

MEMORIA DE LA MAESTRÍA

“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

**INSERCIÓN LINGÜÍSTICA Y
SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO
INMIGRANTE. Un caso de estudio**

Autor: Ulises Antonio Balagay Gamardo

Director: Jesus Arzamendi

junio 2006

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas las personas que de alguna u otra manera han puesto su granito de arena en este proyecto de investigación. A todos los profesores del Master, por su tutoría, soporte y guía en cada una de las asignaturas del programa de estudio. Especial mención al Dr. Jesús Arzamendi quien fue mi tutor en la asignatura ‘Investigación y Observación en el Aula’ y supervisor de este Proyecto de Investigación. A los profesores y alumnos de las escuelas en las que se llevó a cabo la investigación de campo, por su disponibilidad, participación y colaboración. A Jorge Vallano por su inagotable paciencia y soporte moral, por estar siempre allí, disponible en todo momento: en las buenas y en las malas. A June Hankinson por su gran calidad humana, por cuidarme y acogerme en su casa durante buena parte de la realización de este trabajo, por alentarme en momentos difíciles y por su apoyo incondicional. A J. J. por sus enseñanzas de la vida. A mi familia: Michelle, Jackson, y Victoria, por su constante apoyo. Finalmente, a mis padres a quienes les agradezco mi existencia y gran parte de mi formación.

RESUMEN

Este proyecto de investigación se sustenta sobre un amplio marco teórico en donde se refieren algunos de los trabajos más recientes sobre el tema de estudio. Se plantea la inserción lingüística y sociocultural del alumnado inmigrante en cuatro escuelas de educación primaria del condado de West Sussex, Reino Unido. Este colectivo de estudiantes, cuya lengua primera es otra diferente del inglés, es el punto de partida de este estudio de caso en el que el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua adicional (EAL) es fundamental para su integración en la sociedad británica. Dentro de los objetivos de la investigación, se examinan las actitudes y capacidades de los profesores en cuanto a la enseñanza de alumnos EAL a fin de ayudarles para que se formen en atender a estos estudiantes; y, se hace hincapié en la inclusión social del alumno de las minorías étnicas de manera real, apoyando a las escuelas a crear hábitos de integración. El estudio concluye que se necesitan cambios en los programas de formación de profesorado y una mayor implicación de las escuelas y los padres a fin de incrementar el nivel de aprovechamiento de estos alumnos.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	9
1. Estado de la cuestión	9
1. 1. Igualdad	10
1. 2. Diversidad	13
1. 3. Sentido de pertenencia y cohesión	15
1. 4. Inclusión	18
1. 5. Aprendientes bilingües: bilingüismo y aprendizaje	20
1. 5. 1. Aprendientes bilingües y bilingüismo	22
1. 5. 2. Aprendizaje	29
1. 6. Educación para todos	32
CAPÍTULO II	35
2. Objetivos del estudio	35
CAPÍTULO III	37
3. Metodología	37
3. 1. Paradigma de investigación	37
Estudio de caso	38
3. 2. Contexto	39
3. 3. Aspectos éticos	40
3. 4. Informantes	40
3. 5. Materiales	41
3. 6. Métodos de investigación y procedimientos	41
3. 6. 1. Cuestionarios	42
3. 6. 2. Entrevistas	42
3. 6. 3. Observaciones de clase	44
Alumnos observados	45
CAPÍTULO IV	47
4. Análisis y Resultados	47
CAPÍTULO V	59
5. Conclusiones	59
CAPÍTULO VI	61
6. Recomendaciones	61
Bibliografía	65
Websites	71
Apéndices (1-10)	74-100

INTRODUCCIÓN

Este documento intenta dar respuesta al proyecto de investigación que forma parte del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de León, organizado en colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana.

A lo largo del cuerpo de este documento se han introducido notas referenciales con anotaciones aclaratorias que el lector podrá consultar a pie de página. Estas notas explican las siglas introducidas así como otros acrónimos relevantes a la investigación aquí presentada.

Además de cursar el Master de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (FOPELE) también atiendo un curso de Postgrado en Educación (PGCE) en la Enseñanza de Español y Francés como Idiomas Extranjeros en una universidad de Hampshire, Inglaterra (la misma universidad en donde obtuve mi licenciatura). Esta combinación de factores y circunstancias facilitó que consiguiera la autorización para observar clases de idiomas extranjeros en cuatro escuelas de educación primaria de mi área, en el condado de West Sussex, R. U.

El español como lengua extranjera es una asignatura contemplada dentro del módulo de idiomas modernos extranjeros (MFL) incluido en el 'Currículo Nacional' (CN); sin embargo, actualmente no es una opción de estas escuelas en particular, aunque sí lo son las lenguas francesa y alemana, además del inglés como lengua adicional (EAL)¹. Esta circunstancia 'contravino' el propósito inicial de observar clases de español como lengua extranjera (ELE) que era la idea original. Se

¹ EAL: English as an additional language is the expression used in the UK to refer to the teaching of English to speakers of other languages. Current statistics indicate that almost 10% of pupils in maintained schools are learning English as a second, third, or indeed fourth, language, in addition to the language spoken in their families and over 300 languages are spoken by pupils in UK schools. The term is now preferred to English as a Second Language (ESL) as it indicates that pupils may use two or more languages other than English in their every day lives; it also suggests that learning English should be viewed as adding to a pupil's language repertoire, rather than displacing languages acquired earlier. The term "bilingual" is also commonly used to describe children learning EAL; this is sometimes used to focus less specifically on the learning of English and more on the wider issues that concern children brought up in more than one language.

estimaba que junto a este proceso de observación surgirían las ideas que darían forma al que sería el tema objeto de estudio.

Tres de las escuelas visitadas informaron que, a raíz de los últimos informes del Departamento para la Educación y las Destrezas (DfES) ² y la Agencia para el Desarrollo de la Formación del Profesorado (TDA) ³ sobre la enseñanza y aprendizaje de idiomas, empezarán, a partir de septiembre de 2006, a impartir clases de ELE, y de otras lenguas que ya están siendo enseñadas en algunas escuelas inglesas, como por ejemplo, mandarín y portugués.

En esta primera fase de reflexión sobre ideas para el trabajo de investigación se conjeturaba con poca claridad el rumbo que tomaría el mismo. El proyecto, sin embargo, empezó a perfilarse después de una sesión de ‘lluvia de ideas’ de donde surgieron varias alternativas de estudio que finalmente se simplificaron a dos:

1. La de observar aprendices de profesor y profesores establecidos en las clases de francés, alemán y EAL, con la finalidad de examinar los factores que motiva a la gente a formarse como profesores de idiomas y mantenerse en la profesión; y,
2. Observar las aulas de clase, poniendo atención a los profesores, y a los alumnos de las minorías étnicas, para examinar las **actitudes y capacidades de los profesores** en cuanto a la enseñanza de alumnos con necesidades de EAL, así como estudiar el **aprendizaje de estos alumnos**. El objetivo que se persigue es incrementar los niveles de rendimiento de los alumnos con necesidades EAL y lograr que su aprendizaje sea más efectivo y exitoso.

De estas dos alternativas de investigación, se optó por la segunda debido a las razones siguientes :

1. Transferibilidad: La posibilidad de transferir⁴ los resultados que arrojará su estudio al contexto de la enseñanza de español como L2 a alumnos de las minorías étnicas en España, por ejemplo: marroquíes, rumanos, etc.; y

² DfES: Department for Education and Skills -URL: <http://www.dfes.gov.uk/>

³ TDA: Training and development agency for schools. URL: www.tda.gov.uk

⁴ El concepto de transferibilidad se refiere al grado al cual los resultados de la investigación cualitativa puede ser transferidos a otros contextos similares (Madrid, D., *et al* (2003): Observación e investigación en el aula)

2. A su mayor relación con las asignaturas cubiertas en el Master de FOPELE: Adquisición de Segundas Lenguas; Factores Individuales en el Aprendizaje; Estrategias de Aprendizaje; Diseño Curricular y Programación; Desarrollo de las Destrezas en el Aula; y, Lengua Cultura y Bilingüismo; además de Observación e Investigación en el Aula.

Ya con una idea más o menos definida, la intención preliminar en este proyecto giró en torno a incrementar el nivel de aprovechamiento, y por consiguiente mejorar los resultados alcanzados en inglés como lengua adicional (EAL) por alumnos de las minorías étnicas, cuya L1 es diferente del inglés. Se quiso investigar en esta área por qué existe actualmente una preocupación por el hecho de que comparativamente pocos profesores [27% según la encuesta sobre profesores recién cualificados (NQTs) ⁵ realizada por la Agencia de Formación de Profesores (TTA) ⁶ en 2005] estimaron estar bien capacitados para enseñar a aprendientes con necesidades de EAL. ⁷⁻⁸

El tema de investigación tomó como punto de partida los comentarios polémicos sobre las lenguas de David Blunkett, Ministro del Interior del Reino Unido:

“If as many as a third of those from Asian backgrounds speak no English at home that has an impact [on integration]” (Blunkett, D. 2002) ⁹

En Septiembre de 2002, Blunkett sugirió abiertamente que los británicos de origen asiático debían hablar más inglés en casa para vencer ‘la esquizofrenia’ que afecta las relaciones generacionales. Esta declaración llama a la reflexión, sin embargo, de que su punto de vista estuvo basado en la suposición de que los alumnos sólo pueden aprender una lengua a la vez, y que ser bilingüe y aprender una lengua materna interfiere con el aprendizaje de inglés. Siendo trilingüe yo mismo, soy de la opinión de que hablar otra lengua no debería ser visto como un obstáculo, sino como un

⁵ NQT: Newly Qualified Teachers –English initials for ‘Nuevos Profesores Cualificados’

⁶ TTA: Teacher Training Agency – From 1 September 2005, the TTA became the Training and Development Agency for Schools (the TDA), its role is to work with schools to help them develop and train their whole school team.

⁷ Teaching and Learning-URL: <http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/index.cfm>

⁸ Para una mayor referencia consultar: Teacher Training Agency (2005) *Results of the newly qualified teacher survey*. London. - URL: http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/n/nqt_survey_results_2005.pdf

⁹ Bilingual Asian children ‘do better’: 25/11/2003, by Dominic Casciani -URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/3236188.stm

beneficio: como un 'activo'. Por tanto, orienté mi investigación al tema de inclusión para observar cómo las escuelas tratan este asunto.

Como aprendiz de profesor de español y francés como lenguas extranjeras, he tenido la oportunidad de experimentar, algunas veces en calidad de observador no participante y otras como auxiliar docente voluntario, la enseñanza de EAL a alumnos de origen hispano, afro francófono, afro lusitano y otros orígenes étnicos, en las cuatro escuelas referidas en el párrafo primero de esta introducción. Esto me permitió observar el acondicionamiento de éstas para facilitar el aprendizaje de EAL a estos alumnos.

En Inglaterra es una exigencia legal que todos los alumnos tengan acceso al 'Currículo Nacional' (CN). Mientras el CN hace una pequeña referencia a los aprendientes de EAL, ha habido recientemente una orientación más específica: la 'Estrategia de Alfabetismo Nacional', que procura satisfacer las necesidades de los aprendientes de EAL en la 'hora de alfabetismo' de las escuelas primarias...¹⁰

Debido a restricciones de tiempo y a que el tema de estudio cubre un área muy amplia, se estimó muy difícil conducir un estudio sistemático de mayores alcances y análisis en esta investigación; por tanto, se espera que este estudio sea una revisión general de lo que ha sido encontrado.

Esta investigación se presenta en seis capítulos: El Capítulo I es 'Estado de la cuestión', que sirve de marco teórico y examina la literatura relevante e investigaciones anteriores sobre el tema elegido. El Capítulo II especifica los objetivos de la investigación. El Capítulo III refiere la metodología utilizada, destacando el paradigma de investigación al que se adscribe el estudio, el contexto en el que se lleva a cabo la investigación, los informantes, los aspectos éticos, y los métodos de investigación y procedimientos utilizados. El Capítulo IV presenta el análisis de los datos y los resultados de la investigación. El Capítulo V corresponde al apartado de las conclusiones. Finalmente en el Capítulo VI se expone un apartado de recomendaciones para mejorar el índice de éxito de los alumnos de las minorías étnicas con necesidades de EAL.

¹⁰ Bilingual and Multilingual Learners: 16/8/2004 English as an Additional Language (EAL) -URL:

<http://www.multiverse.ac.uk/viewArticle.aspx?contentId=381&categoryId=409>

CAPÍTULO I

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La literatura existente sobre cómo mejorar los logros de alumnos de las minorías étnicas es muy amplia. Por consiguiente, este capítulo hará énfasis en tres de las publicaciones más recientes sobre el tema:

- a) ‘Apuntando Alto: Entendiendo las Necesidades Educativas de los Alumnos de las Minorías Étnicas en las Escuelas: Una Guía para la Buena Práctica’ (DfES, 2003)¹¹;
- b) ‘Aprendientes Bilingües, Bilingüismo, Aprendizaje e Inclusión’, de M. Gravelle (9/11/2005)¹²; y,
- c) ‘Una perspectiva sueca sobre la lengua alemana –Política para el debate’, de E. Elmeroth (09/02/2006).¹³

No obstante, también revisará otras fuentes de información.

El capítulo se subdivide en las siguientes secciones:

- Igualdad;
- Diversidad;
- Sentido de pertenencia y cohesión;
- Inclusión;
- Aprendientes bilingües: bilingüismo y aprendizaje:
 - Aprendientes bilingües y bilingüismo
 - Aprendizaje
- Educación para todos.

¹¹ Aiming High Minority 05/05/2004 -URL:

http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/links_and_publications/Isolated_EMPs_May04/Isolatedpupilsgdc04.pdf

¹² Bilingual learners: bilingualism, learning and inclusion, by Maggie Gravelle (9/11/2005) -URL:

<http://www.multiverse.ac.uk/viewArticle.aspx?contentId=11619>

¹³ E. Elmeroth (2006): A Swedish perspective on the German Language Policy Debate. URL:

http://www.tessla.org/imperia/md/content/tessla/swedish_perspective.pdf

1.1. IGUALDAD

En Inglaterra, el decreto de ley sobre las relaciones raciales (1976) y su enmienda (2000) - se centraron en:

a) promover las buenas relaciones entre las diferentes razas; y,
b) asegurar que todas las autoridades públicas (incluyendo el Ministerio de Educación) proporcionen servicios que sean justos, accesibles, y que no discriminen por motivos de raza, pertenencia étnica y color. En la Sección 71 (1) -Capítulo 34 de la enmienda del decreto de ley (2000), fue impuesto un 'Deber General' sobre los organismos públicos (incluyendo el Ministerio de Educación) para que tengan el respeto debido, en la realización de su funciones, con la necesidad de:

- Eliminar la discriminación ilegal; y
- Promover la igualdad de oportunidades y las buenas relaciones entre los diferentes grupos raciales.

(HMSO, 2000)

Sin embargo, el Informe Macpherson (1999), que resultó de la pregunta de Stephen Lawrence, definió el racismo institucional como: 'El fracaso colectivo de una organización incapaz de proporcionar un servicio apropiado y profesional a la gente, debido a su color, cultura u origen étnico. Este fracaso puede ser visto o detectado en procesos, actitudes y comportamientos que conllevan a la discriminación por prejuicio involuntario, ignorancia, irreflexión y estereotipia racista que perjudican a los individuos de las minorías étnicas'

“...the collective failure of an organisation to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes and behaviour which amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people.” (Macpherson Report: The Stephen Lawrence Inquiry, 1999: Chapter 6: 6.34)^{14 - 15}

¹⁴ The Stephen Lawrence Inquiry, 1999, Chapter 6: 6.34 -URL:

<http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/sli-06.htm#6.34>

¹⁵ También se puede consultar el sumario compilado por Raquel Morris (Cardiff Law School) -URL:

<http://www.law.cf.ac.uk/tlru/Lawrence.pdf>

Además, el Informe de Osler y Morrison (2003): 'Inspecting Schools for racial equality'¹⁶, concluyó que el 'Departamento Gubernamental para los Estándares en Educación' (OFSTED)¹⁷ era culpable de 'un silencio de racismo' y que había fallado en nombrar y hablar de racismo 'abierto y adecuadamente para reconocer y abordar su existencia y causas...' (Macpherson, 1999: el Capítulo 6: 6.34).

Estos investigadores de la Universidad de Leicester concluyeron que era difícil ver cómo OFSTED podría contribuir a la prevención de racismo a través de la inspección de escuelas, mientras continuara evitando cualquier tema directo sobre racismo, en documentos sobre sus principios de acción, estándares y declaraciones públicas.

OFSTED exige que cada escuela disponga de un principio de 'Igualdad de Oportunidades' y responsabiliza a sus directores y profesores del sostenimiento de su filosofía. Además, exige que sus inspectores examinen las escuelas usando el documento sobre 'Igualdad de Oportunidades' a fin de promover la inclusión social (OFSTED, 2000).

OFSTED sostiene que las escuelas más eficaces:

- No dan por supuesto la inclusión educativa; la cual se refiere a la igualdad de oportunidades para todos los alumnos independientemente de sus edades, géneros, pertenencia étnica, logros y bagaje cultural. Ésta se centra en atender las necesidades y mejorar el rendimiento de grupos diferentes de alumnos dentro de una escuela.¹⁸
- Supervisan y evalúan constantemente el progreso que cada alumno hace; e identifican a cualquier alumno que pueda:
 - a. estar desorientado;
 - b. experimentar problemas para implicarse en los estudios; o,

¹⁶ Sumario ejecutivo del informe 'Inspecting Schools for racial equality' -URL:

http://www.cre.gov.uk/gdpract/ed_ofsted.html

¹⁷ OFSTED: The Office for Standards in Education (England) -URL: <http://www.ofsted.gov.uk/>

¹⁸ Educational inclusion... is about equal opportunities for all pupils whatever their age, gender, ethnicity, attainment and background. It pays particular attention to the provision made for and the achievement of different groups of pupils within a school: <http://www.teachers.org.uk/story.php?id=2193>

c. sentir de alguna manera estar al margen de lo que la escuela procura proporcionarle.

- Toman medidas prácticas - en el aula y fuera de ella - para satisfacer con eficacia las necesidades de los alumnos; y,
- Promueven la tolerancia y el entendimiento en una sociedad diversa'.

“The most effective schools do not take educational inclusion for granted. They constantly monitor and evaluate the progress each pupil makes. They identify any pupils who may be missing out, difficult to engage, or feeling in some way to be apart from what the school seeks to provide. They take practical steps – in the classroom and beyond –to meet pupils’ needs effectively and they promote tolerance and understanding in a diverse society” (OFSTED, 2000: 7)¹⁹.

Crosdale (2001) afirmó que la igualdad racial puede ser una parte integrante de todos los principios de acción adoptados, en la planificación y toma de decisiones y 'en todos los procesos de supervisión, revisión y evaluación' (Crosdale, 2001). Asimismo, el Informe Macpherson (1999) sugirió que el Plan Curricular Nacional debiera ser modificado para conseguir que la sociedad tome conciencia sobre los valores de la diversidad cultural y prevenga el racismo. Sin embargo, el informe de OFSTED: 'Mejoramiento del índice de éxito de los alumnos de las minorías étnicas' (1999), destacó que 'muy pocas escuelas examinan sus estrategias curriculares y las responsabilidades de sus profesores en cuanto al bienestar de los alumnos, para asegurar que son sensibles a los grupos étnicos de la población de estudiantes y a toda la comunidad. Por el contrario, se han obtenido resultados positivos en aquellos casos donde las escuelas han examinado sus estrategias, movidas por su interés en un grupo étnico minoritario particular.'

“Very few schools review their curricular and pastoral strategies to ensure that they are sensitive to the ethnic groups in the student population and the wider community. In those instances where schools have done this as a result of concerns about a

¹⁹ Evaluating Educational Inclusion – Guidance for inspectors and schools- URL:

<http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=459&type=pdf>

particular minority ethnic group, positive outcomes have resulted” (OFSTED, 1999: 7)²⁰

1.2. DIVERSIDAD

En la publicación ‘Removiendo barreras: Alzando los Niveles de Logro de los Alumnos de las Minorías Étnicas’²¹, (2002), el DfES subrayó que la diversidad debe ser valorada y celebrada. Ésta debe ser vista como una oportunidad –no una excusa para el bajo rendimiento.

“Diversity should be valued and celebrated. It should be seen as an opportunity – not an excuse for underachievement”. (DfES, January 2002)

Asimismo, el bagaje cultural y las experiencias de los alumnos deben ser reconocidos y respetados. OFSTED (1996) destacó el significativo ‘bajo logro’ de alumnos caribeños de raza negra, especialmente chicos, al comparar sus logros con los conseguidos por alumnos de raza blanca. Además, Gillborn y Gipps (1996) subrayaron que si la diversidad étnica es ignorada, si las diferencias en el índice de éxito educativo y la experiencia no son evaluadas, entonces se sancionarán las grandes injusticias y se desperdiciará un enorme potencial’

“...if ethnic diversity is ignored, if differences in educational achievement and experience are not examined, then considerable injustices will be sanctioned and enormous potential wasted” (Gillborn y Gipps, 1996: 7).

Lo que es más, el informe Macpherson (1999) declaró que el Plan de estudios Nacional (Currículo Nacional) no reflejó adecuadamente las necesidades de una sociedad diversa y multiétnica; y comentó que hubo 'una división entre sus principios de acción y la práctica, entre retórica y realidad'

²⁰ Raising the attainment of minority ethnic pupils: Schools and LEAs responses -URL:

<http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=771&type=pdf>

²¹ Removing the barriers (January 2002) -URL:

http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/links_and_publications/763009/Removing_the_Barriers.pdf

“... a divide between policy and practice, rhetoric and reality” (Macpherson, 1999: Capítulo 45: 45.14).

Por otro lado, Dennie (2001) declaró que la investigación anterior ha demostrado que, 'los alumnos aprendientes de inglés como L2 que no tienen fluidez en este idioma, tienen restringido el acceso al Plan de estudios Nacional y son severamente perjudicados'

“...children, who have English as a second language, are non-fluent in English, have restricted access to the National Curriculum and are severely disadvantaged” (Demie, 2001: 93).

Sin embargo, con la introducción de la asignatura ‘Ciudadanía’ al Currículo Nacional, la QCA: *Qualifications and Curriculum Authority*,²² declara que ésta 'proporciona a los alumnos y a la gente joven el conocimiento, entendimiento y habilidades para jugar una parte activa en la sociedad como ciudadanos críticos e informados, social y moralmente responsables. Ésta pretende darles la confianza y la convicción de que ellos pueden actuar con otros alumnos, ser influyentes y destacar en sus comunidades':

“Citizenship education equips children and young people with the knowledge, understanding and skills to play an active part in society as informed and critical citizens who are socially and morally responsible. It aims to give them the confidence and conviction that they can act with others, have influence and make a difference in their communities” (QCA, 2003)²³

Adicionalmente, Ross y Roxburgh (2002) declararon que valorar la diversidad y desafiar el racismo son claves para mejorar el índice de éxito escolar, promoviendo así la inclusión social. Estas claves implican:

- El entendimiento, respetando y celebrando las culturas, lenguas, creencias religiosas y capacidades individuales que los diferentes miembros de la

²² QCA: Qualifications and Curriculum Authority -URL: <http://www.qca.org.uk/>

²³ QCA: About Citizenship -URL: <http://www.qca.org.uk/7907.html>

comunidad escolar (alumnos, padres, directores, profesores y otro personal escolar) traen consigo.

- Alentar la libertad de pensamiento abierto, y el respeto entre las diferentes comunidades e individuos.
- Proporcionar oportunidades tanto al personal escolar y a los alumnos con el fin de considerar y valorar sus propias actitudes, asunciones, y prejuicios, y la forma en la cual pueden influir, estereotipar y relacionarse con otros.

(Ross and Roxburgh, 2002: 18)

Asimismo, Cline *et al* (2002) concuerdan con Ross y Roxburgh (2002) en que la diversidad étnica debe ser reconocida y respetada.

1.3. SENTIDO DE PERTENENCIA Y COHESIÓN

En el 2003 las Autoridades en Educación de Derbyshire (DEA) recomendaron que todos los alumnos debieran sentir que pertenecen no sólo a la comunidad, sino también a Gran Bretaña, y declararon que 'el sentido de pertenencia implica historias y símbolos compartidos; un sentimiento compartido de tener una apuesta por el bienestar y el desarrollo futuro de la comunidad; un sentimiento de que uno es aceptado y bienvenido, y que uno es capaz y está dispuesto a participar y contribuir'

“...belonging involves shared stories and symbols; a shared sense of having a stake in the well-being and future development of the wider community; a sense that one is accepted and welcomed, and that one is able and encouraged to participate and contribute” (DEA²⁴, 2003)

Por otro lado, Sneddon (2000) afirmó que los alumnos tenían más 'éxito en la escuela cuando experimentaban 'relaciones positivas', y declaró que 'los padres sintieron estar bien informados sobre el progreso de sus alumnos y los métodos usados en su enseñanza':

²⁴ DEA: Derbyshire Education Authority -URL: <http://www.derbyshire.gov.uk/education/>

“...families felt well informed about their children’s progress about the methods used for teaching them” (Sneddon, 2000: 279).

Ross y Roxburgh ven a los padres como compañeros y como ‘eslabones’ para la comunidad. ‘Los padres y la comunidad son socios claves en el aprendizaje de los alumnos y pueden ser un recurso valioso para la escuela. Las escuelas querrán considerar modos de participar, y construir nexos con las familias de raza negra y de las minorías étnicas, así como con las organizaciones de la comunidad’ (Ross y Roxburgh, 2002: 18).

“Parents and the community are key partners in children's learning and can be a valuable resource to the school. Schools will want to consider ways of engaging and building links with black and ethnic minority families and community organisations” (Ross and Roxburgh, 2002: 18)

Gregory (1996) señala que no muchos profesores están familiarizados con el aprendizaje de sus hijos.

Sneddon (2000), declaró que hay 'una subestimación considerable de las habilidades lingüísticas de los alumnos (Sneddon, 2000: 279). Esta autora concluye que 'si las experiencias multilingües de los alumnos (que son, después de todo, la norma en muchos países) fueran reconocidas, los alumnos podrían obtener un mayor beneficio mediante su práctica' (Sneddon, 2000: 280).

'...if the children's multilingual experiences (which are, after all, the norm in many countries) were acknowledged, they could be put to greater use' (Sneddon, 2000: 280).

El artículo “Bosnian parents in Britain try to maintain children’s bilingualism but receive no support from mainstream education” publicado por la Asociación Nacional para la Lengua en el Currículo (NALDIC) refiere la investigación realizada por Dina Mehmedbegovic,²⁵ la cual concluye que los padres demuestran realmente un ambiente de

²⁵ Bosnian Parents In Britain Try To Maintain Children’s Bilingualism But Receive No Support From Mainstream Education. Institute of Education, University of London:
<http://www.naldic.org.uk/docs/BRB6.doc>

ayuda y cooperación. Pero lamentablemente, debido a la carencia de apoyo y reconocimiento de sus esfuerzos en la educación de los alumnos, las familias habían interiorizado ‘el status devaluado de su propia lengua’. Las escuelas tienen que tomar medidas para apoyar el bilingüismo de los alumnos, el cual constituye un ‘activo económico’ para Gran Bretaña, así como un ‘activo’ para las comunidades de las minorías étnicas.

“But unfortunately, due to the lack of support and recognition for their efforts in mainstream education, they had internalised the devalued status of their own language. Schools need to take steps to support children's bilingualism, which is an economic asset to Britain as well as an asset to ethnic minority communities” (NALDIC²⁶, 2000).

Además, Kenner (2000a) declara que ser bilingüe es un conocimiento añadido de gran valor en el desarrollo de las 4 destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Según este autor, ‘el bilingüismo refuerza la identidad cultural de los alumnos y fomenta el éxito educativo. Los resultados apoyan el objetivo del gobierno de introducir la enseñanza de más idiomas en las escuelas primarias, pero creemos que el gobierno también debería asegurar el apoyo financiero para la enseñanza de la lengua de la comunidad. Ignorar el bilingüismo es un fracaso educativo’.

“It strengthens their cultural identity and fosters educational success. Our results support the government's aim of introducing more language teaching into primary schools, but we believe that the government should also ensure that community language classes are given financial support. Ignoring bilingualism is an educational failure” (Kenner, 2000a: 127)

Kenner *et al* (2004) juzgan que las oportunidades para impulsar el aprendizaje de lenguas dentro de las comunidades están siendo pasadas por alto e ignoradas. Estos autores estimaron que una colaboración más estrecha entre la enseñanza de la lengua materna y las

²⁶ NALDIC: National Association for Language Development in the Curriculum –URL: www.naldic.org.uk

escuelas sería ventajosa ‘tanto para los alumnos monolingües como para los bilingües, como parte de la educación general’ (Kenner *et al*, 2004: 142)

1.4. INCLUSIÓN

Según Gravelle (2005) el concepto de inclusión es quizá el más complejo de todos. Necesitamos estar claros respecto de donde queremos incluir a los alumnos antes de que podamos empezar a abordar la forma de cómo lograrlo. El currículo nacional, como estándar para la educación, estipula una serie de principios de acción relacionados con la inclusión. Lingüísticamente, hay un entendimiento creciente del lugar especial que ocupa el lenguaje escolar en el repertorio del alumno, y que esto puede, o quizá no, ser congruente con sus experiencias y competencias fuera de la escuela. Es un lenguaje que tiene que ser aprendido y para algunos niños, incluyendo los aprendientes bilingües, puede no ser fácil. Sin embargo, los profesores pueden dedicar más tiempo y ser más explícitos de lo que han sido en el pasado en cuanto a la naturaleza de la lengua que los alumnos usan y esperan utilizar.

En estos tiempos, de rápidos desarrollos tecnológicos, habrá alumnos que serán capaces de comunicarse fluidamente, de maneras distintas, que los profesores encontrarán extrañas y difíciles. Hay un creciente entendimiento de las diferentes modalidades de comunicación entre los escolares, y un reconocimiento de que el currículo quizá necesite ser adaptado (Kress *et al*, 2005).

El lugar de la lengua primera quizá también necesite ser reevaluado. Hay espacio dentro del currículo nacional y las estrategias para seleccionar y enfatizar algunas áreas de conocimiento, destrezas y entendimiento a expensas de otras. La falta de afecto que ciertos alumnos sienten se relaciona a su percepción de que el plan de estudios es en su mayor parte irrelevante a sus intereses y necesidades. Los estudiantes negros en particular expresan la falta de satisfacción con un currículo que a menudo falla en reconocer su historia, literatura y contribución, con la excepción de las experiencias negativas de la esclavitud. Los aprendientes bilingües quizá pueden estar entre el grupo de alumnos para quienes el currículo tiene resonancia limitada. La inclusión en un sentido cognitivo significa el reconocimiento del conocimiento que los alumnos traen al aula de clases, de manera que pueda ser utilizado para su desarrollo.

Las escuelas tienen formas únicas de organización y estructuras jerárquicas que pueden parecer muy extrañas para algunos de los participantes. Por ejemplo, los padres se pueden sentir inhibidos para entrar en debate, abandonando así el desafío de luchar por sus intereses y por los de sus hijos. El personal de la escuela tiende a ser predominantemente de raza blanca y, al menos en las escuelas de primaria, de género femenino. A menudo se espera que los alumnos se comporten de acuerdo al contexto de la escuela; por ejemplo: levantando la mano para conseguir permiso para hablar, sentándose en lugares determinados por el profesor, formando en líneas, cambiando de una actividad a otra, y algunas veces de un lugar a otro, de acuerdo al horario establecido. Todos estos comportamientos pueden ser aprendidos, pero aquellos de nosotros que ya estamos acostumbrados a éstos, rara vez los asociamos a comportamientos extraños.

Una de las mejores maneras de reflexionar sobre un sistema con el cual se está familiarizado es experimentar uno diferente.

Las visitas o los intercambios con estudiantes de otros países, por ejemplo, a través de la Red Europea para la Educación del Profesorado (ETEN),²⁷ son excelentes aunque no siempre posibles.

Muchas escuelas ahora tienen acceso al uso de correo electrónico y a conexiones de Web con otras escuelas en otras partes del país o del mundo. Se les podría permitir a los estudiantes el acceso ‘seguro’ al uso del correo electrónico y a la Internet para que establezcan sus propias conexiones, promoviendo así el desarrollo de su autonomía.

La decisión del gobierno sobre la ‘Provisión Social’ fue en efecto muy excluyente, y finalmente se juzgó que contravino el Decreto de Ley sobre las Relaciones Raciales (1976) [ver la Comisión para la Igualdad Racial, 1986] puesto que esta ‘Provisión Social’ separó a los alumnos de las minorías étnicas, por todo o parte del día, de sus compañeros y de la vida social de la escuela. La práctica de la enseñanza era problemática ya que los alumnos tenían modelos limitados del uso de inglés fluido y natural, y la comunicación a menudo estaba por consiguiente de alguna manera restringida. Hubo decisiones difíciles respecto a

²⁷ ETEN: European Teacher Education Network.

cuándo los alumnos estarían listos para ser integrados con sus compañeros y a la vida social de la escuela. Cuando al fin se tomó esta decisión, la integración de estos alumnos a menudo conllevó a la confusión y al caos, obstaculizando su progreso. Esto se debió en parte al hecho de que estos alumnos se habían perdido gran parte del Plan de estudios.

La inclusión implica tener un entendimiento del alumno y de lo que él trae consigo a la escuela, de modo que se puedan hacer los ajustes necesarios. Tenemos que ser sensibles a aquellos aspectos de su experiencia y bagaje cultural que son relevantes y no hacer asunciones basadas en aquellos que son irrelevantes. Por ejemplo, en estos tiempos en que las cuestiones de la religión pueden parecer importantes debemos evitar juicios simplistas basados en la vestimenta de los alumnos. Hay muchas interpretaciones del Islam y si, por ejemplo, una alumna musulmana usa el HIJAB nos dice relativamente muy poco sobre sus creencias (consultar a Richardson, R. 2004).

1.5. APRENDIENTES BILINGÜES: BILINGÜISMO Y APRENDIZAJE

Muchos niños entran en las escuelas de Inglaterra hablando una o más lenguas. El inglés es para ellos una lengua adicional, haciéndoles bilingües o multilingües. El bilingüismo es la capacidad de comunicarse en más de una lengua; la capacidad puede ser igual en ambas lenguas o puede ser mayor en una que en la(s) otra(s).

En Inglaterra, el término bilingüe es usado actualmente para referirse a alumnos que viven en dos lenguas, quienes tienen acceso, o tienen que usar, dos o más lenguas en la casa y en la escuela. Esto no significa que tengan la fluidez en ambas lenguas o que sean competentes y alfabetizados en ambas lenguas (Deryn Hall: Evaluación de las necesidades de alumnos bilingües, 1995).

El bilingüismo es un activo, y la lengua primera contribuye al desarrollo de lenguas adicionales. Es importante facilitar el desarrollo continuado de la lengua primera del alumno junto al inglés. La lengua primera tiene un papel importante en el desarrollo cognoscitivo y académico y contribuye a la adquisición del inglés. Es más fácil transferir un concepto, habilidades y otros conocimientos aprendidos en la lengua primera que tener que aprenderlos en una lengua adicional.

Siguiendo a Gravelle (2005), los debates actuales sobre la importancia del multiculturalismo derivan, en parte, del hecho de que un número creciente de las aulas inglesas son multiculturales y multilingües. Esto es extensible al resto de Europa Occidental en donde en países como Alemania, España y Francia, no sólo la inmigración extracomunitaria es ya significativa, sino que también empiezan a sentir el flujo migratorio de los nuevos socios de la U. E.²⁸. Sólo en España, según datos de la Secretaría de Estado de inmigración, a 31-12-2005 había 2.738.932 residentes legales, a los que hay que sumar en torno a 400.000 nacionalizados durante los últimos quince años. Los extranjeros suponen hoy el 6,2% de la población española. De ellos se estima que el 28,5% proceden de la actual Unión Europea y el 71.5% restante pertenecen a países extracomunitarios.

La segunda generación de inmigrantes en España –URL:
http://www.pianetapossibile.it/files/G2_spagna.pdf

En efecto, Cline *et al* (2002), citados por Gravelle (2005), sugirieron que: ‘La gran mayoría de los profesores de Inglaterra puede ahora esperar trabajar con alumnos de las minorías étnicas en algún punto de su carrera, y principalmente las escuelas pueden esperar admitir alumnos de las minorías étnicas más frecuentemente que en el pasado.’ Esto también es extensible a otros contextos educativos, por ejemplo, los de Holanda, Suecia y España.

El principio de acción de inclusión tal como aparece en el Currículo Nacional refuerza el valor de la diversidad y es responsabilidad de todos los profesores hacer realidad el alcance de un alto rendimiento para todos los alumnos. Este aspecto del Plan de Estudios Inglés es común al de otros países de la Unión Europea, por ejemplo: Suecia y España, etc.

Y aún un alarmante y significativo número de personas recién formadas como profesores denotan una falta de confianza en la enseñanza y en su capacidad para satisfacer las necesidades de los aprendientes bilingües. Algunos de estos nuevos profesores [NQT(s)] serán afortunados si consiguen trabajar en escuelas tradicionalmente multilingües, pero muchos de ellos probablemente oirán comentarios tales como: ‘ellos no tienen lengua’; ‘¿no se confundirán?’; ‘¿Cómo entenderán lo que estoy tratando de enseñar?’; ‘¿Qué saben ellos?’; ‘¿Cómo les entenderé?’; etc. Cada uno de estos comentarios lleva consigo

²⁸ UE: Unión Europea. URL: <http://europa.eu.int/>

percepciones implícitas y teorías que merecen la pena explorar, puesto que se podría dotar a los profesores en formación con un entendimiento más profundo de algunos principios y prácticas que sustentan la enseñanza de aprendientes bilingües.

1.5.1. Aprendientes bilingües y bilingüismo

De acuerdo con Gravelle (2005), los profesores se han acostumbrado al uso de acrónimos y términos cortos o simples, utilizados por grupos de alumnos para expresar o referirse a algo, en un esfuerzo de darle sentido a la diversidad en todas las escuelas y aulas de clase. En muchas situaciones, los alumnos son agrupados según sus capacidades, en parte para facilitar la diferenciación y reconocer su heterogeneidad. Algunas veces las destrezas o capacidades atribuidas o adscritas en un área del currículo sirven como un esquema o modelo para 'etiquetarlas' en todas o en la mayoría de las otras áreas. Veamos los siguientes ejemplos:

- a. Los alumnos con necesidades especiales (SEN: Special Education Needs) son etiquetados 'alumnos SEN'. Además pueden ser identificados por separado y más específicamente divididos según el nivel de necesidad;
- b. Los alumnos cuya L1 es diferente del inglés y que están aún en las etapas iniciales de desarrollo del inglés, son etiquetados 'alumnos EAL', como si esto fuera una característica que les definiera, aunque aquellos que hablan fluidamente el inglés a menudo tienden a ignorar sus habilidades en otro(s) idioma(s).

Pero todas estas etiquetas, útiles sin embargo, pueden en algunas ocasiones, disfrazar una diversidad dentro de los grupos que, con frecuencia, es mucho más extensa que aquella entre grupos diferentes. Estas etiquetas tienden a despersonalizar. También conllevan el peligro de crear divisiones artificiales y expectativas que pueden inhibir en vez de estimular el aprendizaje. Asimismo, pueden conducir a nociones simplistas y dañinas, tales como 'nosotros' y 'ellos'.

Lejos de tener 'no idioma' todos los niños con muy pocas excepciones, tienen experiencias variadas y frecuentemente extensivas de usar el lenguaje en un rango

de contextos sociales y educativos. Muchos aprendientes bilingües ya hablan fluidamente y pueden posiblemente leer y escribir en uno o más idiomas. En efecto, según Gravelle (2005) autores como Miller (1983), Kenner (2000), Gregory (1997), y Blackledge (1994), han señalado que los niños bilingües demuestran a menudo, desde una temprana edad, una conciencia del uso de la lengua y de la diversidad, a diferencia de los individuos monolingües que necesitan más tiempo para adquirirlas.

Blackledge (1994) discute la habilidad, de conocer o percibir una situación o hecho, que los hablantes de sylheti tienen para contar sus historias en inglés o sylheti. Fahima explica que ‘en sylheti hay más oraciones necesarias para nuestras historias’, y Amin agrega: ‘porque son historias de Bengala (Bangladesh)’. Durante una lección en una clase de primaria de tercer grado escolar se les pidió a los alumnos reescribir la historia de ‘La Cenicienta’ en sus propias palabras y, si fuera posible, en otros idiomas; Anna comentó que en portugués había palabras diferentes para el número ‘dos’ según el género masculino o femenino (Gravelle, 2000). Estos niños ya daban una demostración visible de sus habilidades en sistemas de lenguas diferentes y, además, tenían el metalenguaje para hablar sobre ellos.

Después de diez años, Collier y Thomas (2002) completaron un estudio en los Estados Unidos, que investigó los logros de un grupo muy extenso de alumnos bilingües. Estos investigadores concluyeron que aquellos alumnos que tenían una educación bilingüe superaron a sus compañeros monolingües, así como también, los alumnos bilingües que tenían otras formas de apoyo lingüístico i.e.: las clases tradicionales de inglés como L2 (ESL). Mientras que sus recomendaciones pueden no ser apropiadas en otros sistemas educativos, su estudio, sin embargo, destaca el significado de mantener la L1 para el índice de éxito académico de los alumnos.

No sólo hay aspectos lingüísticos ligados al bilingüismo que tienen que ser considerados, también hay otros aspectos, tales como los factores individuales: los alumnos poseen diferentes competencias sociales y cognoscitivas que están relacionadas con el uso de lenguas diferentes en contextos diferentes. Todos

estamos, más o menos, en capacidad de usar y adecuar un rango de registros de acuerdo a las circunstancias y contextos donde nos desenvolvamos. Heath (1983), Martin-Jones (2000) y Street (1994) –citados por Gravelle (2005; 2), están entre aquellos que han mostrado como los contextos sociales impactan sobre el lenguaje: la forma de hablar, e incluso de escribir y leer.

Los alumnos bilingües tienen y desarrollan un repertorio particularmente rico para conducirse en diferentes situaciones. En relación con el uso de la lengua, les puede tomar un poco más de tiempo en familiarizarse con el contexto del aula de clase. Las áreas provistas para que los niños jueguen presentan diferentes, y quizá circunstancias no menos formidables y sociales en las cuales las reglas de interacción social así como la lengua apropiada necesitan ser aprendidas. Al principio, muchos niños pueden permanecer silenciosos y aprender mediante la observación e imitación. Más tarde, encontrarán la seguridad, formando parejas o pequeños grupos, que puede darles oportunidades de ensayar antes de intentar participar y contribuir en el contexto de la clase entera.

Los individuos monolingües o aquellos que han sucumbido en el intento de aprender una lengua extranjera en la escuela, a menudo expresan su preocupación en cuanto a que los niños que son expuestos a dos o más lenguas terminarán confundándose. Aquellos que han tenido una experiencia multilingüe son conscientes de que esto no es común. Mientras existe alguna evidencia de lo que ha sido llamado ‘interferencia’ (Edwards, 1994) o errores de la interlengua (Dulay, Burt y Krashen, 1982) éstas son raramente significantes o permanentes. En efecto, se ha sugerido que tales asunciones están basadas en una visión errada del cerebro y del aprendizaje de lenguas. Cummins (1984) desarrolló un modelo que sugirió tanto un nivel superficial como un nivel más profundo de competencia de la lengua. Este autor sugirió la metáfora del ‘iceberg doble’ (dual iceberg) que ilustra la interdependencia de competencia de la lengua mediante la cual ‘la experiencia en cualquier lengua puede promover el desarrollo de la competencia que subyace tras ambas lenguas...’ (Cummins 1984: 143).

Hay muchos aspectos de la lengua que son comunes. Por ejemplo, todas las lenguas tienen maneras para denotar el tiempo, formar plurales, indicar acciones y

actores, etc. Todas las lenguas hacen esto con vocabularios diferentes y, en muchos casos, gramáticas diferentes, pero todas las lenguas son regidas por reglas, y parte del proceso de adquisición implica el descubrimiento y aplicación de estas reglas (Pinker, 1994). En efecto, muchos lingüistas van más allá y sugieren que hay mucho en común entre las reglas de las diferentes lenguas. El análisis de errores parece sugerir que la mayoría de los errores de la interlengua son una señal de progreso.

A continuación se describen los resultados de otros investigadores sobre la importancia de la lengua primera y la influencia del bilingüismo sobre el individuo, dentro de las áreas: inteligencia, desarrollo cognitivo, procesamiento de la información, identidad y éxito en la escuela.

Los niños bilingües consiguen mejores resultados en las pruebas de inteligencia. Muchos de los primeros investigadores en este campo estuvieron convencidos de que el bilingüismo ejercía efectos negativos sobre la inteligencia. Actualmente, mediante el control de un número significativo de factores, se ha demostrado los efectos positivos del bilingüismo. Los estudios de Lambert (1977) sobre niños bilingües de francés/inglés en Montreal se ubican probablemente entre aquellos mejor conocidos. Lambert (1977) encontró que los niños bilingües presentaban mejores resultados que los monolingües de inglés tanto en pruebas de inteligencia verbal como no verbal.

Los niños bilingües logran un mejor desarrollo cognitivo. No sólo los aprendientes bilingües, como todos los alumnos, traen consigo sus diferentes experiencias sociales y lingüísticas a su aprendizaje, ellos también poseen diferentes habilidades cognitivas. Además, algunos aprendientes bilingües recién incorporados al sistema educativo inglés provienen de un sistema educativo diferente, y pueden ser muy inteligentes y estar bien informados sobre ciertas áreas del plan de estudios. Virani-Roper (2000) describe como Yoko, aunque no familiarizada con algunas convenciones europeas de presentar problemas aritméticos, resultó ser una experta en la solución de éstos una vez que los símbolos habían sido explicados.

Elmeroth (2006) cita a Stedje y af Trampe (1978) quienes implican que los niños bilingües poseen una mayor habilidad analítica que los niños monolingües. El niño bilingüe puede distinguir el significado de las palabras a una edad más temprana, lo cual es una condición que le permite usar el lenguaje de forma analítica. Esta habilidad analítica tiene efectos positivos sobre sus capacidades para resolver problemas. Éstas están asociadas con la habilidad de pensamiento divergente y flexibilidad cognitiva. Dentro de estas áreas, Lambert (1977) ha encontrado que los niños bilingües aventajan a los monolingües. Este autor afirma que ‘hay una serie impresionante de pruebas que sostienen claramente, contra la noción de sentido común, que hacerse bilingüe, es decir, tener dos sistemas lingüísticos, naturalmente divide los recursos cognoscitivos de una persona y reduce su eficacia de pensamiento. En cambio se puede adelantar un argumento muy persuasivo de que hay una ventaja definida que disfrutan los niños bilingües en el dominio de la flexibilidad cognoscitiva’

“There is then an impressive array of evidence that argues plainly against the common sense notion that becoming bilingual, i.e., having two strings to one’s bow or two linguistic systems within one’s brain, naturally divides a person’s cognitive resources and reduces his efficiency of thought. Instead one can now put forth a very persuasive argument that there is a definite advantage enjoyed by bilingual children in the domain of cognitive flexibility” (Lambert, 1977: 18)

Los niños bilingües prestan mayor atención a la estructura y a la reorganización de sus respuestas, por ejemplo, reclasificando e identificando palabras claves de la conversación de su interlocutor (Ben-Zeev, 1977; en Elmeroth, 2006). Los dos grupos de estudio de los investigadores consistieron en: a) individuos bilingües en inglés y hebreo de clase social media; y, b) individuos bilingües de español e inglés de una clase social menos privilegiada.

Con relación a la competencia lingüística, McLaughlin (1987) postula que los individuos bilingües son superiores a los monolingües. Mediante la experiencia de aprender una nueva lengua, los niños bilingües comprenden que las reglas de la lengua primera no son inalterables. Este poder de usar la mente para entender las

reglas de las lenguas en profundidad, sin la ayuda de información exterior, conduce a una mayor eficiencia lingüística. Esta conciencia lingüística amplía, a su vez, la habilidad de razonamiento abstracto.

El uso de la lengua primera es crucial para el procesamiento de la información. La posibilidad para impartir y recibir información está influenciada por factores tales como: cansancio, estrés, sobrecarga de información y concentración. De acuerdo con Grosjean (1982) citado por Elmeroth (2006), los individuos bilingües presentan síntomas de estrés y cansancio después de haber hablado la L2 durante todo el día. La razón de esto es que el lenguaje menos desarrollado requiere más concentración y esfuerzo, ya que no sólo la forma, sino también el contenido, deben ser analizados. Dornic (1986) citado por Elemeroth (2006), describe como los alumnos que dan respuesta a cuestiones complejas, mientras usan la lengua menos desarrollada o más débil, tienen que poner mayor atención a la forma. Con un esfuerzo mayor, los alumnos pueden usar la lengua menos desarrollada y pueden dar respuestas tan complejas como aquellas dadas por los alumnos que usan su lengua primera o nativa, pero este esfuerzo resulta en un incremento de cansancio y estrés. Debido a que la concentración exige atención sobre la forma y el contenido, las capacidades para procesar la información se ven atenuadas cuando un individuo utiliza su lengua más débil.

La coerción para usar la lengua más débil incrementa el estrés. Elmeroth (2006) cita a Dornic (1986), quien afirma que el estrés induce el deterioro del lenguaje. La interferencia, particularmente en cuanto a pronunciación, aumenta, pero incluso las interferencias semántica y gramatical se presentan en circunstancias de presión. A medida que el lenguaje se deteriora, aumenta el estrés, deteriorando aún más el lenguaje. Por tanto se crea un círculo generador de estrés. Ser educado en una nueva lengua y tener que ajustarse a las nuevas condiciones constituye una sobrecarga mental. Sin embargo, dejar de hablar la nueva lengua durante períodos de descanso, en los cuales se hable la lengua primera o nativa, disminuye la sobrecarga mental.

Los niños bilingües desarrollan una identidad más estable. Estos se identifican a sí mismos con dos lenguas y dos culturas. Para que el niño desarrolle un sentimiento

claro de identidad es necesaria la creación de una identidad. Es fundamental que el niño mantenga el sentimiento de ser él mismo, independientemente de la lengua que utilice para comunicarse. La identidad es vulnerable y puede fácilmente estar en desequilibrio debido a las presiones sociales. Estas presiones sociales a menudo conducen a los individuos bilingües a ser forzados a dejar su doble identidad. Pertenecer a una cultura minoritaria es una parte significativa de la identidad. El acento extranjero facilita el mantenimiento de la identidad étnica y cultural. Cuando los individuos dejan su acento, buscan su identidad en la cultura dominante. El uso de la primera lengua conduce al éxito en la escuela. Independientemente del grupo lingüístico y cultural, la situación de las escuelas se ve influenciada por los orígenes de los alumnos con dos identidades, con lenguas y culturas diferentes. Los alumnos que participan en su lengua primera ocasionan el uso de dos lenguas y por tanto poseen dos grupos de afiliación. Löfgren (1991; 1993 en Elmeroth, 2006) encontró asociaciones positivas entre los logros alcanzados en las primera y segunda lenguas. Estas asociaciones apoyan la hipótesis de que las dos lenguas se apoyan mutuamente. La participación en la educación de la lengua primera no ocurre a expensas de las otras asignaturas. Por tanto, de acuerdo con Löfgren, hay una asociación débil pero positiva entre la participación en la educación de la lengua primera y el éxito en la escuela. El uso de la primera lengua en casa es importante para el desarrollo de las lenguas primera y segunda. Parszyk (1992 en Elmeroth, 2006) encontró que los alumnos minoritarios, integrados en clases de sueco, produjeron malos resultados en todas las pruebas de matemáticas (investigación nacional del grado 2, 1989). Estos resultados fueron en parte debido a las dificultades con la lengua, y en parte, a diferencias culturales. Parszyk obtuvo apoyo respecto a que la lengua constituye un elemento crítico de importancia para los resultados de los alumnos. Los alumnos fineses que habían recibido educación en su lengua primera, resolvieron las tareas de matemáticas tan bien o mejor que los otros alumnos en la mayoría de las pruebas. Parszyk implica que las diferencias culturales tienen un impacto sobre los conceptos matemáticos. Puesto que culturas diferentes tienen diferentes conceptos en formas distintas, las palabras también son usadas de forma diferente y por consiguiente quizá incluso no tengan traducción. Consecuentemente, los alumnos de los grupos étnicos minoritarios experimentan dificultades con las tareas dependiendo de su entendimiento de la lengua local.

Delgado-Gaitán y Trueba (1991 citados por Elmeroth, 2006) afirmaron que los alumnos hispanos inmigrantes en los Estados Unidos están expuestos a tales conflictos culturales, que su motivación para rendir a un nivel medido por sus habilidades se ve atenuada.

Basándose en dos investigaciones llevadas a cabo en todas las escuelas secundarias de Suecia (Elmeroth, 1997; y, Elmeroth, 2005), Elmeroth (2006) no encontró ningún efecto negativo sobre los resultados de las escuelas que pudieran ser atribuidos al uso o enseñanza de la lengua primera. Por el contrario, ambas investigaciones subrayaron los efectos positivos descritos anteriormente.

1.5.2. Aprendizaje

El Currículo Nacional dispone un derecho para todos los alumnos, y como profesores nuestro interés principal debe ser asegurar que los conceptos sean entendidos, el conocimiento sea extendido y las habilidades sean desarrolladas. De allí que la pregunta respecto a si los aprendientes bilingües comprenden lo que se les enseña, es crucial para la actividad didáctica.

Hay un número de estrategias familiares que los profesores utilizan para promover el desarrollo cognitivo. Sabemos a través de estudios sobre inteligencia múltiple que la gente aprende en una variedad de maneras. Actualmente se debate la identificación de las inteligencias de Gardner (Gardner, H., 1993) y algunas de sus aplicaciones parecen estar no ‘bien-fundamentadas’, pero el principio que subyace de usar diversas formas de explicar e ilustrar conceptos, es ampliamente aceptado y practicado. Krashen (1985) utilizó el término ‘aducto comprensible’ y Lunzer y Gardner (1984) desarrollaron enfoques conocidos como ‘DARTS’ (Actividades dirigidas relacionadas con los textos). Estos enfoques han sido aún más desarrollados en diferentes conceptos, tales como: ‘claves visuales’, ‘marcos literarios’ y ‘estructuras de conocimiento’ (Mohan *et al* 2001). Lo que tienen en común es el entendimiento de que los alumnos necesitan un ‘rango de formas’ para darle sentido a estos conceptos. Estas incluyen: ilustraciones, fotos y video; gráficos y diagramas; para-lenguaje; juego de roles, drama; uso de contextos

familiares, objetos reales; actividades prácticas; puntales de historia, marionetas; lengua memorable y reiterativa incluyendo rima y ritmo; traducción; listas de palabra/frase claves; etc.

Un rasgo clave de casi todas las estrategias, y seguramente central a la pedagogía eficaz para aprendientes bilingües, es el uso de la conversación.

Hay poderosos argumentos sociales y cognitivos, así como lingüísticos, para centrarnos en las conversaciones de los aprendientes bilingües. Vygotsky (1978) reconoció que desde temprana edad todos los niños se implican en conversaciones como hablantes y oyentes y es a través de esta participación activa que sus habilidades y destrezas, como portadores y pensadores de la lengua, son desarrolladas. Usamos la conversación para clarificar nuestros pensamientos, aun cuando en los adultos esto ocurre, a menudo, internamente. Y también conversamos para intercambiar puntos de vistas y, por consiguiente, para extender nuestras ideas, conocimientos y entendimiento. Incluso las conversaciones más ordinarias pueden proveernos información nueva o desafiar nuestras percepciones previas. La mayoría de nosotros también hablamos para compartir problemas y posiblemente para obtener soluciones.

Los alumnos se implican en todas estas funciones y en el aula de clases experimentan algunas que son quizá menos familiares para los adultos, pero son particularmente beneficiosas para los aprendientes bilingües. Algunas veces nos damos cuenta de las explicaciones o descripciones ensayadas de los alumnos a través de la conversación. Esto les puede ayudar a organizar las ideas y experiencias, y al mismo tiempo nos permite evaluarlos. También les proveen de una oportunidad para practicar la lengua, a través de la puesta en práctica de vocabulario, gramática y pronunciación en el contexto 'seguro' del aula de clases.

Barnes (1992), Mercer (2000) y muchos otros han explorado y analizado el uso de la conversación como medio de aprendizaje en el aula de clases. Así como enfatizan la importancia de la conversación para el desarrollo del entendimiento, también destacan el poco uso de la conversación en las aulas de clases. En muchos casos las conversaciones son dirigidas y monopolizadas por los profesores, quienes tienen una tendencia a realizar preguntas cerradas o semi-cerradas que implican por muy poco tiempo, o por un tiempo limitado, a los alumnos.

Alexander (2003) sugiere que la conversación en forma de diálogo, la cual implica más intercambios extendidos puede hacer una mayor contribución al aprendizaje. Todo esto puede proveer un modelo valioso para los aprendientes bilingües, incluso para aquéllos quienes aún no tienen la confianza para participar activamente.

Aunque Krashen (1985) subrayó la importancia del aducto comprensible, destacando los aspectos cognitivos y lingüísticos del aprendizaje, puso poco énfasis en los aspectos sociales. La lengua se desarrolla en un contexto social y los alumnos que simplemente escuchan, aunque con entendimiento, pueden tener oportunidades limitadas para aplicar su aprendizaje en otros contextos.

Swain (1995) argumentó que los aprendientes deben ser estimulados para producir (educto), no simplemente recibir (aducto), la lengua objeto de aprendizaje a fin de promover su conciencia lingüística y desarrollar su entendimiento. Esto implica que así como los profesores planifican el aducto comprensible, también necesitan capacitar a los alumnos para que practiquen sus destrezas lingüísticas en contextos estimulantes y provistos de ayuda emocional. Hay maneras de facilitar y motivar el uso del lenguaje que benefician a todos los alumnos y ofrecen a los aprendientes bilingües seguridad en cuanto a cometer errores y necesitar de otros intentos para corregir éstos y, por consiguiente, producir un mejor educto.

El trabajo de grupos y por parejas a menudo provee un contexto social apropiado, y puede ofrecer oportunidades para usar la lengua materna. El trabajo de grupos también ofrece a los aprendientes bilingües una oportunidad para oír y ensayar la lengua meta, así como evaluar sus ideas (aducto y educto). Para aquellos que todavía carecen de la confianza en inglés, existen modos alternativos de representar el entendimiento paralelos a la lengua que están aprendiendo. De este modo, por ejemplo, a los alumnos se les puede pedir construir pósteres, mapas, diagramas y gráficos para que indiquen sus ideas y les agreguen gradualmente el lenguaje escrito y hablado a éstos. Las tareas tienen que ser genuinamente exploratorias con la posibilidad para los alumnos de añadir su conocimiento previo y para que éste sea reconocido como relevante. Estas estrategias hacen la

comunicación entre los profesores, otros alumnos y el aprendiente bilingüe más eficaz.

1.6. Educación para todos

El informe Swann: ‘Educación para Todos’ (DfES, 1985) y OFSTED (1996) llegaron a la conclusión de que las razones por las cuales los alumnos de las minorías étnicas consiguieron un bajo nivel de rendimiento se deben a las diferencias en las condiciones socioeconómicas, la carencia de un currículo adaptado a sus necesidades, la falta de entendimiento de la diversidad y a los prejuicios de algunos profesores. Sin embargo, otro informe posterior de OFSTED (2001a) reportó que en líneas generales no sabemos por qué los alumnos no logran sus metas y por consiguiente no alcanzan el éxito académico; tampoco se sabe cuáles grupos son los afectados, ni en qué niveles, ni en qué áreas o vecindades (OFSTED, 2001a); y, exigió que se realizaran estudios sistemáticos de materiales y fuentes a fin de establecer hechos y alcanzar nuevas conclusiones; ya que hasta el momento sólo contaban y confiaban en conclusiones de estudios a pequeña escala.

Además, NALDIC (2006)²⁹, la Asociación Nacional para el Desarrollo de la Lengua en el Currículo, sostiene su posición de que los aprendientes de EAL tienen derecho a un proceso justo y significativo de evaluación, que preste atención a sus necesidades distintivas y apoye el desarrollo del aprendizaje de su lengua. Este proceso de evaluación debería estar en capacidad de subrayar las habilidades de los aprendientes de EAL, sus progresos y logros, e informar sobre la planificación pedagógica y administrativa. Se debería, por tanto, dar mayor prioridad a la evaluación formativa.

“NALDIC believes that learners of English as an additional language (EAL) are entitled to a fair and meaningful process of assessment which pays attention to their distinctive needs and supports their language learning development. It should be capable of being used to highlight EAL learners' skills, progress, and

²⁹ NALDIC – Research: Assessment. –URL: <http://www.naldic.org.uk/docs/research/assessment.cfm>

achievements, and to inform pedagogical and administrative planning. A very high priority should therefore be placed on formative assessment”³⁰ (NALDIC, 2006).

Además, NALDIC argumenta que esta necesidad no es abordada con eficacia en el sistema educativo escolar inglés; poco es tomado en consideración respecto del punto de partida del alumno con necesidades de EAL en comparación con un alumno cuya lengua materna es el inglés.

El alumno de EAL, no sólo aprende a comunicarse en la lengua inglesa, sino que además ésta se convierte en la lengua vehículo de su aprendizaje (Gibones, 1991: 3). Se plantean preguntas de reflexión respecto a si en el Currículo Nacional (1999) los objetivos respecto al inglés son suficientes para evaluar a los alumnos de EAL, o si se debe implementar una evaluación, a base de pruebas, más efectiva, en el ‘Plan de Estudios’. NALDIC (2006) concluye que existe una vasta experiencia en la evaluación de EAL en Gran Bretaña, así como por todo el mundo, que sirve de marco de referencia y que tiene como finalidad desarrollar una práctica de evaluación para los aprendientes de EAL (NALDIC, 2006). Algunos de estos principios pueden ser vistos en el Apéndice 1.

Sin embargo, hay una preocupación creciente, de que algunos profesores- [73% según la encuesta sobre *Profesores Recién Cualificados* (NQT) realizada por la *Agencia de Formación de Profesores* (TTA) en 2005]³¹ -tienen la sensación de que están muy poco capacitados para enseñar a alumnos de inglés como lengua adicional. Este es un dato alarmantemente alto puesto que la mayoría de los profesores en alguna etapa de su carrera profesional, encontrará un alumno de EAL. Además, para aquellas escuelas que han desarrollado estrategias a fin de mejorar los logros de los alumnos EAL, es imperativo que compartan este conocimiento con otras escuelas. Demie (2001) concluye que, aunque las escuelas con éxito han adoptado ‘buenas prácticas’ y mejorado el índice de rendimiento y logro, no hay nada documentado respecto a si estas estrategias han abordado con éxito esta cuestión (Demie, 2001). No obstante, debería ser imperativo que estas ‘buenas prácticas’ sean compartidas con otras escuelas.

³⁰ NALDIC – Research: Assessment. –URL: <http://www.naldic.org.uk/docs/research/assessment.cfm>

³¹ Para una mayor referencia consultar: Teacher Training Agency (2005) Results of the newly qualified teacher survey. London. - URL: http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/n/nqt_survey_results_2005.pdf

Se espera que todos los profesores en formación, independientemente de su especialización, presten la atención debida a las necesidades de lengua de los alumnos bilingües y promuevan el desarrollo de EAL a través de su enseñanza.

Actualmente, EAL no es una asignatura de especialidad en la educación inicial de formación de profesores. En esta situación hay a veces una tendencia de asumir que el aprendizaje de una lengua adicional a través del plan de estudios se desarrollará 'naturalmente' en un ambiente escolar o será en gran parte conseguido a través del inglés como lengua de instrucción y aprendizaje.

La investigación (Cummins 1981, Thomas y Collier 1997) indica que toma no menos de siete años para alumnos que aprenden el inglés como lengua adicional (EAL) adquirir un nivel de habilidad en inglés comparable al de sus compañeros cuya lengua nativa y primera es el inglés. Los profesores no pueden esperar que los alumnos que aprenden EAL desarrollen un nivel alto de habilidad en inglés antes de abordar las demandas del plan de estudios. Su tarea es permitir que los alumnos participen en el aprendizaje del contenido del currículo nacional, mientras aprenden simultáneamente el inglés.

CAPÍTULO II

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los siguientes objetivos se proponen como una aproximación a vías de integración de alumnos procedentes de las minorías étnicas:

- Incrementar la atención específica al alumnado de las minorías étnicas con necesidades de inglés como lengua adicional;
- Respalda la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas y desarrollar y actualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones del plan de estudios;
- Hacer fácil la incorporación del estudiante y acortar su período de integración al sistema educativo inglés;
- Apoyar y promover el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno;
- Integrar este colectivo de alumnos en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones.
- Proporcionar al estudiante la competencia comunicativa para que pueda relacionarse con su entorno social y participe con normalidad en el medio escolar;
- Hacerle posible la integración en el grupo de referencia en el menor tiempo posible;
- Desarrollar en ellos el uso de estrategias y esquemas de conocimiento como forma de lograr una mayor autonomía personal y eficacia en el aprendizaje;
- Poner en contacto a este colectivo de alumnos con la realidad de la sociedad británica, apoyando el acercamiento y el contacto cultural desde actitudes de respeto.

Objetivos específicos

Los objetivos fundamentales son dos:

Uno de carácter conceptual: el aprendizaje del idioma inglés como lengua vehicular para proseguir su formación dentro del sistema educativo del Reino Unido.

- Ayudar a los aprendices de profesores para que se formen en atender a alumnos EAL.

Otro de carácter actitudinal, es decir, de integración entre iguales con la vista puesta en conseguir la integración social del alumno de las minorías étnicas de manera real.

- Apoyar a las escuelas a que creen hábitos de integración

La interacción entre iguales, desde el aula de clase, tendrá como objetivo desarrollar en los alumnos de las minorías étnicas las siguientes capacidades:

- Apreciar y promover el aprendizaje en grupo y valorar el rol del profesor y de los compañeros;
- Reflexionar sobre el aprendizaje de una nueva lengua como medio conductor del aprendizaje y de la comunicación en general;
- Reconocer y apreciar la riqueza que supone la existencia de distintas lenguas y culturas;
- Desarrollar y promover una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura británica, utilizándola para reflexionar sobre la cultura de origen.

Este estudio perseguirá ahora la idea de mejorar el índice de éxito de alumnos de EAL destacando 'buenas prácticas' que los profesores pueden querer adoptar en su aula. El capítulo siguiente perfilará algunas de estas estrategias y racionalizará los métodos de investigación elegidos.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

Este capítulo muestra los presupuestos de investigación a los que este estudio se adscribe, un apartado en donde se consideran ciertos aspectos éticos de la metodología utilizada, y de manera general las características esenciales del contexto en el cual este estudio de caso toma lugar. Asimismo, explica y justifica los métodos de investigación elegidos.

3.1. Paradigma de investigación

Dentro de los presupuestos de la investigación a los que este estudio se adscribe, cabe citar:

- La investigación cualitativa, la cual usa observaciones sistemáticas para alcanzar la comprensión, y describe situaciones, acontecimientos, personas, interacciones y comportamientos que son observables;
- La investigación-acción (metodología cualitativa y perspectiva orientada hacia el cambio) como proceso reflexivo que vincula de manera dinámica la investigación, la acción y la formación. La investigación-acción es, esencialmente, un esfuerzo colaborativo que implica observación y diálogo (Van Lier, L., 2001), y pretende: el desarrollo profesional permanente; la mejora de la práctica social y educativa; y una mayor comprensión de los procesos sociales y educativos. Según este autor, la investigación-acción debe enriquecer nuestras vidas profesionales, mejorar el índice de éxito de nuestros alumnos, contribuir a nuestra comprensión del aprendizaje de lenguas, etc.;
- La investigación cuantitativa: en cuanto a que este estudio usa métodos cuantitativos, colecciona hechos y estudia la relación de un grupo de hechos respecto de otro. (Bell, 1999: 9) ; y,
- La investigación de campo, en cuanto que la investigación se llevará a cabo en el lugar de los hechos que se quieren estudiar: la escuela y el aula de clases.

Estudio de caso

Se decidió que un estudio de caso, como forma de investigación cualitativa, sería apropiado en esta investigación debido a las razones siguientes:

- Investigan y reportan las interacciones complejas dinámicas y reveladoras de acontecimientos, relaciones humanas y otros factores en un caso único.
- Se llevan a cabo para recopilar y presentar información detallada de un participante o de un grupo pequeño.
- Se basan en la realidad; además, se considera que los resultados de los estudios de caso se pueden generalizar/transferir.
- Su fortaleza peculiar yace en su atención a la sutileza y complejidad del caso por derecho propio.
- En el estudio de casos pueden representarse una multiplicidad de puntos de vista y, de este modo, se pueden hacer interpretaciones diferentes de los datos.
- “Los casos exigen metodológicamente una gran finura de descripción lo que permite vislumbrar diferentes tipologías en base a las variables contempladas con lo cual puede aplicarse en otros casos en que un conjunto de variables coincida.”

(Comentario del profesor Jesús Arzamendi en el trabajo de la asignatura ‘Observación e Investigación en el aula’)

Este estudio de caso, en particular, puede derivar ideas que se pueden poner inmediatamente en práctica en áreas como, por ejemplo, la formación del profesorado o los principios de acción de la educación bilingüe, etc.

“Case studies investigate and report the complex dynamic and unfolding interactions of events, human relationships and other factors in a unique instance” Cohen et al, (2000; 181).

Este estudio de caso examinará el mejoramiento del índice de éxito de los alumnos de inglés como lengua adicional (EAL), y se concentrará en cuestiones de equidad, racismo e inclusión en establecimientos educativos. Éstas han sido tomadas en cuenta debido a su importancia e incidencia sobre los logros de este colectivo de alumnos.

3.2. Contexto

Los cuatro centros educativos que participan en este estudio consisten en dos escuelas que proveen educación primaria a alumnos entre los 4 y 7 años, (desde su recepción hasta el año 2) y dos escuelas que cubren el ciclo completo de educación primaria, i. e. para alumnos entre los 4 y 11 años, (desde su recepción hasta el año 6). En este estudio las dos primeras escuelas serán referidas como ‘Escuela A’ y Escuela B’; y las correspondientes al ciclo completo de educación primaria, como ‘Escuela C’ y ‘Escuela D’ respectivamente.

- La Escuela A está ubicada en una comunidad predominantemente de bajos ingresos. La escuela tiene aproximadamente 222 alumnos, 9 profesores y 10 auxiliares docentes. 32% de estos alumnos ven inglés como lengua adicional EAL.
- La Escuela B está en un área ligeramente mejor, en términos de ingresos económicos, respecto de la Escuela A. Tiene aproximadamente 226 alumnos, 9 profesores y 8 auxiliares docentes.
- La Escuela C está ubicada en una comunidad predominantemente de bajos ingresos y registra en promedio el porcentaje más alto de alumnos de EAL de las cuatro escuelas. Tiene aproximadamente 375 alumnos, 16 profesores y 13 auxiliares docentes.
- La Escuela D es una escuela católica sita en una comunidad con ingresos medios, y registra en promedio el porcentaje más bajo de alumnos de EAL de las cuatro escuelas. La escuela tiene aproximadamente 370 alumnos, 13 profesores y 11 auxiliares docentes.

Para los fines de esta investigación, sólo se considerarán las clases del 1er año de las cuatro escuelas. El tamaño de la clase promedio es alrededor de 30 alumnos con una concentración mayor de alumnas que de alumnos.

3.3. Aspectos Éticos

Siguiendo a Bell (1999) y Cohen, *et al* (2000), se tomó en cuenta consideraciones éticas antes de la recopilación de cualquier información.

Se pidió permiso a los directores de las escuelas con la finalidad de que me permitieran conducir esta investigación (ver Apéndice 2).

Se enviaron cartas a los padres de los niños que serían entrevistados, a fin de obtener su consentimiento para implicar a sus hijos en este estudio, dándoles su derecho a retractarse en cualquier momento de la investigación (ver Apéndice 3).

Los informantes implicados participaron en este estudio como parte de su actividad educativa, i.e. como un día escolar cualquiera, eliminando así cualquier angustia, ansiedad, o perjuicio.

A todas las escuelas, profesores, y alumnos implicados en esta investigación se les aseguró el derecho de anonimato y confidencialidad.

3.4. Informantes

- Alumnos del último año del curso de postgrado de formación de profesores (PGCE) de las diferentes especialidades: (ENGLISH, MFL, MATHEMATICS, GEOGRAPHY, etc.);
- Alumnos de 1^{er} año de educación primaria con necesidades de EAL (ver el apartado: Alumnos observados en el epígrafe 3.6.3: Observaciones de clase)
- Profesores de EAL ;
- Profesores del primer año de educación primaria de las diferentes especialidades (ENGLISH, MFL, MATHEMATICS, GEOGRAPHY, etc.); y
- Un miembro del Equipo para el Logro de las Minorías Étnicas (EMAT) ³²

³² EMAT: Ethnic Minority Achievement Team: West Sussex Ethnic Minority Achievement Team provides additional support to schools in order to meet the particular needs of pupils for whom English is an additional language (EAL) and raise standards of achievement for those minority ethnic groups who are particularly at risk of under-achieving. URL: wsgfl.westsussex.gov.uk/emat & <http://www.lambeth.gov.uk/Services/EducationLearning/SchoolsColleges/EthnicMinorityAchievement.htm>

Todos, excepto los alumnos, fueron elegidos al azar, es decir, no se seleccionaron. El criterio de selección utilizado para observar a los alumnos fue su origen y procedencia, su(s) lengua(s) y nivel de competencia, nivel socio económico, y el tiempo en la escuela. Se consideró que el criterio de selección utilizado se corresponde con los objetivos de este estudio.

3.5. Materiales

- Impresos de los Cuestionarios.
- Cuaderno de notas y un bolígrafo (Observaciones de clase).
- Grabadora y cintas de audio (Entrevistas). Las cintas de audio se identificaron con el nombre del entrevistado, se apuntó el día, y el tiempo consumido.

3.6. Métodos de Investigación y Procedimientos

La investigación puede consistir de métodos cuantitativos y cualitativos. Bell (1999) declara que los investigadores que usan métodos cuantitativos coleccionan hechos y estudian la relación de un grupo de hechos respecto de otro. Estos investigadores usan técnicas que probablemente producirán conclusiones cuantificadas y, de ser posible, generalizables (Bell, 1999: 9).

Sin embargo, el método cualitativo se implica más en entender la percepción que tienen los individuos del mundo. Este método busca la perspicacia más que el análisis estadístico (Bell, 1999: 9).

Con esto en mente, se ha intentado que el estudio esté basado en la investigación cuantitativa y cualitativa usando los métodos siguientes:

Los tres métodos de colección de datos que se utilizaron en este estudio son:

1. Cuestionarios;
2. Entrevistas; y
3. Observaciones.

Estos métodos fueron escogidos a fin de asegurar la validez y fiabilidad mediante el uso de triangulación metodológica, usando el mismo método en ocasiones diferentes o métodos diferentes en el mismo tema de estudio (Cohen *et al*, 2000: 113).

3.6.1. Cuestionarios

Para este estudio se elaboró un cuestionario que se envió a los colegas del último año del PGCE de las diferentes especialidades (ENGLISH, MFL, MATHEMATICS, GEOGRAPHY, etc.) para averiguar hasta que punto se sienten confidentes y seguros en la planificación y enseñanza de alumnos con necesidades de EAL (ver Apéndice 4). Estos cuestionarios se enviaron el 10/10/2005 con un sobre autodirigido al investigador para asegurar el anonimato del remitente. Todos los cuestionarios respondidos, se recibieron durante el último trimestre de 2005.

Las ventajas de usar tales cuestionarios consisten en que 'estos tienden a ser más confiables porque son anónimos, lo cual permite una mayor honestidad por parte de los informantes... además, son más económicos que la entrevista en términos de tiempo y dinero' (Cohen, *et al*, 2000: 128).

3.6.2. Entrevistas

El estudio comenzó con entrevistas a:

1. Profesores de EAL,
2. Un miembro de EMAT; y,
3. Profesores y alumnos del 1er año.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre noviembre de 2005 y febrero de 2006. Éstas duraron aproximadamente entre 35 y 65 minutos.

El formato de entrevista semi-estructurada, destinado a los profesores de EAL, es 'preferido por los investigadores de campo ya que no sólo presenta preguntas claves, sino que también permite que el observador y

el profesor tengan una conversación natural sobre los acontecimientos (Wragg, 1999: 115). Además, la entrevista coincidió con un cuestionario estructurado que se entregó al profesor de EAL al final de la misma. Éste fue devuelto anónimamente en una fecha posterior. El formato del cuestionario fue tomado y adaptado del 'Servicio para las Minorías Étnicas de Hampshire', y consiste en una hoja de análisis de necesidades para mejorar el índice de éxito de los alumnos de las minorías étnicas (ver Apéndice 8). Este cuestionario se adaptó para hacerlo más apropiado a los objetivos de este estudio y para que el informante viera que es claramente apropiado para obtener datos sobre su escuela.

Todas las entrevistas fueron grabadas en cintas de audio para permitir que los datos grabados pudieran examinarse y reinterpretarse (Materiales: un grabador y cintas de audio). Según L. Cerdán (1996), las grabaciones son el sistema más neutro, aunque tiene sus ventajas e inconvenientes.

Dentro de las limitaciones se pueden destacar, entre otras cosas, las siguientes:

- 1) los medios audiovisuales tienen limitaciones técnicas,
- 2) las grabaciones en vídeo producen una ilusión de realismo,
- 3) se produce una mayor intrusión y distorsión causada por la presencia de los medios técnicos audiovisuales, y
- 4) la grabación de las clases observadas va unida a otro procedimiento: la transcripción, tarea difícil y monótona que requiere de gran inversión de tiempo.

Por otro lado, el registro audiovisual permite una gran inmersión en los datos, efectuar un análisis más completo y exhaustivo, percibir fenómenos o detalles imposibles de detectar hasta después de muchos visionados, restituir la dinámica y la complejidad de la interacción, lo que pretende y lo que sigue, el distanciamiento del investigador, captar hechos que se producen con mucha rapidez, reducir, la dependencia del

observador de la tipificación analítica y categorización rápida, realizar observaciones posteriores por otros investigadores, contrarrestar la subjetividad del observador, y estudiar los acontecimientos poco frecuentes.

Además, según S. J. Taylor y R. Bogdan (1992), parece ser que después de cierto tiempo, la gente parece olvidar al grabador y habla con relativa libertad mientras se está grabando.

Finalmente, en el caso de los profesores de EAL, el hecho de usar un cuestionario estructurado, además de la grabación, permitirá comparar sus respuestas enfrentando las posibles discrepancias que se pudieran presentar.

3.6.3. Observaciones de clase

Las observaciones realizadas en el aula de clase fueron del tipo no participante, con una duración aproximada de 50 minutos cada una. Estas observaciones tuvieron lugar durante enero y febrero de 2006. Bell (1999) declara que este tipo de observación puede ser útil para generar hipótesis pero también argumenta que consumen tiempo y no son fáciles de manejar' (Bell, 1999: 157).

Entre las desventajas principales de la observación participante se destacan las siguientes:

- a) el excesivo compromiso que adopta el observador frente al grupo puede llegar a provocar una identificación tan intensa que altere su objetividad y distorsione su percepción; y
- b) que éste acepte, dentro del grupo investigado, una sola de las posiciones posibles, por lo que se restrinja su posibilidad de captar las actividades de interés en sus múltiples facetas.

Por estas razones se practicaron observaciones del tipo no participante.

Sin embargo, el argumento contra la observación no participante es que el investigador es incapaz de controlar la situación y que los alumnos pueden pensar que ellos están siendo observados formalmente. No obstante, inmediatamente después de la observación, el investigador tomó notas de campo para asegurar la precisión de los datos recogidos (materiales: un bolígrafo y un cuaderno en donde apuntar las observaciones). Bell (1999) sugiere que hay desventajas en este enfoque, ya que ‘un observador nunca puede pasar completamente inadvertido’.

Este rasgo de la observación no participante obliga al observador a no ser intrusivo ni distorsionar la situación que observa. Por ello el observador no participante se limita a observar desde el fondo del aula de la manera menos intrusiva posible (Bell, 1999: 165).

Las observaciones sirvieron también para ver al ‘profesor en acción’, es decir, como él planifica, enseña, y conduce la clase a fin de promover la igualdad e inclusión de los alumnos de EAL.

Alumnos observados

Los alumnos que fueron observados en este estudio son todos alumnos del género masculino, aunque el género no fue el foco de atención. Los alumnos fueron referidos como pertenecientes a una de las escuelas implicadas, i.e. A, B, C o D, y sus nombres fueron cambiados para preservar el anonimato.

Escuela A – H. M., de 5 años y 7 meses de edad.

H. M. es bilingüe y habla árabe en casa. Es británico de nacimiento, pero su inglés no es fluido y tiene problemas de comunicación con los otros alumnos. Sus padres hablan fluidamente en árabe y están aprendiendo inglés.

Escuela B – Z. W., de 5 años y 10 meses de edad.

Z. W. es bilingüe y habla Urdu en casa. Está registrado en la escuela como alumno con necesidades especiales (SEN). Z. W. no tiene educación reglada previa y ha estado en la escuela casi tres meses. Sus padres son ambos de Pakistán y su fluidez en inglés es limitada.

Escuela C – N. O., de 5 años y 4 meses de edad.

N. O. es de Mozambique. Habla portugués en casa y no ha tenido educación reglada previa. N. O. permanece en silencio durante la clase. Su incorporación a la escuela ha sido muy reciente. Sus padres hablan portugués en casa y asisten a clase de ESOL³³, -dos horas, una vez por semana.

Escuela D – S. S., de 5 años y 8 meses de edad.

S. S. es de Sudamérica y habla español y portugués en casa. S. S. ha estado en la escuela alrededor de tres meses y tiene un vocabulario en inglés limitado. Su padre es de Colombia y su madre de Brasil. Ambos son bilingües y hablan español y portugués atlántico en casa, además están aprendiendo inglés con el programa ESOL.

Una vez realizada la investigación, usando los métodos mencionados, se analizarán y darán a conocer los resultados. De esto trata el próximo capítulo. Se espera lograr un informe sobre ‘buena práctica’ de las escuelas, que promueva la igualdad y la inclusión con la finalidad de alzar el índice de éxito de los alumnos con necesidades de EAL.

³³ ESOL: English for Speakers of Other Languages. Inglés para hablantes de otras lenguas.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Este capítulo intenta proveer una síntesis entre la teoría del marco de referencia del Capítulo I y los resultados de la investigación de campo. Los datos coleccionados son analizados para destacar los eventos recurrentes en relación al Estado de la cuestión.

Análisis de Datos Cuantitativos y Cualitativos

Cuestionarios

Los cuestionarios fueron enviados a 19 colegas del último año de PGCE en diferentes especializaciones (se incluye una copia en el Apéndice 4). Diez de estos colegas respondieron el cuestionario, con un índice de respuesta aproximado del 58%. A continuación se presentan los resultados claves derivados del análisis de las respuestas del cuestionario:

Resultados

Los resultados reflejados en la Figura 3.1 indican que solamente el 50% de los participantes que respondieron el cuestionario se sintió seguro en la planificación de alumnos de EAL.

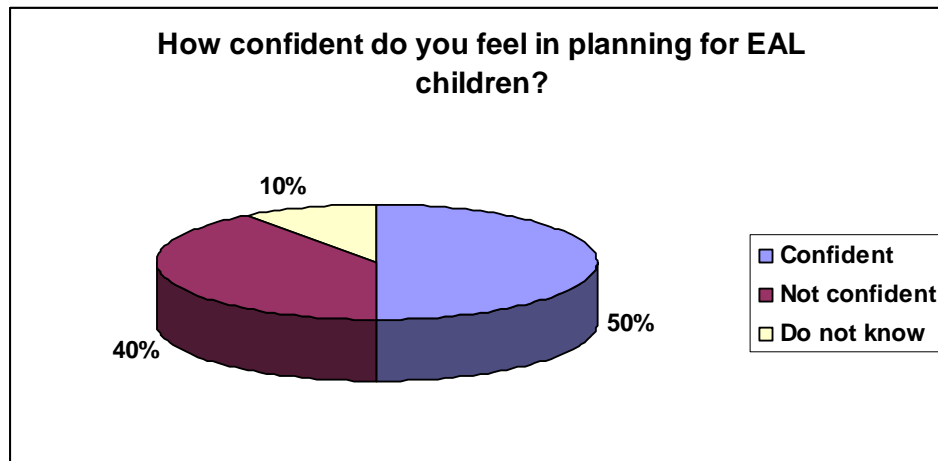


Figura 3.1 Punto de vista de los alumnos de último año de PGCE sobre su seguridad en la planificación de alumnos con necesidades de EAL.

Este resultado subraya las preocupaciones respecto a la enseñanza de alumnos con necesidades de EAL, así como también nos llama a reflexión en cuanto a: ¿Qué más se

necesita hacer para lograr que los profesores tengan más confianza y seguridad en la planificación de estos alumnos? En la Figura 3.2 solamente el 20% sintió que su formación les preparó para enseñar a alumnos con necesidades de EAL.

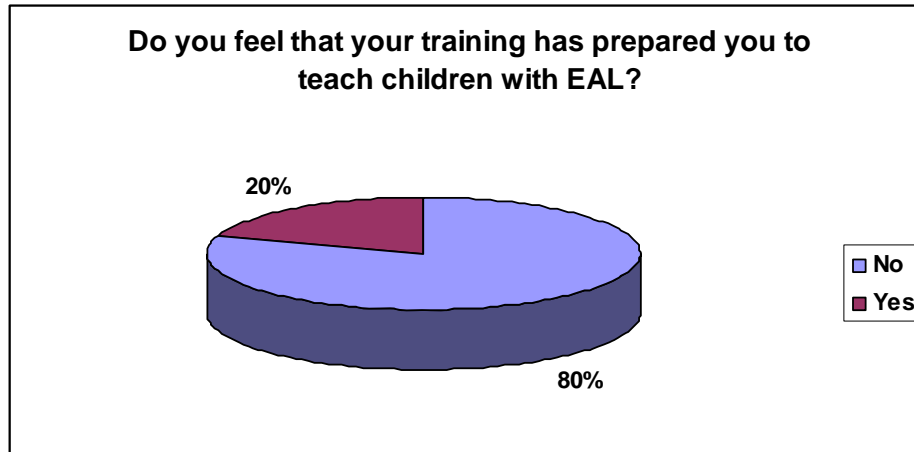


Figura 3.2 Punto de vista de los alumnos de último año de PGCE sobre cómo sienten que su formación les preparó para enseñar alumnos con necesidades de EAL

Además, los resultados de la encuesta sobre profesores recién cualificados (NQTs) realizada por la agencia de formación de Profesores (TTA) en 2005, muestran que sólo el 35% estimaron que su formación les preparó para trabajar con alumnos de las minorías étnicas (Figura 3.3)

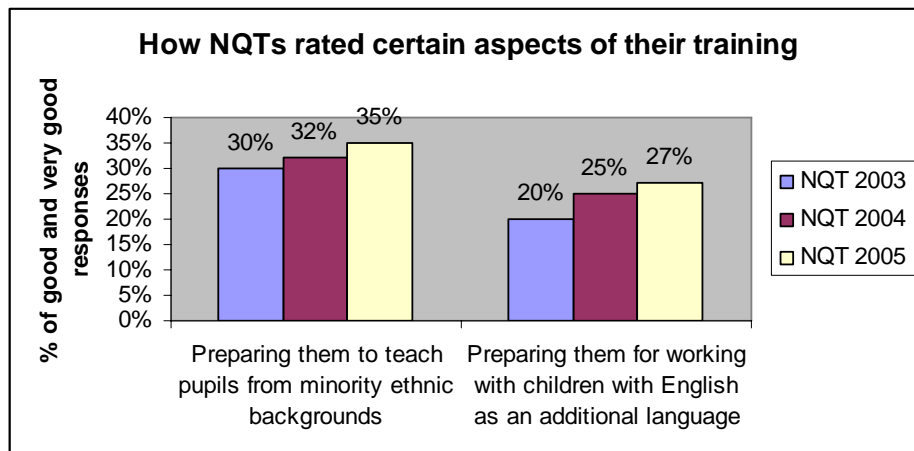


Figura 3.3 Percepción de 'NQTs' sobre ciertos aspectos de su formación (NQT 2005)³⁴

³⁴ La Figura 3.3 fue tomada de: 'Results of the newly qualified teacher survey 2005' - URL:

http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/n/nqt_survey_results_2005.pdf

Siguiendo los datos recogidos en la Figura 3.3 se observa que con respecto a los dos años anteriores, los ‘NQTs’ (Nuevos Profesores Cualificados) estimaron estar mejor preparados para tratar con aspectos relacionados con la diversidad y la inclusión.

Sus percepciones respecto a si su formación les preparó para enseñar a alumnos de las minorías étnicas y para trabajar con alumnos con necesidades de EAL, señalan unos índices de 35% y 27% respectivamente, que indican que su formación fue ‘buena’ o muy buena’. Aunque éstos son aumentos significativos de tres y dos puntos comparados con el año anterior, éstos aún son bajos.

No obstante, la tendencia positiva hacia el alza observada en los tres años es estimulante y sugiere que el sector de formación de profesorado está progresando en estos aspectos. Sin embargo, para concluir este análisis, también vale subrayar que estos índices llaman a reflexión en el sentido de que indican aspectos importantes de la formación de profesorado en los que la TDA debe poner mayor atención.

Aunque mi investigación no registra datos de años anteriores a los graficados, los resultados del 2005 subrayan el hecho de que quizá, al tratar con estos aspectos, haya un problema mayor en la preparación de los profesores para la enseñanza de alumnos con necesidades de EAL, que necesita ser abordado.

En comparación, una Universidad en el condado de West Sussex declaró que el 34% estimó como ‘buena’ y ‘muy buena’ la preparación de sus estudiantes de PGCE para enseñar alumnos de las minorías étnicas. Aunque mi muestra es pequeña, estos resultados indican que no más de un tercio de los profesores sienten estar preparados para la enseñanza de alumnos con necesidades de EAL.

En relación a la pregunta ¿Qué le gustaría incluir en el curso de formación de profesores (PGCE) para mejorar su preparación en la enseñanza a alumnos con EAL? (Figura 3.4), el 60% quiso incluir más experiencia práctica en las escuelas asociadas al programa; el 20% quiso recibir más información sobre cómo asegurar de manera efectiva la planificación y evaluación de estos alumnos; y otro 20% quiso incluir asesoramiento, ideas y recursos facilitadores, a fin de sentirse más seguro y mejor preparado. Con esto en mente, el investigador compiló una lista de recursos que puede ser consultada en el Apéndice 6.

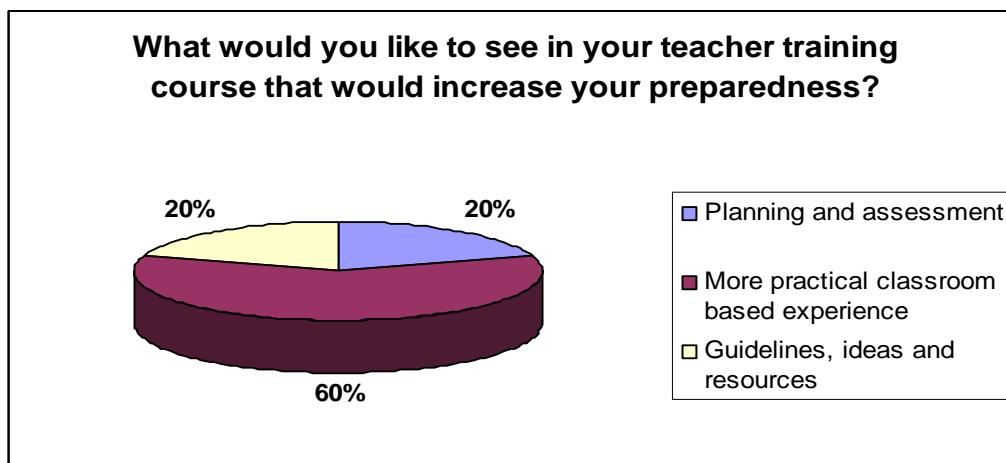


Figura 3.4 ¿Qué le gustaría incluir en su curso de formación de profesores PGCE para mejorar su preparación en la enseñanza a alumnos con EAL?

La Figura 3.5 muestra que sólo el 10% estimó estar seguro, el 50% moderadamente confiado y el 40% apreció no estar seguro en la enseñanza de alumnos con necesidades de EAL. Sin embargo, este resultado contrasta con el 20% (Figura 3.2) que sintió que su formación les preparó para la enseñanza de alumnos con necesidades de EAL.

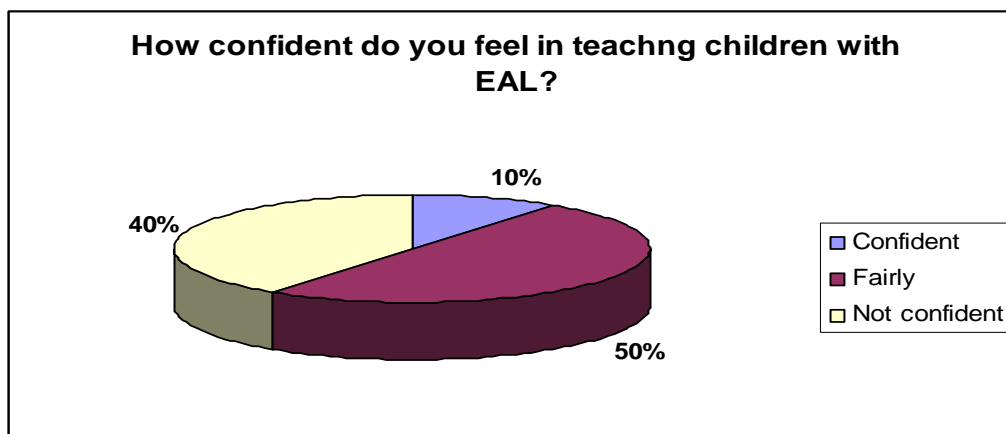


Figura 3.5 Punto de vista de los profesores en formación sobre su seguridad en la enseñanza de alumnos con necesidades de EAL.

Entrevistas

Las entrevistas fueron llevadas a cabo con profesores de EAL, un miembro del personal del Equipo para el Logro de las Minorías Étnicas (EMAT) y profesores y alumnos del 1er año. Sus respuestas fueron analizadas y los resultados de este análisis se presentan a continuación.

Resultados

Entrevistas con profesores de EAL

Tras llevar a cabo entrevistas a tres profesores de EAL, de las Escuelas A, B, y C, (la Escuela D no tenía a ningún profesor EAL) se observó que sus posiciones respecto al uso de la lengua primera del alumno en la escuela concuerdan con la de Kenner (2002a) quien no sólo da la bienvenida a estos alumnos sino que también valora el uso de sus primeras lenguas en el ámbito de la escuela –(ver el Apéndice 5, el cual consiste en la transcripción de una entrevista). Además, estos profesores afirmaron que el desarrollo de las destrezas de hablar y escuchar ayuda a promover el aprendizaje de una nueva lengua.

El hecho de que el gobierno endosara la enseñanza de Lenguas Extranjeras Modernas (MFL) en las escuelas primarias confirmó la percepción de Kenner (2000a) en cuanto a que el bilingüismo de muchos de estos alumnos está siendo ignorado y que los ‘fallos educacionales’ prevalecen.

Un profesor de EAL de la Escuela A comentó que: ‘la forma que lo veo, trabajar en la escuela, la forma en la que clasificamos lo que hemos aprendido, es una manera básica de realizar actividades para hablar y escuchar en la clase donde los alumnos tienen que implicarse en diálogos significativos y eso les aporta...sólo les da tantas actividades para hablar y escuchar, las cuales son hasta cierto punto actividades basadas en un contexto, y consiguen todo el aprendizaje, pero ¿dónde aprenden nuevo lenguaje?’

Mr. Donald Turner: “the way that I see it working in school, the way that we have been taught to do it, is to set up listening and speaking activities in class in which the children have to engage in meaningful dialogue, and this improves their capabilities. Just give them as many listening and speaking activities that are

context based as possible, and they will interact, but with new language acquisition.

El profesor de EAL de la Escuela B declaró que: en la escuela pasamos mucho tiempo con los niños. Los alumnos EAL no son segregados de los otros pero son mezclados con el resto de la clase. Hacemos juegos, cantamos canciones y decimos hola/adiós en otras lenguas, etc. Esto les da a todos los niños un sentido de implicación y por consiguiente nadie es seleccionado.

Mr. Henry Foster: “at the school we spend a lot of time with the children. EAL children are not segregated from the others; they are mingled in with the rest of the class. We play games, sing songs and say hello/goodbye in other languages and so on. This gives all children a sense of involvement and therefore no-one is excluded.”

Los tres profesores comentaron que, tal como ha sido declarado por la circular 16/89 de DfES, se había requerido que averiguaran, a través de los padres, los grupos étnicos de cada alumno, tanto en su entrada a la educación primaria como a la educación secundaria.

El profesor de EAL de la Escuela B declaró que la información que la escuela tiene de los alumnos, la obtiene a través de sus padres. Los datos son usados para supervisar los diferentes grupos y pueden ser útiles para mejorar su aprovechamiento.

Mr. Henry Foster: “the school collects this information about the pupils from the parents. Data is used to monitor different groups and can be helpful in raising their levels of achievement”

Las escuelas observadas que usaron esta información fueron capaces de supervisar otros principios de acción tales como aquellos sobre la asistencia y las exclusiones, para asegurar que todos los alumnos sean tratados justamente y que ningún grupo fuera omitido o no asistiera a la escuela.

En estas escuelas se observaron pruebas evidentes de la importancia de completar encuestas sobre la competencia de la lengua inglesa (ver Apéndice 8). Éstas percibieron

que el rol del especialista en EAL es ayudar a que otros profesores consigan conocer mejor a los alumnos.

El profesor de EAL de la Escuela C comentó que ‘los profesores, hasta cierto punto, no conocemos a los alumnos, así que una de las tareas, una de las cosas que hice fue estar seguro de que cada profesor sabía quién estaba en su clase y hasta cierto grado ‘donde’ estuvieron, completando estos formularios.’

Mr. Jeffrey Knight: “the teachers don’t really know them, so one of the tasks that I undertook was to make sure each teacher knew who was in their class and where they were by completing these forms.

El profesor de la Escuela A también declaró que: ‘Entonces, por ejemplo, si Usted consiguió que un alumno que está en el nivel ‘A’... ellos van a tener problemas si es principalmente en inglés porque, según las reglas, usted sabe que el nivel ‘A’ es de muy poco entendimiento escrito y hablado. Entonces es importante que cada profesor conozca exactamente los alumnos EAL en sus clases y sus lenguas y procedencias’.

Mr. Donald Turner: “So for example if you’ve got a child who is an A ... they are going to struggle if the class is conducted mainly in English because on the guidelines you see that A has very little understanding of spoken and written language. So it is important for each teacher to know exactly who the EAL children in their class are, what their language skills are like, and where they are from”.

Todos los profesores estuvieron de acuerdo, y confirmaron la percepción de Sneddon (2000) de que las escuelas construyen relaciones positivas con los padres de los alumnos.

El profesor de la Escuela A comentó que: ‘para los padres... pienso que serían asistentes multilingües en las lenguas que hablan, y creo que si trato de estar en el área de juego de los alumnos y hasta cierto punto me quedo allí con ellos, hago que los alumnos puedan conocerme y yo pueda conocerles. Pero la asistente multilingüe es de gran ayuda porque tiene mejores conexiones con la comunidad, y después ella me presentó a los padres y traté de estar allí con ellos para que se acercaran y preguntaran...’

Mr. Donald Turner: “For parents... it would be a multilingual assistant for the languages that they speak, and I just try to be in the playground and hang around with them, whilst allowing them to get to know me, and attempting to get to know them. But the multilingual assistant is a ‘good first base’ for that because he/she has better links with the community. The assistant took me out there and introduced me to them and I tried to make a point of being out there so they could come and ask...”

Los alumnos de las escuelas A y C fueron observados, enviándoles cartas traducidas a los padres a fin de lograr una mejor comunicación.

El profesor de EAL de la Escuela C comentó que ‘desarrollar y promocionar las buenas conexiones de aprendizaje, tanto en la escuela como en la casa, con la comunidad, es esencial para mejorar el aprendizaje de los alumnos’.

Mr. Jeffrey Knight: “I think there’s another thing I would like to do more work on and that is to bring the community in on this. I’d like to do more home school learning links based on what children are learning and what parents can do at home”.

Además de las entrevistas, se envió un cuestionario estructurado a los profesores de EAL. Este cuestionario puede ser consultado en el Apéndice 7.

Respecto a la pregunta ¿en cuáles de los ‘principios de acción’ de la escuela son mencionados los alumnos EAL?, Todos excepto uno de los profesores de las Escuelas A y B pudieron mostrar al investigador varios ‘principios de acción’ que incluían alumnos EAL.

En cuanto a la pregunta ¿Cómo se asegura la escuela de que provee un currículo apropiado?, el personal de las escuelas A, B y C comentaron que sus profesores de EAL fueron asesorados sobre planificación y que el currículo ha sido elaborado teniendo en cuenta el elemento de inclusión. Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo fue difícil probar que éste, en efecto, era el caso.

Respecto al aspecto de mejorar el aprovechamiento de los alumnos con necesidades de EAL, todos los profesores recomendaron el curso de EAL que imparte EMAT para profesores de EAL.

El profesor de EAL de la escuela A declaró que: ‘el curso es realmente bueno y es esencial, y al fin y al cabo, es atribuido a los profesores, y si trabajamos y comprendemos como el curso de EAL funciona, entonces es un gran avance. Si Usted examina las aulas de los profesores y mira los tabloneros y los pósteres que están en las paredes del aula... yo le guiaré. Hay algunos realmente agradables sobre encuestas de lengua y la importancia del bilingüismo’.

Mr. Donald Turner: “the course is really good and that’s essential. It’s the teachers’ responsibility, and if they are working and understanding how the EAL scheme works then that is a big boost. If you observe teachers’ classrooms and look at their displays ... I will take you round. There are some really nice ones like language surveys and the importance of bilingualism”.

Se concertó una entrevista con un miembro de EMAT con el objetivo de averiguar la ayuda disponible. Los resultados se presentan a continuación:

Entrevista con un miembro de EMAT

El curso de postgrado PGCE (ver Apéndice 9), validado por una universidad en Hampshire, es un curso que tiene una duración de dos años, a tiempo parcial, e incluye un periodo residencial de tres fines de semana. Los auxiliares docentes que trabajan, o probablemente trabajarán con alumnos que hablan inglés como lengua adicional, disponen de un curso adicional de dos sesiones. Antes de los cambios, se requirió que EMAT ayudara a todas las escuelas, bien fuera por medio de un auxiliar multilingüe o entrenando a un profesor de EAL. Sin embargo, la situación actual dibuja un escenario diferente. Actualmente EMAT ayuda sólo a alumnos que hablan tamil, portugués o bengalí. Sin embargo, hay otras lenguas habladas por los alumnos de otras minorías étnicas, así que le pregunté a mi interlocutor: ¿Qué ayuda se les ofrece a ellos?, su respuesta fue: ‘es decisión de la escuela tratar con ellos puesto que hay muchos en la comunidad’

Mr. Mathew Powell: “it is up to the school to deal with them as there are so many in the community, and it is incumbent upon the schools to cope with them.

El problema que EMAT subraya es que el Ayuntamiento del Condado de West Sussex (WSCC) ³⁵ cubre un área muy grande, y debido a cortes en los fondos de financiación por parte del gobierno, el personal se siente restringido en la cantidad de ayuda que ellos pudieran aportar. EMAT alega que viajar grandes distancias, dentro del condado, es un trabajo físicamente agotador y agobiante. Además, sugirieron que con su ayuda las escuelas podrían formar a su personal mediante el curso de PGCE, lo cual a su vez, implicaría más a la comunidad y se contratarían más auxiliares docentes y profesores de EAL. Asimismo, declararon que ellos también ofrecieron a las escuelas la oportunidad de concederles, en calidad de préstamo, una serie de recursos, por ejemplo, libros, proyectores, ordenadores, etc.

Entrevistas y observaciones: profesores de 1er año

Los resultados de las escuelas A, B y C que contaban con profesores de EAL, indican que los profesores de las otras asignaturas sentían estar apoyados respecto a la enseñanza de los alumnos con necesidades de EAL. Si embargo, los profesores de la Escuela D, la cual no disponía de profesores de EAL, no sentían la confianza y seguridad suficiente para enseñar a los alumnos de este colectivo.

Un profesor comentó lo siguiente: ‘Le doy a Sebastián (S. S.) mucho trabajo de ‘Phonics’ (un método usado para enseñar a la gente a leer, correlacionando sonidos con símbolos alfabéticos) debido a que su inglés es muy limitado. Uso la guía de ‘Phonics’ y fotocopio las hojas de trabajo para ayudarle a identificar las letras.

Mrs. Dorothy Curtis: I give Sebastian (S. S.) a lot of phonics work to do as he has very limited English language. I use the Phonics Handbook and photocopy sheets to help him trace letters.

³⁵ WSCC: West Sussex County Council.

Otras observaciones:

1. La mitad de los profesores observados usaron frecuentemente estas hojas de trabajo de 'Phonics' en sus lecciones de lectura y escritura.
2. Los alumnos EAL fueron a menudo vistos segregados de los otros alumnos.
3. El trabajo administrado a los alumnos EAL no recibió apoyo y pareció muy diferente en comparación con el trabajo realizado por los otros alumnos.

De estas observaciones se confirma la percepción de Demie (2002) de que estos alumnos tienen acceso restringido al 'Currículo Nacional' y son altamente perjudicados.

Sin embargo, en las otras escuelas el trabajo estuvo bien diferenciado. Uno de los profesores dijo: 'cambie o excluya ciertos detalles para que la actividad sea más simple y satisfaga la habilidad del alumno'. Los alumnos fueron observados durante una actividad de artes plásticas: 'cortar' y 'pegar' palabras, donde tenían que identificar las palabras que rimaban. El alumno EAL visto aquí fue ayudado por un adulto y pareció estar integrado en el grupo.

Los cuatro profesores expresaron que estimulaban a los alumnos a hablar en el aula de clase a través de estrategias específicas de las destrezas 'escuchar' y 'hablar'. Dos profesores habían atendido un curso de EAL por lo que estimaban estar en capacidad de ayudar a estos alumnos. Sin embargo, una profesora en la Escuela D estimó que ella no estaba en capacidad de ayudarlos de forma segura, y declaró que: 'he conseguido esa carpeta amarilla (queriendo decir: 'El documento sobre La estrategia Nacional para Leer y Escribir, que ayuda a los alumnos en su aprendizaje de inglés como lengua adicional') en algún lugar de mi armario, y supongo que debo consultarla.'

Mrs. Dorothy Curtis: I have got that yellow file in my cupboard somewhere and I suppose I ought to look in there.

Esto mostró que la profesora estaba consciente de la existencia de este recurso, y además, que sabía que éste pudo ayudarla a mejorar el aprovechamiento de los alumnos, pero debido a la falta de tiempo o a un descuido o racismo no intencionado, no le dio la atención debida.

Entrevistas y observaciones: alumnos del 1er año (Apéndice 10)

Las entrevistas fueron llevadas a cabo con los cuatro alumnos implicados en este estudio de caso. A tres de los cuatro alumnos se les entrevistó en su lengua primera con la finalidad de permitir el entendimiento y la precisión de las respuestas. Para ello se contó con la colaboración de personas bilingües en inglés y en la lengua de los alumnos. Los resultados se presentan a continuación:

- Los cuatro alumnos pensaron que se les estaba dando alguna actividad escolar que debían hacer, que era aburrida y diferente de las de los otros alumnos.
- Al 50% no le gustaba del todo la escuela y sólo disfrutaba de las áreas de esparcimiento.
- El alumno de la Escuela A fue el único que percibió que era ayudado con sus deberes porque él estuvo a cargo de un auxiliar docente multilingüe.
- Tres de los cuatro alumnos dijeron que se les había dado oportunidades en su clase para conversar sobre la celebración de las fiestas religiosas.
- El 50% también comentó que les gustaba que su madre viniera a la escuela para ayudarles, porque así se sentían más seguros y podían usar su lengua primera para entender la tarea que en ese momento debían realizar.
- En 8 de las 11 lecciones observadas se pudo ver que estos alumnos no se integraban con el resto de la clase. Pareció ser el caso de que ellos no entendían la lección y como una consecuencia de esto se les catalogó como alumnos indisciplinados.

En los próximos capítulos se presentarán las conclusiones de estos resultados, así como también algunas recomendaciones en cuanto a los cambios que al investigador le gustaría que se pusieran en práctica en las universidades y en las escuelas.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES

La intención original de este estudio fue investigar el incremento en el nivel de aprovechamiento y rendimiento de los alumnos con necesidades de EAL debido a la preocupación de que muy pocos profesores (27%) estimaron estar bien preparados para enseñar aprendientes de EAL (TTA 2005).

Los resultados en esta investigación también subrayaron que los alumnos del último año del curso de PGCE, y muy pronto NQTs (Nuevos Profesores Cualificados), estimaron que su formación no les preparó lo suficientemente bien para planificar y enseñar a alumnos con necesidades de EAL. Aunque otras agencias externas, tales como EMAT ofrecen cursos para apoyar a los alumnos de EAL, este estudio concluye que se necesitan cambios en los programas de formación de profesorado ofertados en las universidades. Más adelante, en este capítulo, el investigador dará su opinión respecto a lo que a él le gustaría ver puesto en práctica en estas instituciones.

En este estudio se ha documentado que incrementar el nivel de aprovechamiento de los alumnos con necesidades de EAL está fuertemente influenciado por la cantidad de ayuda que ellos reciben de las escuelas y de sus padres.

Parece ser el caso que hay un racismo no intencionado debido al hecho de que algunos profesores no satisfacen completamente las necesidades de los alumnos de EAL. El trabajo dado a estos alumnos fue a menudo completamente diferente del aducto recibido en clase, y del hecho por otros alumnos en la clase durante la actividad. El investigador estimó que esto dejaba al margen el elemento de inclusión.

Además, el dictamen de David Blunkett (2002) de que los alumnos pueden solamente aprender una lengua a la vez es falso puesto que en las escuelas primarias los alumnos aprenden idiomas extranjeros modernos, tales como francés, alemán y español, por ejemplo. Esta investigación ha mostrado que, en efecto, la aceptación de la enseñanza de la lengua materna (con la implicación de los padres y de la comunidad) y la lengua primera, permite que los alumnos EAL desarrollen ‘nuevo lenguaje a través de conceptos familiares y nuevos conceptos a través del lenguaje familiar.’

‘...develop new language through familiar concepts and new concepts through familiar language’ (EMAT)

Asimismo, se estimó que si la investigación se repitiera, habría cambios. Estos cambios consistirían quizá en realizar un estudio piloto donde se use una encuesta sobre competencia de la lengua inglesa en el período de diez semanas que es el tiempo estimado para que los aprendices de profesor realicen sus prácticas en la escuela. Este método de investigación y presentación de resultados pudo haber mostrado cómo la encuesta puede ser usada para evaluar y seleccionar como objeto de atención el aprendizaje de los alumnos EAL. El investigador estima que sería interesante visitar algunas escuelas en el Norte de Inglaterra, en donde la inspección de la OFSTED ha sido más que positiva, calificando las escuelas de esta región como exitosas. El objetivo de esta visita sería para ver cómo estas escuelas incrementan el nivel de logro y por tanto el aprovechamiento de los alumnos EAL. Se ha asumido que con ello el investigador habría tenido más estrategias efectivas que él pudo haber destacado en este estudio. Sin embargo, habría que tomar en cuenta las limitaciones de tiempo y el coste que esto supondría.

La escuela es esencial en la integración de las minorías étnicas, sin embargo, una escolarización homogénea de larga duración y en la que el esfuerzo individual está proscrito resulta perjudicial, además de poco atractiva, para quienes han abandonado su tierra y su familia para buscar en Inglaterra un futuro mejor. Existen diversas estrategias para combatir las desventajas de los alumnos de las minorías étnicas y para tratar con alumnado heterogéneo. En cierta medida se solapan con otras estrategias para ayudar a los alumnos desfavorecidos, como los que proceden de entornos más empobrecidos o los que tienen dificultades de aprendizaje.

CAPÍTULO VI

6. RECOMENDACIONES

Tomando en consideración lo que esta investigación ha encontrado, el investigador expresará ahora su opinión respecto a los cambios que él propondría. Asimismo, se dirigirá y hablará formalmente con cada institución implicada en esta investigación para ofrecerles algunas recomendaciones en cuanto a cómo incrementar el logro de los alumnos EAL.

Universidades

Se recomienda que los cursos de formación de profesorado ofrezcan:

- Más experiencia práctica en las escuelas asociadas a los diferentes programas de formación del profesorado, sobre todo en aquellas en donde el porcentaje de alumnos EAL sea considerablemente elevado;
- Una visita de un profesor que tenga experiencia con alumnos EAL en el aula de clases para asesorar a los futuros profesores sobre estrategias de planificación, enseñanza y evaluación de estos alumnos;
- Un módulo dedicado a la enseñanza de alumnos EAL, examinando y considerando las acciones que se deben tomar en cuanto a planificación, enseñanza y evaluación. Esto excluiría la necesidad de los profesores de atender los cursos de EMAT si estos fueran ofrecidos durante el período de formación;
- Una lista que incluya todos o la mayoría de los recursos disponibles, como por ejemplo: bibliografías, sitios Web; y, actividades para practicar las destrezas de escuchar y hablar; y
- La oportunidad de promover y organizar públicamente visitas a EMAT, puesto que muchos aprendices de profesor ignoran su existencia.

Iniciativas del gobierno sobre EMAT

Se recomienda que el gobierno apoye a EMAT, por medio del ofrecimiento de:

- Más fondos públicos, a fin de incrementar la ayuda y el apoyo ofrecidos;
- Que todos los grupos de las minorías étnicas sean tomados en cuenta y apoyados, no sólo unos cuantos;
- Más publicidad para EMAT y quizá permitir que un representante visite las universidades con la finalidad de informar sobre el apoyo y ayuda que EMAT puede ofrecer a las escuelas.

Escuelas

Con el objetivo de que las escuelas puedan incrementar el nivel de logro de los alumnos EAL, se recomienda que éstas:

- Tengan los fondos necesarios para enviar a todos sus profesores a cursos de formación, tales como los ofrecidos por EMAT;
- Evalúen a todos los alumnos EAL sobre su competencia lingüística y usar los resultados para dirigir la atención, según las necesidades de cada alumno, a incrementar su nivel de inglés;
- Sean conscientes de que puede tomar hasta 7 años para obtener fluidez, tanto hablada como escrita, en inglés (NALDIC 2006);
- Diferencien el trabajo dado a los alumnos en términos de necesidades del lenguaje y no mediante la administración de tareas diferentes;
- Impulsen el aprendizaje colaborativo, permitiendo que los alumnos trabajen en grupo para compartir información. Con ello se promueve la comunicación y el entendimiento, y se ayuda al alumno a estar más seguro de sí mismo;

- Establezcan y promuevan mejores conexiones con los padres y la comunidad, concertando reuniones para ayudar en el aprendizaje de los padres y por tanto, para que éstos, a su vez, sean capaces de ayudar en el aprendizaje de sus hijos;
- Estimulen y promuevan la conversación en la lengua primera del alumno;
- Estimulen el reconocimiento positivo y el orgullo de su lengua e identidad cultural;
- Celebren la diversidad cultural, aceptando que ésta tiene un lugar importante en la escuela; y,
- Sean culturalmente sensibles en cuanto a la evaluación de estos alumnos.

El incremento de los niveles de rendimiento depende de forma crucial de la capacidad de los sistemas educativos para afrontar las necesidades de los alumnos y los centros de enseñanza de bajo rendimiento. Éste radica principalmente en la eficacia de los sistemas de apoyo, tanto si se localizan en el centro de enseñanza como si se ofrecen en instituciones especializadas que proporcionan orientación profesional y asistencia a los profesores y a la dirección del centro. Se sugiere que estos sistemas:

- Aborden la heterogeneidad del alumno con servicios que se dirigen a las necesidades de los alumnos individuales, e. g. los alumnos EAL, incluyendo la educación especial o la asistencia social, así como la orientación escolar;
- Desarrollen redes y relaciones entre los diferentes centros educativos y otras instituciones con el propósito de facilitar la mejora del rendimiento de profesores y escuelas;
- Dispongan de estructuras independientes de ayuda y apoyo profesional;
- Integren los sistemas de apoyo en la administración escolar, la inspección escolar o el sector académico;

- Aumenten la asignación de recursos, los cambios en las prácticas de selección y agrupamiento, o la transformación de las estructuras y las prácticas de gestión;
- Pongan énfasis en las estrategias y modelos de enseñanza dirigidos a grupos de alumnos de las minorías étnicas, con necesidades de EAL, dentro de sistemas educativos integrados, con un alto grado de individualización de los procesos de aprendizaje;
- Guíen la ayuda a los alumnos EAL por los principios del respeto a la pluralidad cultural, el fomento de la lengua materna como de la lengua en que se desarrolla la enseñanza y la fuerte cooperación de los padres; y
- Provean una ayuda de calidad para alumnos, profesores y centros de enseñanza en el contexto de una estructura escolar más integrada que diferenciada.

Llevar a cabo esta investigación me ha permitido adquirir conocimientos sobre alumnos con necesidades de inglés como lengua adicional. Siendo multilingüe yo mismo, percibí que pude haber estado en una mejor posición, para enseñar a los alumnos de este colectivo, respecto de mis colegas británicos. Asimismo, el hecho de conducir esta investigación ciertamente ha abierto mis ojos en cuanto a lo profundo y complicado que es el tema de EAL. Sin embargo, este estudio a pequeña escala es capaz de destacar estrategias positivas que pueden ser puestas en práctica en el aula. Finalmente, se concluye que aún se necesita más investigación en el tema de EAL a fin de incrementar los niveles de logro de los aprendientes bilingües.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXANDER, R. (2003): "Talk in teaching and learning: international perspectives", en *New perspectives in spoken English*, QCA.

ARNAL AGUSTÍN, Justo (2001: 71): *Metodologías de la Investigación Educativa*, pág. 71, en *Métodos de Investigación Educativa*: Joan Mateo Andrés y M. Carme Vidal Xifre, UOC, Barcelona 2001)

BAKER, C. (1993): *Foundations of Bilingual Education an Bilingualism*, Multilingual Matters.

BARNES, D. (1992): "The Role of Talk in Learning" en Norman, K (ed) *Thinking Voices*. Hodder & Stoughton.

BASTIANI, J. (1997): *Home-School Work in Multicultural Settings*. London, David Fulton Publishers.

BELL, J. (1999): *Doing your Research Project*. Maidenhead, Open University Press.

BERRY, R. (2004): *The Research Project – How to write it*. Fifth Edition. Oxon, Routledge.

BLACKLEDGE, A (ed) (1994): *Teaching Bilingual Children*, Trentham Books Ltd.

BOOTH, T, *et al* (2000): *Index for Inclusion developing learning and participation in schools*. Canterbury, CSIE.

BOURNE, j. (2001) *Doing 'What Comes Naturally': How the Discourses and Routines of Teachers' Practice Constrain Opportunities for Bilingual Support in UK Primary Schools*. Language and Educational journal, Vol. 15 No 4, p250-268

BRENT LANGUAGE SERVICE (1999): *Enriching Literacy – Text and Tales in Today's-Classroom a practical hadbook for multilingual schools*. Stoke-on-Trent, Trentham Books Ltd.

CERDAN, L. (1996) citada por Madrid, D., *et al*: *Observación e Investigación en el Aula*; Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. FUNIBER, Barcelona, pp. 61

CLARKE, L. (2003): *Supporting asylum seekers in schools*. Support for Learning. Vol. 18, No.4, pp 177-183.

CLINE, T *et al* (2002): *Minority ethnic pupils en mainly white schools: research report RR365*. Norwich, DfES.

COHEN, L *et al* (2000): *Research Methods in Education*. 5th Ed. London, Routledge Falmer.

COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L (1994: 255), citados por Madrid, D., *et al*: *Observación e Investigación en el Aula*; Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. FUNIBER, Barcelona, pp. 53

COLLIER, V. & THOMAS, W. (2002) A National Study of School Effectiveness Research for Minority Students' Long-term Academic Achievement, CREDE

COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (1986): *Teaching English as a Second Language*, CRE.

CONTEH, J. (2000): *Multilingual Classrooms, Standards and Quality: Three Children and a Lot of Bouncing Balls*. *LANGUAGE AND EDUCATION*, Vol. 14, No. 1, pp 1-17.

CROSDALE, M. (2001): *Lecture notes from a talk by the Director of Race Equalities Council*. Nottingham, EMAG.

CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters.

DEA (2003) citado en *DfES (2004) Aiming High: Understanding the Educational Needs of Minority Ethnic Pupils in Mainly White Schools*. Nottingham, DfES.

DEL RINCON, I. D. (2001): *Metodologías cualitativas orientadas a la comprensión*; p. 77 en *Métodos de Investigación Educativa*: Joan Mateo Andrés y M. Carme Vidal Xifre. UOC, Barcelona.

DEMIE, F. (2001): "Short report, Ethnic and gender differences in educational achievements and implications for school improvement strategies" en *Educational Research*, 43(1) pg 91-106

DES (1985): *Education for All Report of the Swann Committee*. London, HMSO

DfES (2003): *Aiming High: Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils*. Nottingham, DfES.

DfES (2002): *Removing the Barriers. Raising Achievement Levels for Minority Ethnic Pupils. Exploring Good Practice*. London, DfES.

DfES (2002): *The National Literacy Strategy Supporting Pupils Learning English as an Additional Language*. London, DfES.

DfES (2003): *Minority Ethnic Attainment and Participation in Education and Training: The Evidence*. Nottingham, DfES.

DfES (2004): *Aiming High: Supporting Effective Use of EMAG*. Nottingham, DfES.

DULAY, H. *et al* (1982): *Language Two*. Oxford University Press.

EDWARDS, J. (1994) *Multilingualism*. Penguin Books

ELMEROOTH, E. (2006): *A Swedish perspective on the German Language Policy Debate*

FRANSON, C. *et al* (2002): *The EAL Teacher: Descriptors of Good Practice*. Birmingham, NALDIC.

FREDERICKSON, N. & CLINE, T. (2002): *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Buckingham, OU Press.

GARDNER, H. (1993): *Multiple intelligences: The Theory in practice*. New York, Basic Books.

- GIBBSONS, P. (1991): *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth, Heinemann.
- GIBBSONS, P. (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, Heinemann.
- GILLBORN, D. & GIPPS, C. (1996): *Recent Research on the Achievement of Ethnic Minority Pupils*. London, OFSTED HMSO.
- GRAVELLE, M. (2000): *Planning for Bilingual Learners*. Trentham Books Ltd
- GRAVELLE, M (09/11/2005): "Bilingual learners: bilingualism, learning and inclusion". URL: <http://www.multiverse.ac.uk/viewArticle.aspx?contentId=11619>
- GREGORY, E. (1996): *Learning from the community: A family literacy project with Bangladeshi origin children in London*, cited in WOLFENDALE, S., & TOPPING, K. Ed. *Family involvement in Literacy: Effective Partnership in Education*. London, Cassell.
- GREGORY, E. (ed.) (1997): *One Child, Many Worlds*. David Fulton Publishers.
- GREIG, A, & TAYLOR, J. (1999): *Doing Research with Children*. London, Sage Publications.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages. An introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University.
- HALL, S. (2003): *Implementing the duty to promote race equality-translating policy into practice*. Race Equality Teaching, Vol. 21, No 2, p 11-15.
- HALL, D *et al* (2001): *Assessing the Needs of Bilingual Pupils*. London, David Fulton Publishers Ltd.
- HMSO (1976): *Race Relations Act 1976*. London. The Stationary Office Ltd.
- HMSO (2000): *Race Relations (Amendment)*. London. The Stationary Office Ltd.
- HOULTON, D. (1985): *All Our Languages*. London, Hodder & Stoughton.
- KENNER, C (2002a): *Home pages: Literacy Links for Bilingual Children*. Stoke-on-Trent, Trentham Books Ltd.
- KRASHEN, S., (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.
- KRESS G, *et al* (2005): *English in Urban Classrooms: a multimodal analysis of classroom interaction*. Routledge.
- LAMBERT, W. E. (1997): *The effects of bilingualism on the individual: cognitive and social-cultural consequences*. In Hornby, P. (Ed.) *Bilingualism, psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press; pp 15-27.
- LA TORRE, A. (1992:1) citado por Madrid, D., et al: *Observación e Investigación en el Aula; Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera*. FUNIBER, Barcelona, pp. 64

LEUNG, C., *et al* (1997); *NALDIC Working Paper 1 Bilingual pupils learning EAL Guidelines for classroom and school practice*. Watford, NALDIC.

LEUNG, C. (2001): *English as an Additional Language: Distinct Language Focus or diffused Curriculum Concerns?* *LANGUAGE AND EDUCATION*. Vol. 15, No. 1, p 33-55.

LUNZER E. & GARDNER, K. (1984): *Learning from the Written Word*, Oliver and Boyd

MACLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of second-language learning*. New York: Routledge, Chapman and Hall.

MACPHERSON, W. (1999): *The Stephen Lawrence Inquiry*. London, The Stationary Office.

MADRID, D., *et al* (2003): *Observación e Investigación en el Aula*; Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. FUNIBER, Barcelona, pp. 53

MAHON, M, *et al* (2003): *Editorial: New directions in the assessment of bilingual children*. *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 19, No. 3, pp 237-243.

MARTIN, D, *et al* (2003): *Language Change in young Pajabi/English children: Implications for bilingual language assessment*. Vol. 19, N0. 3, pp 245-265.

MARTIN JONES, M and JONES, K (2000): *Multilingual Literacies*, John Benjamin Publishing

MCCARTHY, B. (1997): *A tale of four learners: 4MAT's learning styles*. *Educational Leadership*, 54 (6), 46-51, citado en MARSHALL, P. L. (2002) *Cultural Diversity in Our Schools*. Belmont, Wadsworth/Thomson.

MCWHORTER, J. (2001): *The Power of Babel*. London, Random House.

MEHMEDBEGOVIC, D., citada en el artículo "Bosnian Parents In Britain Try To Maintain Children's Bilingualism But Receive No Support From Mainstream Education" –NALDIC - URL: <http://www.naldic.org.uk/docs/brb6.doc>

MERCER, N. (2000): *Words and Minds: How we use language to think together*. Routledge.

MOHAN, B. *et al* (2001): *English as a second language in the mainstream*. Longman Publishers.

OFSTED (1996): *The Gender Divide: Performance Differences between Boys and Girls at School*. London, OFSTED HMSO.

OFSTED (1999): *Raising the attainment of minority ethnic pupils*. London, OFSTED.

OFSTED (2000): *Evaluating Inclusion-Guidance for Inspectors and Schools*. HMI No. 235. London, OFSTED.

OFSTED (2000): *Framework 2000: Inspecting Schools*. London, OFSTED.

OFSTED (2001): *Managing Support for the Attainment of Pupils from Minority Ethnic Grups*. London, OFSTED.

OFSTED (2002): *Achievement of Black Caribbean Pupils: Three Successful Primary Schools*. London, OFSTED.

OFSTED (2002): *Support for minority ethnic achievement continuing professional development*. London, OFSTED.

OSLER, A & MORRISON, M. (2002): *Can Race Equality be Inspected? Challenges for Policy and Practice Raised by the OFSTED School Inspection Framework*. British Educational Research Journal, Vol. 28, No. 3, pp 327-338.

OSLER, A & STARKEY, H. (2001): *Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive?* Oxford Review of Education, Vol. 27, No. 2, p287-305

PARKE, T., & DRURY, R. (2000): *Coming Out of Their Shell: the speech and writing of two young bilinguals in the classroom*. International Journal of Early Years Education, Vol. 8 No. 2, pp 101-112.

PARKE, T., & DRURY, R. (2001): *LANGUAGE Development At Home and School: gains and losses in young bilinguals*. Early years, 21 (2)

PINKER, S (1994): *The Language Instinct*. Pinguin Books.

QCA (2000): *A language in common: Assessing English as an Additional Language*. Suffolk, QCA.

QUICIOS, M., y VIZUETE M. (2005): "La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las 'Aulas de Enlace' en España". Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), año/vol. 7, número 002. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, Méjico. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/155/15507202.pdf>

RICHARDSON, R. & MILES, B. (2003): *equality STORIES recognition, respect and raising achievements*. Oakhill, Trentham Books Ltd.

RICHARDSON, R. & WOOD, A. (2000): *INCLUSIVE SCHOOLS, INCLUSIVE SOCIETY race and identity on the agenda*. Stoke-on-Trent, Trentham Books Ltd.

RICHARDSON, R (2004): *Islamophobia: issues, challeges and action*. Stoke-on-Trent, Trentham Books Ltd.

ROMAINE, S. (1995): *Bilingualism Second Edition*. Oxford, Blackwell Publishers Ltd.

ROSS, P. & ROXBURGH, M. (2002): *Challenging Racism and Promoting Race Equality*. Warrington, Warrington Borough Council.

RUNNYMEADE TRUST (1993): *Equality Assurance in Schools Quality, Identity, Society-A handbook for action planning and school effectiveness*. Stoke-on-Trent, Trentham Books Ltd.

RUNNYMEADE TRUST (2003): *Complementing Teachers A Practical Guide to Promoting Race Equality in Schools*. London, Granada Learning.

RUTTER, J. (2003): *Working with refugee children*. York, Joseph Rowntree Foundation.

- SCAA (1996): *Teaching EAL: A framework for policy*. London, SCAA.
- SCHON, D. A. (1990): *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, citado por Madrid, D., et al: *Observación e Investigación en el Aula*; Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. FUNIBER, Barcelona, pp. 64
- SEEFF-GABRIEL, B. (2003): *Phonological processing: a platform for assisting second-language learners with English spelling*. Vol. 19, No. 13, pp 291-310
- SNEDDON, R (2003): *Language and Literacy: Children's Experiences in Multilingual Environments*. Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 3, No. 4, pp 265-282.
- SNEDDON, R. & PATEL (2003): *The Raja's Big Eras: The Journey of a Store across Cultures*. Language and Education, Vol. 17, No 5, pp 371-384.
- SWAIN, M & SMITH, B. (1991): *Learners English A Teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SWAIN, M. (1995): *Three functions of output in second language learning' in Cook and Sedlhofer (eds) Principles an Practice in Applied Linguistics*, Oxford University Press.
- TAYLOR S. J. y BOGDAN R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós, Barcelona; pp. 79
- THOMAS, W.P. & COLLIER, V. (1997) "School effectiveness for language minority students." NCBE Resource Collection Series, No. 9. George Washington University. USA.
- TOSSI, A. & LEUNG, C. (1999): *Rethinking Language Education from a monolingual to a multilingual perspective*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- TTA (2000): *Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils*. London, Teacher Training Agency.
- VAN LIER, L. (2001): "La investigación-acción" en *Textos: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Número 27, pp. 81-88.
- VIRANI-ROPER, Z (2000): *Bilingual learners and numeracy in GRAVELLE M. (ed) Planning for Bilingual Learners*, Trentham Books.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Published originally in Russian in 1930.
- WRAGG, T. (1999) *An Introduction to Classroom Observation*. (2nd ed.). Routledge Falmer, UK; p. 115)

WEBSITES (relacionadas por orden de acceso)

Haydon, The Independent - URL:

<http://education.independent.co.uk/schools/story.jsp?story=415298>

Multiverse, Exploring diversity and achievement - URL:

<http://www.multiverse.ac.uk/viewArticle.aspx?contentId=381&categoryId=409>

DfES: Department for Education and Skills -URL: <http://www.dfes.gov.uk/>

TDA: Training and development agency for schools. URL: www.tda.gov.uk

Teaching and Learning-URL: <http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/index.cfm>

Teacher Training Agency (2005) *Results of the newly qualified teacher survey*. London. - URL:

http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/n/nqt_survey_results_2005.pdf

Bilingual Asian children 'do better': 25/11/2003, by Dominic Casciani -URL:

http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/3236188.stm

Bilingual and Multilingual Learners: 16/8/2004 English as an Additional Language (EAL) -URL:

<http://www.multiverse.ac.uk/viewArticle.aspx?contentId=381&categoryId=409>

Aiming High Minority 05/05/2004 -URL:

http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/links_and_publications/Isolated_EMPs_May04/Isolatedpupilsgdc04.pdf

Bilingual learners: bilingualism, learning and inclusion, by Maggie Gravelle (9/11/2005) -URL:

<http://www.multiverse.ac.uk/viewArticle.aspx?contentId=11619>

The Stephen Lawrence Inquiry, 1999, Chapter 6: 6.34 -URL:

<http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/sli-06.htm#6.34>

The Stephen Lawrence Inquiry, 1999, Sumario compilado por Raquel Morris (Cardiff Law School) -URL: <http://www.law.cf.ac.uk/tlru/Lawrence.pdf>

Osler, A., and Morrison, M. 'Inspecting Schools for racial equality' -URL: http://www.cre.gov.uk/gdpract/ed_ofsted.html

Elmeroth, Elisabeth, University of Kalmar, Sweden: A Swedish perspective on the German Language Policy Debate (09/02/2006). URL: http://www.tessla.org/imperia/md/content/tessla/swedish_perspective.pdf

OFSTED: The Office for Standards in Education (England) -URL: <http://www.ofsted.gov.uk/>

Evaluating Educational Inclusion – Guidance for inspectors and schools- URL: <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=459&type=pdf>

Raising the attainment of minority ethnic pupils: Schools and LEAs responses -URL: <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=771&type=pdf>

Removing the barriers (January 2002) -URL: http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/links_and_publications/763009/Removing_the_Barriers.pdf

QCA: Qualifications and Curriculum Authority -URL: <http://www.qca.org.uk/>

QCA: About Citizenship -URL: <http://www.qca.org.uk/7907.html>

DEA: Derbyshire Education Authority -URL: <http://www.derbyshire.gov.uk/education/>

NALDIC: National Association for Language Development in the Curriculum –URL: www.naldic.org.uk

UE: Unión Europea. URL: <http://europa.eu.int/>

NALDIC – Research: Assessment. –URL: <http://www.naldic.org.uk/docs/research/assessment.cfm>

Teacher Training Agency (2005) Results of the newly qualified teacher survey. London. - URL:
http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/n/nqt_survey_results_2005.pdf

EMAT: Ethnic Minority Achievement Team: URL: wsgfl.westsussex.gov.uk/emat &
<http://www.lambeth.gov.uk/Services/EducationLearning/SchoolsColleges/EthnicMinorityAchievement.htm>

APÉNDICES

APÉNDICE 1

An assessment practice for EAL learners, based on the following principles;

Principle 1

The assessment model would need to account for the diverse range of learners of EAL. A common national framework would take account of learners' different points of entry, provide criteria and supporting information about the varying developmental trajectories, recognise positive starting points for EAL and provide positive descriptions of growth. The framework would recognise the fact that EAL pupils bring to their learning a range of experiences, skills, knowledge and understanding in their first language which will impact on their acquisition of English.

Principle 2

The process of developing EAL assessment should be informed by a coherent and explicit basis drawn from educational assessment in general and more particularly from language assessment and testing. It should also draw on empirical research in the area of second, or additional, language assessment. It should be informed by research and by frameworks in relevant fields such as pragmatics, functional linguistics, and second language acquisition. The development of an EAL assessment framework will need to be an ongoing process of review and revision in the light of insights from research and evidence-based practice.

Principle 3

The basis of EAL assessment should be informed by evidence-based practice and research, and it should take into account the language demands of the whole curriculum. There will therefore be a need to develop a set of clearly stated descriptors of English language use - not only for the core curriculum subject of English - supported by indicative examples drawn from classroom experience. Such descriptors will enable teachers to link language learning with content, and facilitate forward planning for EAL-conscious teaching.

Fuente: NALDIC (2006): <http://www.naldic.org.uk/docs/research/assessment.cfm>

APÉNDICE 2

Carta dirigida a los padres para requerir autorización para observar a sus hijos: los alumnos objeto de la investigación.

17th October 2005

Dear Parents

Research Project

From Thursday 20th October UB, a trainee, currently studying a PGCE in Modern Foreign Languages (Spanish and French) course and a Master in Teaching Spanish as Foreign Language degree, will be visiting our School. He is intending to carry out classroom observations of children in Year One, as part of his research on pupils with English as an Additional Language.

He is hoping to talk to the children and teachers in order to carry out a case study of good practice in enhancing the performance of bilingual learners. However, the school, its staff and children will not be disclosed and will remain anonymous in his research project.

If you have any questions please contact Mr. UB on the address given below:

Mr. UB
22 Victoria Drive
Bognor Regis
West Sussex
PO 21 2RL

APÉNDICE 3

9th January

Dear Parent

Your child has been selected to participate in research being conducted within the school. The research involves supporting pupils with EAL. All participants will remain anonymous.

If you object to your child being included, please return the tear off slip below by Friday 13th January 2006.

Yours sincerely

Headteacher

I/We do not wish my child _____ to be included in the EAL research.

Signed _____ Parent/Carer

Date _____

APÉNDICE 4

10th October 2005

Dear Teacher Trainee

Attitudes towards teaching children with English as an Additional Language

Would you please complete the enclosed short questionnaire about teaching children with English as an Additional Language. Please feel free to expand on any of your answers.

This questionnaire is related to my research project for the MA in Teaching Spanish as a Foreign Language degree. This research project focuses on a case study to do with raising the achievements of EAL children and I am committed to highlight the confidence and competence of trainee teachers when dealing with this issue.

This survey is anonymous and strictly confidential. So please do not write your name on the questionnaire.

For additional information about the research, please contact me at the below address.

A stamped address envelope is enclosed for your reply.

Thank you for your time.

Yours sincerely

Ulises Balagay
22 Victoria Drive
Bognor Regis
West Sussex
PO 21 2RL

Strictly anonymous and confidential

Please feel free to expand on your ideas

QUESTIONNAIRE

How confident do you feel in teaching children who have English as an Additional Language?

Very Good Satisfactory Poor
Good

Do you feel your training was adequate in order to teach children with English as an Additional Language?

Very Good Satisfactory Poor
Good

Would you know what to do, if you had an EAL child/children in your class?

Yes

NO

Do not Know

How would you plan for and teach a child who had no English language at all?

Are you aware of the types or resources available to you? Can you name some?

Yes

No

Do you know of any support agencies that can support you in teaching? Can you name them?

Yes

No

Are you aware of any courses you can attend to build on your existing knowledge in teaching children with EAL? If so, can you name them?

Yes

No

How confident do you feel in planning for EAL children?

Yes

No

How would you assess children with EAL?

How would you ensure that classroom was inclusive for all?

Do you feel that your training has prepared you to teach children with English as an Additional Language? What would you like to see in your training course that would increase your preparedness?

Thank you for taking part in this questionnaire. Your time is appreciated.

APÉNDICE 5

Trascripción de la Entrevista con el Profesor de EAL de la Escuela A

UB: What courses have you attended that enable you to help children with English as an additional language?

DT: There are courses you can do. It's true that the people in the school who haven't been on the courses lack confidence if they get a child who is a bilingual speaker or a child who is in the first stages of English and they don't know what to do. They get really nervous anxious. Sometimes they can make the child feel comfortable by being friendly and smiling a lot while they try to work out what to do is well and the confidence to do it. But yes confidence comes with time.

UB: I see.

DT: I think this school is pretty good because it tends to ...there is a course that we are all encouraged to go on which takes four weekends and umm... Kendre runs it. It's called EMAT now. The Ethnic Minorities Achievement Team and an excellent course and I think we about 60% of the staff have been on it. Those who haven't want to go now.

UB: Yes I have spoken with one of the teachers who said they are attending the course.

DT: So it's a good course and you come out of it with many new ideas.

UB: I suppose it's a shame that they don't incorporate this into the teacher training degree.

DT: Probably. There may be money now and that could happen. It would make sense if they could make this part of the teacher training.

UB: So what is your role in the school?

DT: Ok, well, now money has gone to the schools and they have their own budgets they can buy in support. EAL support we used to have to come from Kendre, but now they have got their own EMAT money they can buy in support themselves. So they wanted someone in school who could

coordinate the EAL and raise its profile within the school. So that was the job that was advertised and that is my job, I suppose. We did have two multilingual assistants but one has just left, so there is a team of three particularly focusing on the children who have English as an additional language and improving their English to give them access to the curriculum. However that's supposed to be done, that's my job in the school.

UB: I see.

DT: I fear it's a bit different at the moment. After Christmas I think I will need to focus on a couple of classes working with them and to doing whole class lessons based on listening and speaking. But at the moment it is very much seeing where the need is and working with as many children as I can to find out who is where and to sort out the resources. If I can't be there physically I can let people know what's available in the school to help them. So it's a little bit ad-hoc at the moment but it will settle I think after Christmas. The multilingual assistant in the school mainly works with Reception and Year 1. She is familiar with the work and she really likes that sort of things. And I am trying to base myself in Key Stage 2, particularly at the upper end of the school because there are some children in Year 5 and 6 who have got very little English and I'm concentrating on them first of all.

UB: Right

DT: So my job I suppose is to coordinate that.

UB: I suppose it's easier to help a child with no English in Reception than a child who is in Key Stage 2.

DT: Absolutely. Or someone new in Year 5, plus there are children now with languages which none of us really know. We are Ok because there is a history in this area of Gujarati speakers and we all know a little bit and how that works. But when you get a child who speaks Jola and none of us know what that is or where it comes from and we know nothing about the culture, then there's a problem. And Portuguese is quite new as well in the area. We have Russian and Romanian speakers too. So people who have got children like these in their classrooms I guess just need some general guidelines. I have done a pack somewhere with guidelines on what you can do. It's a new learning experience for all of us.

UB: Right. What training have you specifically had?

DT: My training has just been working through schools and meeting the children plus that course through Kendre I mentioned earlier which was probably six or seven years ago. This job came up to work in the classroom four days a week, which was obviously a priority in the school and I was interested in that. But working in schools and doing that course has been it. No other input or other special training.

UB: Ok. I did access the website for Portsmouth EMAS and they have quite a lot of resources on there.

DT: Right.

UB: And there is another website that translates English into 14 other languages. You just type in what you want and it translates it for you.

DT: Well that sounds pretty good. Does it actually say it or does it print it out?

UB: It prints it out and also there are worksheets available.

DT: I will have to check that one out then.

UB: Yes, I'll give you the link for it.

DT: If you can that will be really useful. There are certain situations like parents evening when we use translators. But given that there is now more languages than just Gujarati and Urdu something like that would be really useful. It's part of my job to let people know about things like that.

UB: Yes.

DT: I find that when you put bilingualism in the computer you get lots of TEFOL courses, which aren't useful for primary. There must be things out there.

UB: There is one called 'Enhantedlearning.com' and they have worksheets on fruits for example and they will offer them in English, blank, or in other languages as well.

DT: Well that sounds nice. (DT writes down the name of the website)

UB: It's a good site and worth visiting.

DT: Have you seen the Hounslow site?

UB: Yes I have seen the Hounslow site.

DT: I have had a look at the Hounslow one. Umm... and any collaborative learning type of websites generally. Because often the way that I see it working in school, the way that we have learned, is to set up speaking and listening activities in class so the children have to engage in meaningful dialogue, which helps them develop. So yes it's great if you can translate and fantastic if you are dual language. But if not, you just give them plenty of speaking and listening activities that are sort of context based and they got all the learning but do they learn new language?

UB: Yes definitely.

DT: I have also seen NALDIC and other materials - just things I have been given to look at. Have you seen the big EAL folder from the DfES?

UB: Yes I have got one.

DT: Yes you got that one, because it's a great place to start as well as for checking progress. Umm... what does she say here? There's something about an assessment math's talk which I haven't seen.

UB: Ah Ok.

DT: Once you know who the children are, which is meant to be very good visually, so I'm not sure what that is. I have not seen that either. Early year's booklet for the Foundation Stage. So yes

she's saying the sort of things that we want to get in schools like using multilingual assistants for younger children.

UB: I've some books that are available on Amazon that have a comprehensive guide to listening and speaking activities which you can have a look at.

DT: That's useful. I think people know sort of what to do but sometimes they're not very confident in listening and speaking activities because, as you know, if sometimes you're not getting any product at the end of it then that's not necessarily worthwhile. But I think if you look around the school you will see a lot of really good practice to do with listening and speaking activities within the content of the curriculum. And the people that have been on the course do it really well.

UB: Brilliant.

DT: It's just sometimes you see the ones that haven't and don't know to approach it.

UB: So you would highly recommend the course then.

DT: Oh it's an excellent course- Brilliant. The first thing to happen was that someone would come and speak to you in Portuguese and you would wonder what on earth was going on.

UB: Yes we had the same experience at University and it's more to do with feeling empathy.

DT: And then they go on to use visual aids and different ways of communicating which would give the teachers lots of new ideas to take away with them.

UB: Yes.

DT: Well that's what I got out of it. But yes I think it's going Ok in schools though there is a long way to go. But I think displays will be the next thing.

UB: Have you got any displays in your school?

DT: There's I think a multilingual welcome sign in Reception.

UB: Yes I saw that.

DT: And there are varied displays in the classrooms. Given that the school had a shaky opening at the start of the year. I haven't really sorted out a budget yet but I have got a Diwali and Eid display because I know that they are coming up; and another welcome poster.

UB: Right.

DT: And I have tried to compile a book for people who haven't got a lot of ideas, with appendices with lots of words across different languages that they can blow up to use in displays or as a bilingual dictionary.

UB: How do you keep in contact with parents? Do you have multilingual letters?

DT: Yes, we do. There are official ones from County, from the DfES for example, and there is a booklet about children who aren't in school and what that can mean to you legally. You can just phone up the DfES and ask them to send it to you in Bengali or whatever I need them in.

Otherwise for parents you would need the multilingual assistants for the relevant languages. I guess I just try to be available in the playground so that we can get to know each other. But the multilingual assistant is a good first base for that because she has better links within the community. She took me out there and introduced me to the children. There is probably a long way to go... You know we could do with more letters being translated and more ways of involving the community.

UB: I have come across another link which translates letters for example about school trips, head lice, etc.

DT: Yes I have seen this. There is software program that does this as well. It's nice you just type in what you're doing and press 'translate'.

UB: Well this one has all the letters done for you and you just have to fill in your school name.

DT: Right. That's good. I think that these should definitely be used for the parents who can neither speak nor English.

UB: Right.

DT: But I think there's another thing to work on and that is to bring in the community. I'd like to do home school learning links and to run some kind of club after Christmas concerned with what children are learning and what parents can do at home.

UB: Yes. But how do you help those children with their homework whose parents don't speak English? A child that has no one at home: who can help?

DT: You would have to make sure they could do their homework. There is no point giving homework they can't do so the teacher must set a realistic task.

UB: Right.

DT: And knowing the children in their class is important. When I realized that the English language competence surveys get filled in every year and are kept officially but the teachers don't see them, one of my first tasks was to make sure each member of staff knew the background of their pupils

UB: Right. Ok.

DT: So for example if a child is on A they are going to struggle in English. The guidelines indicate that A is very little understanding of written of written and spoken English.

UB: Right.

DT: So I did one of these for each teacher so they know exactly the language level of the EAL children in their class.

UB: What does B to D stand for?

DT: Whereabouts are you looking?

UB: (point to sheet)

DT: It is graded from A to D. D for example, and this is Year 2, means that they possibly don't need any support.

UB: I see, so A means the lowest.

DT: Yes. So A is like LS, Year 1 and from reception they need more support. So that's a nice starting place that teachers that they know exactly and its something that you wouldn't get normally in a class maybe you got special needs but you haven't got any information on ethnicity and you know bilingual speakers.

UB: Right.

DT: So from that obviously they can use that for report writing for thinking about homework. And also to think about work they are doing in their classroom to do with culture and religion and you know stuff and getting those children more involved. So that was a nice thing to do.

UB: Do you encourage parents to come into school?

DT: Sometimes. I don't think the school has been brilliantly successful generally getting the parents in. We do struggle for example like we have one parent come to the AGM from a school of about 800 so its ... erm... they are encouraged but we find its not a lot of parents that sort of come in and definitely something that needs working on and I think that these home school links and the home school learning things will help on that.

UB: Right.

DT: I need to get more signs and make the reception area a bit more welcoming with bilingual signs and that is something I need to do and want to do quite soon. I think most parents would be keen and I guess they like the school to do the school things and think that's what happens in school and what happens at home is completely different.

UB: What about those children who go to other language classes like Arabic classes outside of school. For these children their education doesn't stop at the school and they go somewhere else to learn Arabic?

DT: Yes absolutely. At that level teachers encourage their children to be open and speak about all their experience and they produce work based on it just as if someone was learning Urdu.

UB: Children pick up language quite quickly.

DT: Absolutely. So that's something to encourage but I guess that takes a lot of time.

UB: Yes, I'd like to go round and have a look at your resources.

DT: Yes, I'll take you down there. They're split into RE resources and we have dual language books and some software. The First School had loads so when we merged we shared them out. It's my job to hound the powers that be and see if I can get a budget.

UB: Right.

DT: But as I said I had to beg for £40. (And that's it and it's important to range the whole profile of it and you know.)

UB: Especially for a school like yours where you have so many EAL children.

DT: It's 31%. Don't forget that the course is really good but at the end of the day it is down to the teachers and if they are working and understanding how the EAL then that's a big boost. You must look into teacher's classrooms and see their displays. I will take you round. There are some really nice ones like language surveys and the importance of bilingualism and that sort of things.

UB: Ok. That will be good.

DT: So I'll take you round.

Fin de la transcripción.

APÉNDICE 6

Resources

Becta Say IT information sheets- common IT terms and computer related phrases.

Online

http://www.becta.org.uk/teachers/teachers.cfm?section=1_3_2_1&id=2625

Clicker 5- Make your own talking multilingual book

Online

<http://www.cricksoft.com/us/products/clicker/> & <http://www.learninggrids.com/us>

Dingle Granby Toxeth- Translated letters for schools

Online

<http://www.dgteaz.org.uk/resources/letters.htm>

Free2professional translation

Online

<http://www.freetranslation.com/>

Hampshire County Council, Hampshire EMA service

Online

<http://www.hants.gov.uk/education/ema/>

Hounslow Language Service/Interfaith Calendar

<http://www.interfaithcalendar.org/2006.htm>

Multilingual Matters, Publications

<http://www.multilingual-matters.co.uk/>

Portsmouth EMAS, Early Years Resources

Online

<http://www.blss.portsmouth.sch.uk/earlyyears/index.shtml>

Oliphant.L *et al* (1987): *The Bilingual Toolkit – First Literacy workpacks in 14 languages*.
Cambridge, National Extension College NEC.

Addresses

Hampshire Ethnic Minority Achievement Service

Aldworth Science College

Western Way

Basingstoke

Hampshire

RG22 6HA

Mantra Lingua dual language catalogue

5 Alexandra Grove

London

N12 8NU

Multicultural Book Services, Bradford

Unit 33

Carlisle Business Centre

60 Carlisle Road

Bradford

BD8 8BD

Resource Centre for Multicultural Education

Forest Lodge Education Centre

Charmor Road

Leicester

LE3 6LH

APÉNDICE 7

Raising the achievement of children with English as a Additional Language

Structured Questionnaire-Needs Analysis Sheet

Audit of current provision and provision

2005/2006

1a School policy

In which of the school's policies are EAL children mentioned?

Are these policies in affect or are they in draft form?

1b What is the schools ethos in the needs of children with EAL?

2a Governors

Do you have a school governor who monitors the achievement of children with EAL?

2b Are there any parents governor who monitors the achievement of children with EAL

2c How do you encourage ethnic minority parents to become governors?

3a Curriculum Content

How does the school ensure that the school provides an appropriate curriculum?

3b How does the school monitor that it is providing for children with EAL?

4a Teaching and Learning Styles

In what ways does planning and delivery of the curriculum reflect awareness of different learning styles/

4b What support is available to children with EAL in accessing and engaging in the curriculum?

5a Assessment and Target-setting

Ia 'A Language in Common' QCA assessment used to assess children with EAL?

5b What other assessment is used?

5c How do you distinguish between SEN and language need?

5d How do teachers ensure that they set ability groups according to their cognitive level, not their level of English?

6a Tracking and Data Analysis

How are the achievements of children with EAL tracked?

6b How is this compared to other groups?

6c Are target levels differentiated according to ethnic group?

7a Heritage languages

Are bilingual children given opportunities to use them in the class?

8a Race Equality

How is this promoted in the school?

9a Attendance

How does the school monitor attendance of pupils with EAL?

10a Home/School//Community links

How are the parents of EAL children involved in the school?

How is this monitored?

10b Are parents of children with EAL encouraged to attend school outings?

11a In order to raise achievement of children with EAL, what are the training needs of the teaching staff and what training have they already have?

Tomado y adaptado de:

The Hampshire Ethnic Minority Achievement Service. Achievement Project Strand – Raising the Attainment of our Minority Ethnic Pupils – Needs Analysis

APÉNDICE 8

Support Team for Ethnic Minority Pupils- English Language Competence Survey Referral Sheet for assessment of a pupil in their first language

School

Address

Telephone Number

Contact

Pupil Name

Gender

**Language(s)
Spoken**

Refugee/Asylum

Seeker

**Date of
birth**

Year group

Time in UK

**Country of
birth**

**ELC Global
phase**

A

B

C

D

For office use only

Date referral
received

Date referred for
assessment

Date of assessment
visit

Name of
assessor

cc

Head teacher

Area Education officer – North / South

EMAT

Other

English Language Competence Phase-Guidelines

The guidelines below are to be used by the school to make an initial assessment, on a 'bet fit' basis. A member of the team will visit the school in order to make a more thorough assessment of need once the referral has been received.

ELC Phase

Descriptors

A

A pupil with no English or just starting to learn English

B

A pupil with limited English

Speaking & Listening

- Can use and understand more than short isolated utterances or gestures in a normal classroom situation.

Reading & Writing

- Can read and understand key words and labels in frequent use in his/her environment.
- Can write first name correctly

C

Speaking & Listening

- Can ask correctly structured questions
- Can fluently relate stories (showing knowledge of sequence and descriptive language)

Reading & Writing

- Can demonstrate reading for meaning (through intonation pattern)
- Can show understanding through completion of tasks (following independent reading of a range of texts)
- Can write in sentences (showing growing command of vocabulary and syntax appropriate to the task and content)

D

Speaking & Listening

- Can fluently express him/herself in spoken English (using the full range of formal and colloquial language appropriate to age group)

Reading & Writing

- Can fluently read from a range of texts (including fiction, poetry, non-fiction and reference and demonstrating skills of inference, deduction and predication)
- Can research, using appropriate reading skills (selection of appropriate book, use of index, skim and scan)
- Can demonstrate through writing that he/she is coping with the full range of language demands of the curriculum.

First language assessment

APÉNDICE 9

Supporting pupils for whom English is an additional language

Postgraduate Certificate Course for Teachers

Did you know that:

- There are over 2000 pupils in West Sussex schools who speak more than one language?
- There are over 60 languages spoken by West Sussex pupils?

The Ethnic Minority Achievement Team (EMAT) is offering a residential course- *Language across the National Curriculum: Supporting bilingual pupils in school to teachers who work with or, are likely to work with, pupils for whom English is an additional language.*

A residential course looking at the theory and practice of supporting bilingual pupils in schools.

At the end of the course, participants will have:

- An increased awareness of linguistic and cultural diversity in the UK, and of the educational experience of bilingual pupils;
- An increased awareness of possible educational responses to linguistic and cultural diversity at school, local authority and national level;
- An increased awareness of the major features of second language acquisition and development;
- An increased awareness of the language demands of the curriculum;
- An increased ability to respond positively to linguistic and cultural diversity;
- An increased ability to respond positively to the needs of bilingual pupils and to develop responses to facilitate access to the whole curriculum;
- Conducted a small scale investigation into an aspect of working with bilingual pupils in schools.

APÉNDICE 10

Are you happy at school? Yes/No

If not, why not?

What languages can you speak?

Written/Oral?

What have you learned in school?

Do you feel you are part of the class?

Does anyone help you?

Do you have many friends?

How do you think the school can help you?

What could the school do to help you in your learning?