hablen, conversen o 'negocien'. Los profesores los escuchan y reflexionan sobre qué pueden hacer como docentes para favorecer el aprendizaje de la lengua apoyándose en la espontaneidad comunicativa del alumnado.

Referencias bibliográficas

- KENNEDY, T., NELSON, J., ODEL, M. y AUSTIN, L. (2008). «The FLES Attitudinal inventory». *Foreign Language Annals*, n.º 33, pp. 278-289.
- KLEIN, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. D. y TERRELL, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- KUHL, P. (2010). «Brain mechanisms in early language acquisition». *Neuronreview*, n.º 67, pp. 713-727. Disponible en: <http://life-slc.org/docs/Kuhl-brainmechanisms2010.pdf>
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Oxford: Wiley.
- MOLINA FERNÁNDEZ, E. (2013). «Experiencias en el aula del aprendizaje del español como segunda lengua». *Diversidad Cultural y Educación Intercultural*. Melilla: Geepp. Disponible en: http://www.stes.es/melilla/archivos/libro_diversidad_cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%208.pdf
- MOLINA FERNÁNDEZ, E. y VILLENA FIGUERAS, J. L. (2011). «Una lucha contra la exclusión de la infancia». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 411, pp. 22-24.
- RONTOMÉ ROMERO, C. y CANTÓN GALVEZ, J. M. (2009). *Las condiciones de vida de la población pobre de la Ciudad de Melilla. Un estudio comparativo 1995-2009*. Melilla: Sociópolis, (Inédito).
- SEGURA VÁZQUEZ, P. (2009). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla. Informe inédito encargado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, el INEM y Acción Social Sin Fronteras*. Disponible en: http://www.assfro.org/proyectos/estudio_pobreza_y_exclusion_social.pdf

La autora

Elvira Molina Fernández

Maestra, psicopedagoga y doctora por la Universidad de Granada. En el 2005 comenzó a trabajar como maestra especialista en Audición y Lenguaje y desde el 2009 desarrolla el programa «Alehop» del que es autora. Este programa ha sido reconocido con el «Premio Nacional Acción Magistral» (2010), el «Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas» (2011), el «Premio Vicente Ferrer de Educación para el Desarrollo» (2013) y el de «Buenas Prácticas» este mismo año. Compagina su trabajo como maestra con su participación como miembro del grupo de investigación ICUFOP de la Universidad de Granada, desde donde trabaja por lograr la transferencia a la práctica educativa del conocimiento generado por el grupo, por medio de cursos y conferencias desarrollados a nivel nacional e internacional, así como con publicaciones en revistas, contribuciones a congresos, libros y capítulos de libros; el más reciente «Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad» de la editorial Graó. Arantxa Batres.