



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**LA INMERSIÓN EN
ESPAÑOL COMO
LENGUA ESCOLAR Y DE
CONTEXTO.
ESTUDIO DE CASOS**

Luis Miguel Miñarro López
Junio, 2014

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA	3
3. OBJETIVOS	5
3.1. Objetivo general	5
3.2. Objetivos específicos	5
4. MARCO TEÓRICO	6
4.1. Integración escolar de los alumnos inmigrados	6
4.2. La competencia lingüística y la competencia comunicativa intercultural	6
4.3. El repertorio lingüístico de los alumnos: las lenguas maternas, la lengua del contexto y de la escuela (el español), las lenguas extranjeras (inglés, otras)	11
4.4. Del análisis de la diversidad lingüística en un centro educativo al Proyecto lingüístico de centro	13
5. METODOLOGÍA	18
5.1. Descripción de la metodología de la investigación	18
5.2. Descripción de los instrumentos de investigación	19
6. ESTUDIO	22
6.1. Descripción del corpus y recogida de datos	22
6.2. Descripción del contexto	24
6.3. Herramientas de análisis	25
6.3.1. <i>Cuestionario de contexto socio-familiar</i>	25
6.3.2. <i>Test de actitud lingüística</i>	26
6.3.3. <i>Pruebas de evaluación diagnóstica</i>	26
6.3.4. <i>Cuestionario para entrevista personal</i>	26
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	28
7.1. Lo escolar y lo doméstico en cuestiones de lenguas	28
7.2. La integración escolar	29
7.3. Cuestión de actitud	31

7.4. La inmersión lingüística y su reflejo en los niveles de dominio	32
7.5. Competencia plurilingüe y repertorio lingüístico.....	37
8. CONCLUSIONES	42
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
9.1. Referencias bibliográficas	45
9.2. Referencias normativas	48
ANEXOS	
Anexo I	1
<i>Cuestionario para el análisis del contexto</i>	
Anexo II	4
<i>Test de actitud lingüística</i>	
Anexo III	5
<i>Cuestionario para entrevista con alumnos</i>	

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la inmigración, relativamente reciente en España, tiene su reflejo en la escuela. A ella se incorporan niños de origen extranjero aunque algunos nacidos ya en España, otros llegados como consecuencia de la agrupación familiar. Muchos de ellos no conocen el español porque su lengua familiar, de origen, es otra.

El primer 'choque' con esta circunstancia se produce al llegar a la escuela, fuera del entorno familiar, desprotegidos, cuando tienen que convivir con la dificultad, cuando no angustia de no poder satisfacer una necesidad 'fisiológica', la de comunicarnos.

Esa dificultad parece recíproca pues la escuela también necesita hacerse entender en su lengua, en este caso el español o castellano,¹también en su propio código. Es el código de lo académico, de los usos formales de la lengua vinculados a la norma, del conocimiento principalmente enseñado a través de la lengua y menos a través de la experiencia. No obstante, conviene tener en cuenta que esta cuestión, también atañe, en cierto modo, al alumnado 'nativo'.

A pesar de las dificultades y pasado un cierto tiempo parece que las dificultades iniciales se superan y se puede hablar de integración. En ese sentido, se ha considerado que el proceso de inmersión/integración es un proceso de interacción entre el contexto y el sujeto implicado, que también se ha querido explorar. De esa exploración han surgido algunas hipótesis relacionadas con la intensidad de la interacción o exposición al contexto y con la actitud de la comunidad que recibe a los alumnos extranjeros y sus familias. Todo ello en una comunidad monolingüe poco expuesta a experiencias plurilingües e interculturales.

Pero ¿ha sido este un proceso natural? ¿la mera inmersión y el paso del tiempo han sido suficientes?

Parece que no, que la escuela como institución interviene. En este estudio se ha querido indagar en cómo. También en cómo han vivido los alumnos estudiados este proceso y cómo lo han ido superando.

Esa superación puede medirse en términos de resultados académicos, pero se ha pretendido averiguar si estos resultados, entendidos como ganancias, se han ido

¹ Utilizaremos indistintamente en este estudio.

edificando a costa de algunas pérdidas en relación a la construcción de la identidad personal, cultural y lingüística.

En esa tensión entre pérdidas y ganancias, los alumnos desarrollan su propio repertorio lingüístico, que se ha ido expandiendo en función de variables culturales y personales, repertorio que se ha querido representar con la idea de reconocer que las lenguas de la escuela no son solo el español o castellano y la lengua extranjera que señala el currículo.

Esta consideración sobre las lenguas de la escuela, puede parecer un mero posicionamiento personal o ideológico, pero no es más que la constatación de una realidad que no puede ser obviada o despreciada por la escuela. A ese respecto, y a modo de conclusión de este estudio se plantean algunas propuestas.

En definitiva se trata de aprovechar el conocimiento que se genera a partir de las experiencias personales de los alumnos, del estudio de casos, para plantear nuevas hipótesis que ayuden a la reflexión y a la mejora de prácticas educativas, tanto a nivel personal como de centro.

2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA

En mis clases de 4º de Educación Primaria he encontrado cinco alumnos extranjeros (dos de origen marroquí, dos de origen rumano y uno de origen chino). Cuando evaluamos su rendimiento en las distintas áreas del currículo no observamos diferencias con el resto de alumnos de la clase, incluida la evaluación en el área de lengua castellana y para las distintas destrezas comunicativas; del mismo modo su nivel de relación e interacción con el resto de alumnos o con el profesorado se puede considerar normal, no viéndose afectada la comunicación, al menos en el aula en la que la comunicación es más formal y tiene un carácter académico y está menos expuesta a giros o expresiones locales o vulgarismos.

Un día, cuando reviso los expedientes escolares de mis alumnos y alumnas, me encuentro con que a una de las alumnas, de origen marroquí, su profesora en Educación Infantil la ha evaluado de la siguiente manera: *“no la puedo evaluar porque desconoce el idioma”*.

Es entonces cuando surgen las preguntas, ¿cómo se valoran en este contexto sus lenguas y culturas de origen? ¿cómo se valoran y evalúan sus aprendizajes en relación a las áreas² de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno o Comunicación y representación, con independencia de la lengua o lenguas que usen? ¿cómo se ha producido ese proceso de integración y de adquisición de la lengua del contexto, de la escuela? ¿cómo ha actuado la institución escolar para facilitar dicha integración y adquisición? ¿se pueden mejorar dichos procesos?

Son cuestiones que han surgido en este tiempo y que interesan especialmente tanto desde el punto de vista pedagógico y lingüístico, así como antropológico. Aunque en nuestro caso los conflictos interculturales y lingüísticos parezcan resueltos, al menos aparentemente, estoy convencido de que el camino, seguido por estos niños y niñas, desde su llegada a la escuela, no ha estado exento de dificultades.

La escuela, para los alumnos de origen extranjero y también para el resto de alumnos, es el primer lugar donde primero se articulan, de manera sistemática e institucionalizada, los mecanismos de la socialización. Es en este contexto donde ocurren los cambios que experimentan los hijos de inmigrantes, donde se viven las

² REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE de 4 de enero de 2007.

primeras experiencias de adaptación a una nueva cultura y donde se recibe la aceptación o no de su 'diferencia'. Desde el comienzo el niño descubre que es la lengua, en este caso el español, la que tiene la llave para el éxito en dicha adaptación. Primero será la lengua para comunicarse y relacionarse entre iguales y después la lengua académica, la lengua vehicular de las materias escolares y en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es también donde el niño sufre las primeras tensiones emocionales entre lo que es su propia lengua y la mayoritaria que representa la escuela. Es el lugar en el que los maestros y profesores ponen en juego prácticas que pueden ser integradoras, segregadoras, asimiladoras o incluso marginadoras, como hemos podido advertir en el caso comentado.

Reflexionar sobre la práctica de la institución escolar y también sobre las prácticas docentes particulares puede ayudarnos a describir procesos de integración que son anómalos y deben ser evitados, otros que pueden ser mejorados y otros que seguramente deben ser reconocidos y compartidos por la comunidad educativa, con el propósito de poder contribuir a superar los retos de la escuela intercultural y plurilingüe.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Estudiar cómo se ha producido la integración en el medio escolar de 5 alumnos de origen y lengua extranjera a través de su inmersión en español como lengua del contexto y de la escuela.

3.2. Objetivos Específicos

- Documentar el marco institucional del tratamiento de la diversidad lingüística.
- Documentar las actuaciones que con carácter específico se han llevado a cabo en esta escuela para facilitar la integración escolar de estos alumnos.
- Investigar sobre la experiencia personal de estos alumnos en relación a su proceso de integración escolar y la relación de este proceso con la adquisición del español.
- Estudiar cada uno de los contextos familiares de estos alumnos para identificar sus repertorios lingüísticos y su relación con el dominio del español.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. La integración escolar de los alumnos inmigrados

Aunque la existencia de alumnado alófono se da en distinta medida en cada uno de los países de la Unión Europea, casi todos los sistemas educativos han habilitado medidas de apoyo lingüístico para estos grupos. De este modo y con el objetivo de favorecer la rápida integración del alumnado inmigrado en el sistema educativo, especialmente de aquéllos cuya lengua materna es diferente a la de la escuela, se ofrecen varios modos de atención que siguen dos modelos básicos (Eurydice: 2008):

- Integración directa con apoyo lingüístico, gracias a la cual el alumnado inmigrante se incorpora a clases con niños de su misma edad. En estos casos el contenido curricular de las distintas áreas es el mismo para todos los alumnos. El alumno inmigrante recibe el apoyo lingüístico de acuerdo con sus necesidades durante las horas escolares normales y en el seno del grupo de referencia.
- Formación de grupos o clases separadas en las que el alumnado inmigrante asiste a clases separadas del resto de alumnos y alumnas durante un tiempo (desde unas pocas semanas a uno o dos años escolares) para recibir una formación especial adecuada a sus necesidades, especialmente lingüística. No obstante, puede coincidir con otros alumnos de su mismo nivel en clases de otras asignaturas.

En el caso de España, estos dos modelos se complementan y se dan simultáneamente lo que se confirma también en la caso de la escuela en la que estos niños están escolarizados.

4.2. La competencia lingüística y la competencia comunicativa intercultural

Históricamente, nuestra cultura, la española, se ha ido configurando como una mezcla más o menos homogénea de todos los fenómenos migratorios que por distintas causas se han dado en nuestro territorio. Podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos que nuestra sociedad, nuestra cultura, también nuestra lengua (el español), es un producto multicultural.

En la actualidad, estos fenómenos de movilidad se han ido acelerando y su rostro visible es la diversidad cultural y lingüística que se percibe en nuestros pueblos y ciudades, por lógica, también en nuestras escuelas.

Ahora, más que nunca, se puede afirmar que la “complejidad es la característica definitoria de la realidad escolar” (Ruiz Bikandi y Tusón, 2006: 8) y todo ello porque:

[...] las sociedades modernas lo son, porque el mundo lo es, y aunque jamás la escuela ha sido simple ni uniforme, la variedad de lenguas y de culturas de origen del alumnado que hoy presenta es un factor hasta ahora apenas existente y que nunca antes se había considerado en este país. (Ruiz Bikandi y Tusón, 2006: 8)

En estas circunstancias y con todo el arsenal de constituciones, derechos universales del hombre, de la infancia, en la mano, puede parecer que el reconocimiento de las distintas identidades, de la diversidad; el diálogo intercultural o hasta el mestizaje, como fórmula para aprovechar con éxito la situación, son evidentes y resultan por tanto necesarios

No obstante, en este momento, lo que se nos plantea es el conflicto entre un mundo y una sociedad globalizada que pretende ser homogénea y, la segregación sistemática cuando no “*demonización*” o persecución de los diferentes, extranjeros o inmigrantes, de las minorías.

Es una cuestión de actitud y en esa actitud la sociedad ha pasado de la indiferencia al intento de asimilación, hasta llegar a la persecución; todo ello a causa de la ignorancia y del fracaso de los intentos asimiladores. Como consecuencia los miedos que se manifiestan en boca de tantos ciudadanos y ciudadanas y de partidos políticos que defienden, si hace falta hasta con violencia, una nueva clase de racismo: el cultural y lingüístico.

Paradójicamente, en la época en la que las herramientas para la información y la comunicación han venido a revolucionar y a “*democratizar*” las relaciones entre los ciudadanos y la información y las posibilidades de acceder y crear conocimiento se han multiplicado, posiblemente nos falta la capacidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

En esto, la escuela, como institución, no es ajena (Vilà, s.f.). Como ya hemos afirmado, es en la escuela donde también se visualiza la diversidad cultural y lingüística y el lugar donde el alumno ‘extranjero’ recibe de forma más explícita su aceptación o su rechazo en el nuevo contexto.

Esta inmersión en un nuevo grupo de relaciones no está exenta de conflicto pero cuando el conflicto es entre iguales, parece que el conflicto se suele resolver bastante satisfactoriamente entre las partes (los alumnos de origen español y los alumnos de origen extranjero) y son los propios actores los que desarrollan estrategias de comunicación (lingüística e intercultural) que les permiten crear un espacio de relación positivo, al menos en el ámbito escolar.

Las dificultades surgen cuando el profesorado, a pesar de que cuenta con orientaciones pedagógicas, prescripciones curriculares y proyectos educativos, carece de actitud favorable hacia la diversidad cultural y lingüística y la ignora o le muestra indiferencia; o vive esta diversidad como un problema o una amenaza y se enfrenta a ella amparándose en las tesis del asimilacionismo o la marginación (Martín Rojo, et al, 2003: 33).

Cuando encontramos interlocutores con referencias culturales y lingüísticas distintas, resulta obvio que negar que estas otras referencias existen o decidir que en el espacio-clase donde se producen las interacciones estas solo se pueden dar en el marco lingüístico y cultural del grupo mayoritario, parece responder a un modelo que conduce a la marginación y a la exclusión de los alumnos y alumnas que no son competentes en español desde el punto de vista lingüístico o comunicativo.

Queda claro que el desarrollo de la competencia comunicativa no es suficiente (Salaberry, 2007) para atender a las necesidades del grupo o del hablante minoritario, pero tampoco del grupo mayoritario que no entiende por qué no es capaz de entenderse con un igual. Es necesario, por tanto, plantear estrategias o enfoques que tengan en cuenta la perspectiva intercultural o el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Esta competencia aparece definida (Rodrigo, 1999) como “la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces, todo ello no en términos de perfección sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre”.

De modo parecido el Consejo de Europa plantea en el Marco europeo de referencia para las lenguas (2001: 11-14) que para el aprendizaje de las lenguas, además de la competencia comunicativa que se activa a través de actividades del lenguaje como la comprensión, expresión, interacción o mediación, tanto en el discurso oral como en el escrito, se hace necesario el desarrollo de las competencias generales

(saber, saber hacer, saber ser) entre las que se incluye la consciencia intercultural y las habilidades interculturales.

En definitiva, podemos reconocer que los componentes de la competencia intercultural (Byram, 1997: 50-54) son:

- Conocimiento de cómo funcionan los grupos y las identidades sociales, tanto las propias como las de otros.
- Habilidades para comparar e interpretar documentos o acontecimientos de otra cultura y relacionarlos con los de la propia.
- Habilidades para descubrir e interaccionar tanto nuevo conocimiento como prácticas culturales de una cultura ajena.
- Consciencia cultural crítica para valorar prácticas y productos culturales de otras culturas, así como los propios.
- Actitudes y disponibilidad para relativizar valores y creencias propios, asumiendo que no son los únicos posibles ni los mejores o más correctos.

Este nuevo planteamiento que empieza a tener sentido cuando hablamos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, adquiere plena vigencia si nos referimos, a alumnos y alumnas que tienen la necesidad de aprender el español, ya no como lengua extranjera sino como segunda lengua, como lengua de contexto, como lengua escolar; pero también cuando nos planteamos la situación de alumnos de origen y cultura española que conviven en aulas multiculturales, con alumnos de culturas y lenguas diferentes.

Podemos encontrar que al niño-niña extranjero se le requiera para que se comporte y hable de acuerdo con las normas y convenciones de la comunidad en la que se inserta teniendo como modelo el hablante nativo. Modelo éste que está en cuestión (Blyth, 1995), por referirse a un hablante monolingüe perfecto, en una comunidad de habla monolingüe, lo que se considera una abstracción del todo inexistente.

En este caso, la lengua, las lenguas, tanto el español como la lengua de origen del alumno-a se entienden como un obstáculo para la comunicación entre personas de culturas diferentes (Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE), incluso en un inconveniente para el tratamiento escolar en los aspectos curriculares.

Por otra parte, resulta de interés, también, saber si la exigencia con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural le corresponde solo al alumno

extranjero o esas habilidades y actitudes antes descritas deben ser también procuradas para el resto del grupo.

Es aquí donde encontramos que el contexto en el que se desenvuelve el alumno de lengua y cultura extranjera es determinante. ¿Cuál es la actitud de la comunidad educativa en que se inserta hacia las lenguas? ¿Se plantea el centro educativo atender al desarrollo de la competencia intercultural de todos los alumnos? ¿Qué modelo o enfoque plantea el centro para dicho desarrollo desde su proyecto educativo o proyecto lingüístico? ¿Cómo “vive” el profesorado el hecho de la diversidad lingüística y cultural? ¿Tiene el profesorado capacidad de empatía³?

Desde esta perspectiva hemos de tener en cuenta lo que se señala en el Diccionario de términos clave de ELE (Centro Virtual Cervantes) en relación a los distintos enfoques para el desarrollo de la competencia intercultural:

[...] entre los enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacan principalmente dos: el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*). El primero, basándose en el modelo del hablante nativo, parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística *para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural*⁴, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales.

[...] En cambio, la propuesta del segundo enfoque consiste en desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Sólo así aquel *superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad*⁵ [...] En este enfoque [...] el énfasis se desplaza de la cultura meta, tal y como sucedía en el primer enfoque, a las dos culturas en contacto, a saber, la propia y la extranjera.

Interesa, por último, destacar la importancia de los aspectos afectivos y emocionales de los alumnos que pueden favorecer los procesos de inmersión de alumnos extranjeros, el desarrollo de su competencia comunicativa en español y su relación con la competencia intercultural, habilidades y actitudes del grupo de referencia de origen y cultura española; sin olvidar la motivación (Rodrigo, 1999), caracterizada por el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición para aprender de los demás, la reflexión intercultural desechando visiones etnocéntricas y el deseo de construir la propia identidad a partir del contacto intercultural.

³ Capacidad de empatía: capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción. (Chen y Starosta, 2000)

⁴ Las cursivas son nuestras.

⁵ Las cursivas son nuestras.

4.3. El repertorio lingüístico de los alumnos: las lenguas maternas, la lengua del contexto y de la escuela (el español), las lenguas extranjeras (inglés, otros)

Tal y como ya se ha señalado, para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural cabe el enfoque que consiste en ayudar al alumno-a a que desarrolle una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Se pretende así evitar el choque cultural y la pérdida de identidad y poner el foco no sólo en la lengua-cultura meta (el español), sino en el entramado de lenguas o referencias lingüístico-culturales que deben seguir en contacto, evitando el etnocentrismo por cualquiera de las partes implicadas (profesor-grupo mayoritario versus alumno extranjero). En definitiva, se trata de reconocer aprendizajes y conocimientos que se han producido o se puedan seguir produciendo en la lengua de origen, facilitar los nuevos aprendizajes y las estrategias para la interacción y la relación en la lengua de la escuela (el español) y sumar los que se produzcan en la lengua extranjera tal y como se señala en el currículo; en un modelo de aprendizaje integrado de conocimientos y lengua que tenga en cuenta las variables afectiva y cognitiva y la dimensión comunicativa (Pavón, 2011).

Como ya hemos afirmado antes, no se trata de buscar la integración del alumno extranjero pretendiendo un dominio monolingüe en español al que se le añada en forma de apéndice la lengua extranjera, en nuestro caso el inglés; por el contrario es conveniente pretender el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que quepan todas las referencias lingüístico-culturales del alumno-a.

Es aquí donde puede resultar de ayuda para el profesorado la descripción del repertorio lingüístico del alumno (Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE), para hacer referencia a las diversas lenguas en las que es capaz de comunicarse, tanto en el aula como fuera de ella.

Como ejemplo puede servir el ejercicio propuesto en la Guía Didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas, para alumnado de Educación Secundaria, en la forma del ‘abanico lingüístico’⁶.

⁶ El abanico lingüístico es una representación gráfica, polícroma y abstracta, bastante clara, de las lenguas que puede utilizar una persona, distribuidas muy sencillamente en forma de abanico o de árbol, con un eje cronológico (eje vertical) y de ámbitos de uso sociales (eje horizontal). La forma de embudo o vaso más estrecho –o de abanico– simula el «crecimiento» y la diversificación de lenguas que experimenta la persona a lo largo de la vida.

No se trataría de hacer un mero registro numérico de las distintas lenguas sino también de describir en qué contextos se utilizan las distintas lenguas y cómo se hace uso de ellas en términos de competencia plurilingüe; es decir, no sólo como una suma de conocimientos de distintas lenguas, a modo de departamentos estancos que se van acumulando sino entendiendo por ésta la capacidad de interrelación que se establece entre ellas; todo ello en consonancia con lo que propone el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) en relación con el fomento del plurilingüismo:

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. (MECD, 2002: 4)

En la práctica educativa, lo que se pretende es el “dominio” de varias lenguas, sin tener como referente el modelo del “hablante nativo ideal”, que como ya hemos enunciado con anterioridad no debe pretenderse por inalcanzable. Por el contrario la idea de repertorio lingüístico con distintos niveles de dominio, ajustados a las necesidades del estudiante puede ser un objetivo asumible en la medida que se adopte un enfoque plurilingüe, tal y como presenta el MCERL (MECD, 2002: 5):

La finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos – o incluso tres lenguas – cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental.

Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico ideal en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe.

A este planteamiento cabe añadir que cada vez es más evidente que, en general, los aprendizajes no sólo se producen en el contexto formal o de la escuela, ya que hay más espacio para el conocimiento y la comunicación fuera de la escuela que dentro; del mismo modo, en particular, si hacemos referencia a los aprendizajes relacionados con las lenguas, tal y como queda implícito en la definición de plurilingüismo que se ha ofrecido anteriormente. Es por eso que en los últimos años, instituciones como el Consejo de Europa (2012) o la UNESCO vienen señalando la importancia de complementar e integrar los aprendizajes formal, no formal e informal. Los contextos no

formales e informales generan espacios de comunicación y de interacción comunicativa que también deben de ser aprovechados por el maestro o maestra; no sólo no debe ignorarlos, rechazarlos o sentirlos como una amenaza (otras lenguas en competencia con el español de la escuela), sino que debe conocer esos contextos, ponerlos en valor y utilizarlos para que el alumno-a aprendiz de español los utilice en el desarrollo de un repertorio plurilingüe más rico y variado.

4.4. Del análisis de la diversidad lingüística en un centro educativo al Proyecto lingüístico de centro

Es cierto que durante los últimos 10 o 15 años, la legislación educativa española ha recogido la importancia de las llamadas lenguas extranjeras y su aprendizaje, seguramente obligada por la presión social que viene reclamando, de forma cada vez más insistente, la necesidad de disponer de ciudadanos más competentes en el uso de las lenguas, principalmente por motivos económicos. No obstante, en ese espacio reservado a las lenguas extranjeras sólo aparecen algunas lenguas europeas, aquellas de prestigio social y económico como el inglés y el francés, o en menor medida el italiano o el alemán; basta ver las referencias a las lenguas extranjeras en los currículos de enseñanza primaria y secundaria (MECD, 2006) o los programas de enseñanza bilingüe que se llevan a cabo en nuestro país (MECD, 2011).

En cuanto a otras lenguas y sobre todo a las lenguas de origen de alumnos extranjeros, constatamos que su tratamiento dentro de la escuela no se da al no encontrar ningún espacio en los documentos curriculares que existen tanto a nivel autonómico como estatal.

Los únicos vestigios que se encontraban para acceder a esta posibilidad estaban en el marco de los llamados programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO). Programas que ya eran inconsistentes y de alcance muy limitado y que ahora en la actualidad han desaparecido, ya que la escuela, la educación, también ha empezado a regirse con criterios economicistas y se está viendo afectada por los recortes en el capítulo de 'gastos' (MECD, 2011).

Pero a pesar de este panorama también encontramos que distintos organismos, como el Consejo de Europa, proponen una nueva visión sobre estas lenguas, poniendo el acento en el valor del plurilingüismo y su tratamiento dentro de la escuela (Beacco y Byram, 2003).

Como ya hemos venido señalando, podemos encontrar que el modelo o enfoque de la escuela hacia la diversidad consiste en entender que es el alumno o grupo minoritario el que para conseguir una integración plena es el que debe asemejarse al grupo dominante, y que para ello lo conveniente es que olvide o renuncie a sus rasgos culturales de origen, de manera que no le supongan un obstáculo o dificultad añadida de cara a la adquisición de los rasgos culturales mayoritarios y para la integración escolar. En estos casos se argumenta que es en aras de la igualdad por lo que “se busca diluir o eliminar las diferencias culturales y lingüísticas” (Martín Rojo et al., 2007:60).

Es en este contexto en el que se establece que es el alumno extranjero el que debe hacer el esfuerzo de incorporarse a los “usos y formas de la mayoría” (Ibid: 60). Para ello, el mecanismo principal de la escuela ha sido procurar un aprendizaje rápido e intensivo de la lengua escolar.

Como ya se enunciaba al comienzo, es bajo este prisma bajo el que cabe ponerse en el lugar del alumno-a extranjero. Este lugar es la escuela, el aula, en la que el niño vive el conflicto que se deriva de hacerse preguntas como éstas: ¿y ahora qué hago con mi lengua y mi cultura de origen?, ¿la oculto?, ¿la defiendo y la represento?, ¿la utilizo para basar en ella mis nuevos aprendizajes?

Es desde este planteamiento desde el que se sitúa al niño en el paradigma del déficit (Martín Rojo et al., 2003:45) que desde el punto de vista educativo persigue eliminar las diferencias ya que consideradas estas como déficit “son causa de desigualdad”.

Parece evidente que el niño, sobre todo si su escolarización se ha producido en edad temprana, no tiene todavía desarrollada una conciencia lingüística suficiente para abordar las respuestas a preguntas de tanta trascendencia, es decir no tiene adquiridos suficientes mecanismos para resolver satisfactoriamente el conflicto que su nuevo entorno le plantea y debe ser la escuela la que debe ayudar a superar dicho conflicto.

La cuestión es entonces si la institución escolar puede ser capaz de articular medidas que favorezcan la resolución de dichos conflictos sin que se incurra en un proceso de “*deculturación*” que significa la pérdida de la cultura originaria y el no reconocimiento de las lenguas de la escuela⁷, por muy minoritarias que sean.

⁷ Se entiende por lenguas de la escuela todas aquellas que hablan los miembros de la comunidad educativa y no sólo las lenguas del currículo.

Pero cuáles son las medidas que se vienen articulando para abordar el tratamiento de las lenguas de origen y su relación con la lengua de la escuela. Eurydice (2005)⁸ nos revela que en la mayoría de los países europeos incluida España existen medidas de apoyo lingüístico para los estudiantes de origen extranjero, básicamente según dos modelos (Eurydice, 2005: 81) que en algunos casos no se excluyen sino que coexisten:

- un “modelo integrado” donde los alumnos son asignados a los grupos que les corresponden por edad, en los cuales reciben medidas de apoyo lingüístico;
- un “modelo separado” en el cual los alumnos reciben una atención específica fuera de sus grupos de edad.

Como se desprende de esta información, la atención se centra en los procesos para la adquisición de la lengua o lenguas de la escuela, del currículo, pero no en la lengua de origen de los alumnos y desde la perspectiva de la compensación educativa.

Surge la pregunta sobre si parece adecuado el planteamiento de los sistemas educativos europeos o por el contrario caben otras posibilidades. En la respuesta a esta pregunta cabe compartir con Cummins (1994:40) la idea de que las experiencias personales y educativas que los niños y niñas traen a la escuela son la base sobre la que apoyar sus futuros aprendizajes, por lo que la escuela tiene la obligación ‘moral’ de amplificar dichas experiencias en lugar de anularlas y sustituirlas.

Esta referencia es aplicable, del mismo modo, para los alumnos hablantes nativos en lo referente a la adquisición de la lectura y la escritura, ya que suele ser frecuente entender que el alumno llega sin experiencias al respecto, o las que tiene no le sirven en el sistema escolar.

Desde una visión más literaria (Maalouf, 1999:41) pero no por ello exenta de rigor intelectual, podemos sostener que “de todas las pertenencias que atesoramos, la lengua es casi siempre de las más determinantes”.

En ese sentido proceder sin más escrúpulos a sustituir esa referencia a la identidad personal y de grupo parece poco razonable desde el punto de vista ético y profesional.

Llegados hasta aquí, la cuestión que cabe plantearse es cómo hacer compatible la necesidad del alumno extranjero por utilizar eficazmente la lengua española con garantizar la presencia de su lengua de origen, al mismo tiempo que se introducen las experiencias lingüísticas en lengua extranjera.

⁸ EURYDICE (2005), Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Madrid, Eurydice

Queda claro que en esa formulación estamos apuntando hacia el concepto de plurilingüismo que recoge el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que ya ha sido recogido en un apartado anterior.

Es aquí el punto en el que el centro educativo debe decidir si opta por un modelo plurilingüe o no y en caso afirmativo proceder al estudio de la realidad lingüística del centro conociendo cuáles son las lenguas que tienen presencia en la comunidad educativa y analizando la conveniencia y necesidad de plantear en el seno de dicha comunidad un enfoque de esta naturaleza.

Con este propósito, una de las claves para el éxito en el desarrollo de un enfoque plurilingüe es la creación de un Proyecto Lingüístico de Centro (Trujillo, 2008: 67) que recoja las decisiones que el centro y en consecuencia el profesorado adopte en lo que afecta a la formación lingüística de los alumnos y al tratamiento que de las distintas lenguas presentes en la escuela hacen los miembros de la comunidad educativa. Unas decisiones, que en opinión de Mercé Bernaus (2004: 4):

...han de ser compartidas por todos los docentes dentro de un proyecto global en el que participe todo el Claustro de profesores, de manera que el tratamiento lingüístico y cultural de las lenguas objeto de estudio no sea exclusivo de las materias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

El Proyecto lingüístico de centro (PLC) es un documento (López y Trujillo, 2012: 11) que concreta y desarrolla lo que el Proyecto educativo de centro recoge en relación a la comunicación lingüística; se convierte a la vez en un plan estratégico de mejora de la competencia en comunicación lingüística y en un documento de trabajo que se revisa periódicamente, desde la coordinación de todos los agentes implicados, para observar su cumplimiento, ajustarlo a la realidad y tomar decisiones. Por último debe ser “un factor de mejora y de innovación educativa”.

Dicho PLC debe contener los siguientes elementos:

- Objetivos
- Actuaciones
- Responsables
- Recursos
- Temporalización
- Evaluación

Y entre las posibles líneas de actuación encontramos:

[...] el Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) para el desarrollo del plurilingüismo, la Atención a la Diversidad desde la perspectiva de la competencia en comunicación lingüística, *la competencia comunicativa intercultural*⁹ y las Propuestas de Mejora Lingüística a partir de los resultados de la evaluación de diagnóstico. (López y Trujillo, 2012: 20)

⁹ La cursiva es nuestra

5. METODOLOGÍA.

5.1. Descripción de la metodología de investigación

Cualquier investigación se halla “metodológicamente determinada por los objetivos y por el marco teórico del estudio” (Cea, 2001:81), pero también intervienen otros aspectos que marcan el desarrollo de la investigación y que tienen que ver con el diseño de la misma.

En investigación social, el concepto de diseño se refiere a la planificación de la estrategia necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación. De este modo lo podemos definir (Alvira, 1989:85) como “un plan global de la investigación que integra, de modo coherente y adecuadamente correcto, técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos”.

Así, nuestro diseño puede quedar enmarcado en lo que se ha dado en llamar metodología cualitativa que, parafraseando a Taylor y Bogdan (1992: 7 y 8)), se puede caracterizar mediante los siguientes rasgos:

- Es inductiva, es decir se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
- Es holística. Las personas, los escenarios, no son reducidos a variables, sino considerados desde una perspectiva integral.
- Es interactiva y reflexiva. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio y a la inversa. Como explican Hammersley y Atkinson (1994:169), el investigador se ve implicado por el discurso de su informante.
- Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- No impone visiones previas. El investigador cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

- Es humanista. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.

Dentro de la metodología cualitativa, Cea D'Ancona (2001:94) en referencia a las principales estrategias de investigación social se refiere entre otras al "Estudio de casos" que constituye una estrategia diferenciada dentro de la metodología cualitativa.

Estrategia de investigación que hemos elegido para este estudio porque, como algunos autores describen, el estudio de casos responde bien a cuestiones del tipo ¿cómo?, ¿por qué?; ¿cómo se ha producido la inmersión en español de estos niños y niñas? ¿por qué se ha producido de esta forma? y sirve en situaciones en las que el investigador ejerce poco control sobre lo que ocurre, aunque se trate de estudiar un fenómeno que se produce en un contexto de la vida real.

Por otra parte, y atendiendo a la factibilidad de la investigación, podemos afirmar que entre todos los posibles diseños de investigación, el estudio de casos permite una gran flexibilidad (Hakim, 1994: 61) y se adecúa perfectamente a los objetivos del presente estudio, que podemos definir como exploratorios, descriptivos y/o evaluativos (Cea, 2001:107). Objetivos que deben ser abordados desde una perspectiva crítica, de manera "que lo que se da por supuesto pueda ser cuestionado" (Martín Rojo, 2007: 53) y sobre todo nos permita ponernos en el lado del otro, del diferente, para poder comprender cómo ha vivido su proceso de inmersión y de relación con el entorno, entorno este que desde luego supera el ámbito escolar.

En relación al tamaño muestral sobre el que se va a aplicar el estudio, es decir, al número de casos, éste queda condicionado y delimitado por la propia formulación del problema de estudio tal y como queda recogido en el objetivo general y por el contexto: alumnos de origen y lengua extranjera, de cuarto de primaria en un colegio de Educación Infantil y Primaria, en Castilla-La Mancha. Nos referimos al proceso de integración en el medio escolar a través del español como lengua del contexto y de la escuela de cinco niños y niñas: dos de origen rumano, dos de origen marroquí y uno de origen chino.

5.2. Descripción de los instrumentos de investigación

La investigación cualitativa también hace uso de técnicas cualitativas y coincidimos con Cea D'Ancona (2001: 95) en que el estudio de casos "constituye una estrategia de

investigación de orientación diferente a la encuesta, la experimentación y al uso de documentos y estadísticas; si bien, puede hacer uso de las mismas técnicas de recogida y análisis de la información”.

En cuanto al uso de documentos y dentro de la investigación secundaria, se diferencian tres variedades o finalidades importantes: la revisión de investigaciones, el meta-análisis y el análisis secundario (Hakim, 1994).

En nuestro caso se practicará el análisis secundario con una finalidad comparativa y para intentar señalar tendencias tanto poblacionales (procesos migratorios) como de prácticas educativas (programas de atención a población inmigrante) en contextos muy amplios.

Por otra parte se procederá utilizando distintos tipos de cuestionarios, aplicados a distintos grupos muestrales.

La encuesta puede definirse como un instrumento estandarizado para obtener información, de una determinada muestra de sujetos. Esta información está limitada por las preguntas del cuestionario preparado al efecto. Esta información, no obstante, puede abarcar cuestiones muy diversas y referidas tanto a aspectos objetivos como subjetivos, del presente o del pasado (Cea D’Ancona, 2001: 240); por lo que su uso es más que apropiado, ya que además de permitir la obtención de información muy significativa, esta puede compararse al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas.

Como nos confirma Hakim, 1994: 52):

Típicamente, las encuestas buscan información sobre la propia conducta y experiencia del individuo, valores y actitudes, características personales y circunstancias sociales. Pero con frecuencia también buscan información que va más allá del individuo, extendiéndose a sus relaciones, interacciones o actividades con otra gente; proporcionando información sobre contextos sociales, grupos, vecindarios y acontecimientos de los que tienen experiencia.

Por último se procederá mediante entrevistas abiertas, semiestructuradas y de carácter individual. Nos referimos con esto a entrevistas reflexivas en las que gran parte de las preguntas no están decididas de forma exacta, aunque sí están decididos los asuntos a tratar (Hammersley y Atkinson, 1983: 169). Tampoco hay una secuencia fija ni son las mismas preguntas para todos los entrevistados. En este sentido parecerán más a una conversación (Burgess, 1984) aunque con cierto control sobre los procedimientos para que no quede desvirtuada la entrevista.

En el uso de este instrumento se considera decisivo el papel del entrevistador, en el sentido de que puede ayudar pero también obstaculizar la obtención de la información deseada. La presencia del entrevistador, cara a cara con el entrevistado, permite el tratamiento de temas complejos o hace posible que se aclaren cuestiones no entendidas, permite recoger información complementaria sobre el entrevistado y su entorno y motivar al entrevistado “para responder (con sinceridad y claridad)” (Cea D’Ancona, 2001: 245); todo ello si se consigue un clima de confianza suficiente para el buen desarrollo de la entrevista.

De este modo se debe posibilitar, también, la reconstrucción de un relato biográfico que permita empatizar (Stake, 1998)¹⁰ con los entrevistados y descubrir cuáles han sido sus conflictos y sus dificultades a la hora de incorporar el español como lengua de la escuela y del contexto a sus correspondientes experiencias vitales, tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural.

En definitiva, estamos proponiendo un diseño de investigación basado en una metodología cualitativa, pero también es un estudio sostenido con técnicas de investigación cuantitativa.

¹⁰ Nos explica las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y cuantitativa. Stake considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y **empático**.

6. ESTUDIO.

6.1. Descripción del corpus y recogida de datos

De acuerdo con los objetivos propuestos para esta investigación, se ha pretendido describir en qué situación se produce la integración en el medio escolar de cinco alumnos de origen y lengua extranjera a través de su inmersión en español como lengua del contexto y de la escuela, por lo que nos ha interesado conocer distintos aspectos relacionados con el contexto y que hemos podido abordar mediante el estudio de los siguientes ámbitos:

- Contexto general.
- Contexto sociolingüístico de la familia del alumno.
- Contexto lingüístico del entorno próximo.
- Situación escolar.

En primer lugar, a partir de la información obtenida mediante la aplicación de los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario sobre el contexto socio familiar de los alumnos estudiados. Este cuestionario ha sido elaborado expresamente para este estudio, siguiendo modelos de los utilizados por las distintas administraciones educativas autonómicas en los cuestionarios de las correspondientes evaluaciones de diagnóstico. La aplicación de este cuestionario ha supuesto una aproximación cualitativa orientada principalmente a obtener información sobre el uso de distintas lenguas en el contexto familiar, preguntas 8 y 11; sobre el nivel de conocimiento del español del padre y/o de la madre, pregunta 9; sobre la importancia que conceden al aprendizaje del español por parte de sus hijos e hijas, pregunta 10.
- Test de actitud lingüística, que se aplicó con el fin de poder conocer en qué condiciones se produce la inmersión lingüística de estos alumnos en relación a la actitud hacia las lenguas en el entorno más próximo. La muestra elegida para su aplicación se corresponde con las familias de los alumnos de los dos grupos-clase de referencia, incluidas las de los casos estudiados. Se han recogido 21 encuestas de las 44 enviadas para ser contestadas por las familias.

Por otra parte, durante el mes de abril de 2013 todos los alumnos que cursaban 4º de Educación Primaria realizaron las llamadas pruebas de evaluación diagnóstica para las áreas de Matemáticas, Lengua castellana y Lengua extranjera (inglés), todo ello de

acuerdo con lo establecido por la administración educativa en relación a la realización de dichas pruebas, a modo de evaluación externa de competencias.

Con respecto a este tipo de evaluación se han tenido en cuenta las siguientes características:

- Su carácter “universal”: la evaluación de diagnóstico se aplica, cada año, a todo el alumnado que finaliza el segundo ciclo de la educación primaria y el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. (LOE: 2006)

- La colaboración entre instituciones para la homogeneidad y la obtención de datos representativos:

El instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad. (Artículo 144.1, LOE, 2006)

- La información y uso de los resultados de la evaluación de diagnóstico sin efectos de catalogación o clasificación de los centros. Como se expone en el artículo 144.3 de la LOE (2006), “en ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros”.

- Los resultados de la evaluación de diagnóstico como información para la mejora en la atención educativa del alumnado. (Art. 15.3, Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria):

Los centros utilizarán los resultados de estas evaluaciones para, entre otros fines, organizar, en el tercer ciclo de la educación primaria, las medidas de refuerzo para los alumnos y las alumnas que las requieran, dirigidas a garantizar que todo el alumnado alcance las correspondientes competencias básicas.

En la medida que se consideró que los resultados obtenidos por los alumnos objeto de este estudio podían ser tenidos en cuenta para conocer su nivel de logro en el Área de Lengua castellana, en comparación con el resto de alumnos, se procedió a incorporar dichos resultados a este estudio. Estos resultados estuvieron disponibles para el profesorado en el mes de junio de 2013.

Por último se ha dispuesto de información personal de los alumnos de este estudio, obtenida mediante las entrevistas individuales que se llevaron a cabo durante los meses de enero y febrero de 2014. Esta información, de carácter cualitativo, aunque cargada de reflexiones subjetivas, ha permitido contrastar, comparar y matizar informaciones obtenidas por otros medios. De ellas, además, se obtuvieron las que hemos llamado 'biografías lingüísticas' de los alumnos.

6.2. Descripción del contexto

El estudio propuesto se ha llevado a cabo para alumnos que en la actualidad cursan estudios de 4º o 5º de Educación Primaria pero que en el momento de comenzar el estudio todos cursaban 4º de E. Primaria. Los casos estudiados se corresponden con dos niños de origen rumano, que llamaremos Ionel y Medea; dos niños de origen marroquí, que llamaremos Fátima y Abdel; un niño de origen chino, que llamaremos Wang.

Estos niños están escolarizados en un colegio público, en un pequeño municipio de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha; en un entorno rural y con escasas posibilidades, más allá de las que proporciona el medio escolar, para ofrecer experiencias no formales o informales en relación con el aprendizaje de las lenguas que favorezcan la actitud lingüística y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural; de los alumnos, en particular y de la comunidad educativa, en general.

El colegio atiende a una población escolar de 378 alumnos, de los cuales 119 son alumnos de Educación Infantil (3-6 años) y 259 de Educación Primaria (6 a 11-12 años). De estos últimos, 11,58% son alumnos extranjeros y el 8,5 % son originarios de países cuya lengua no es el español.

Datos que no son muy diferentes de los que se dan en el conjunto de la población escolar de la comunidad autónoma¹¹. Para un total de 130.642 alumnos en Educación Primaria, encontramos un 10,37% de alumnado extranjero, suponiendo un 7,6% los alumnos para los que su lengua de origen no es el español.

Por otra parte, son cifras que reflejan la correspondencia entre la población en general y la población escolar. En Castilla-La Mancha, para un total de 2.094.957

¹¹ Población escolar. Datos estadísticos Educación curso 2011/2012. Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y elaboración propia.

habitantes, encontramos una población extranjera de 255.949 personas, que suponen el 12,22% del total.

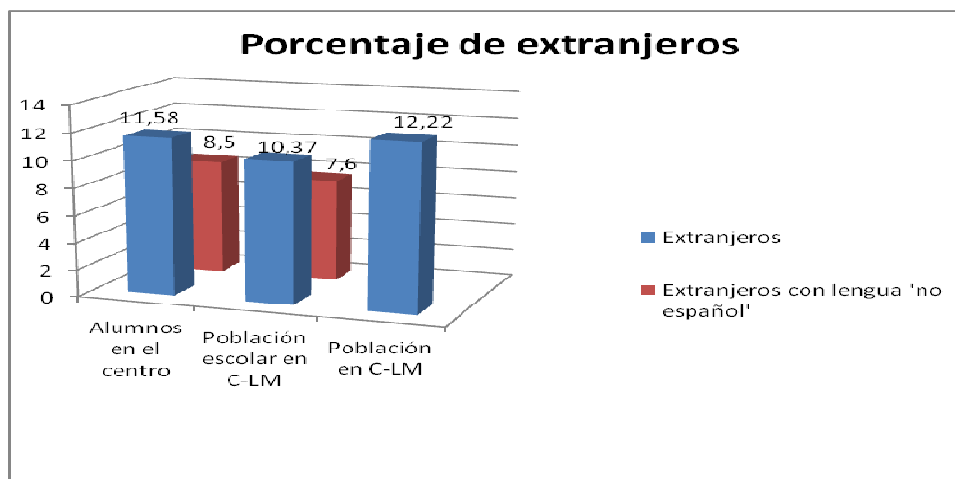


Gráfico 6.1. Población escolar extranjera

6.3. Herramientas de análisis

6.3.1. Cuestionario de contexto socio-familiar

Una finalidad destacable de este estudio era conocer cada uno de los contextos familiares de estos alumnos. Con este propósito se ha aplicado un cuestionario (anexo I) que podía ser contestado por el padre, la madre o por ambos. Este cuestionario consistía en preguntas que requerían distintos tipos de respuesta: Completar con algún dato concreto como edad, nacionalidad; respuestas de si o no; respuestas de elección múltiple. Desde el punto de vista cualitativo unas preguntas tenían una finalidad meramente descriptiva y otras requerían una valoración por parte de la familia. A partir de la información obtenida en este cuestionario, se ha procedido a un análisis cualitativo-interpretativo con los siguientes propósitos:

- conocer cómo es el contexto familiar de los alumnos, principalmente en relación al uso de las lenguas en el ámbito doméstico o familiar.
- conocer las valoraciones que las familias hacen en relación al aprendizaje del español.
- disponer de elementos de contraste con información obtenida mediante otras herramientas para evitar deformaciones o sesgos.

6.3.2. Test de actitud lingüística

Con respecto al test de actitud lingüística (anexo II), se ha utilizado un cuestionario o test de actitud de tipo Likert compuesto por 20 ítems, siguiendo el modelo propuesto en el Portfolio europeo para las lenguas. Las posibles respuestas valoraban el grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado propuesto de la siguiente manera: 1. Estoy muy de acuerdo; 2. Estoy de acuerdo; 3. No lo tengo claro; 4. Estoy poco de acuerdo; 5. Estoy en total desacuerdo.

Desde el punto de vista cuantitativo, el conjunto de respuestas de cada cuestionario se agrupaba en torno a una determinada puntuación comprendida entre los 0 y los 80 puntos; de manera que con resultados más próximos a 0 puntos, la actitud hacia las lenguas diferentes, su aprendizaje o su uso, se consideraba positiva; por el contrario, con resultados más próximos a 80 puntos la actitud se consideraba negativa.

Para la interpretación de los datos en términos cuantitativos, estos se han recogido, por una parte, en un gráfico (7.3.1.) en forma de tela de araña que ha permitido obtener una imagen gráfica de la actitud lingüística; por otra parte, en otro gráfico (7.3.2) en el que los datos se han agrupado en intervalos que permiten ofrecer una valoración cualitativa en términos de actitud 'muy positiva', 'positiva', 'negativa', 'muy negativa'.

6.3.3. Pruebas de evaluación de diagnóstico

Los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico han sido proporcionados por las autoridades educativas. En nuestro caso se han considerado los correspondientes a la competencia en comunicación lingüística para las destrezas de comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral. Los datos obtenidos para los alumnos estudiados se han puesto en comparación con el resto de alumnos del mismo nivel educativo en el centro y con los alumnos del mismo nivel en el conjunto de la Comunidad Autónoma. Al mismo tiempo, a modo de triangulación o contraste, se ha establecido la comparación entre los datos 'objetivos' ofrecidos por las pruebas de diagnóstico y la percepción 'subjetiva' que los alumnos tienen en relación al nivel de dominio del español tal y como han manifestado en la entrevista personal.

6.3.4. Cuestionario para entrevista personal

Por último y con el fin de aproximarnos a la experiencia personal de los alumnos en relación a su proceso de integración escolar y la percepción que ellos tienen de los niveles de adquisición de las distintas lenguas de su repertorio lingüístico, se ha

elaborado un cuestionario (anexo III) compuesto por 35 *items* que ha servido para guiar las entrevistas personales realizadas. Al final de estas entrevistas se ha pedido a los alumnos que reflexionen sobre su experiencia con las distintas lenguas y escriban un pequeño texto a modo de biografía lingüística. En ese sentido, la biografía lingüística se ha considerado como una especie de historia de vida.

La información obtenida se ha ido registrando por escrito al mismo tiempo que la entrevista se iba produciendo. En este sentido y aún conociendo los riesgos de perder información o el propio hilo de la comunicación, se ha preferido este modo de registro frente a la grabación, por considerarlo menos intrusivo para el alumno entrevistado.

Una vez registrada la información y contrastada con la biografía lingüística y otros cuestionarios, se ha pretendido, con carácter descriptivo, lo siguiente:

- Captar la totalidad de la experiencia de los sujetos en términos temporales y espaciales.
- Visualizar la dinámica del proceso de transformación del alumno.
- Obtener parte de las visiones subjetivas y percepciones del alumno en relación a su proceso de adquisición de las lenguas.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1. Lo escolar y lo doméstico en cuestiones de lengua

Cuando preguntamos a las familias de los alumnos objeto de nuestro estudio cuál es la lengua que se habla en casa y comparamos esta circunstancia con el entorno, en una comunidad monolingüe como en la que nos encontramos, en la que la lengua del contexto y la de la escuela es el castellano, la situación es la siguiente:

	Grupo clase
Alumnos cuyos padres son de origen extranjero	15,9 %
Alumnos que hablan en casa una lengua distinta de la de instrucción	11,36 %

Tabla 7.1. Lengua y origen.¹²

A este respecto, encontramos que las cifras en el contexto europeo¹³ son inferiores, aunque en todos los países, sin excepción, se da un porcentaje apreciable de alumnos que en casa se expresan en una lengua diferente a la de instrucción y a la del contexto. De lo que podemos deducir que el fenómeno de la inmigración asociado al uso de otras lenguas distintas del castellano, cobra gran vitalidad en nuestro territorio.

Volviendo a nuestro entorno y a partir de la entrevista realizada con cada uno de los alumnos se obtienen informaciones complementarias que matizan las respuestas ofrecidas por la familia. De este modo Ionel nos cuenta que en casa se habla en rumano, aunque él habla con su hermano pequeño en español; Massa relata que hablan bereber y un poco de español pero solo con su padre. En casa de Wang se habla el chino y un poco de español también con su padre. Medea C. usa el rumano en casa; por último Abdel habla con sus padres en árabe aunque utiliza con frecuencia el español con sus hermanos.

Por otra parte, conviene destacar que con independencia del mayor o menor uso que se haga del español en el ámbito doméstico, todas las familias señalan como muy importante que sus hijos o hijas aprendan español, incluso 3 de ellas añaden que les alegra que lo aprendan bien.

¹² Datos obtenidos del cuestionario para familias para estudio del contexto.

¹³ Alumnos de padres extranjeros UE27. 7,9%. Alumnos que hablan en casa una lengua distinta de la de instrucción: 4%. Fuente OCDE. Base de datos PISA 2006

7.2. La integración escolar

En el Proyecto Educativo del centro en el que estos alumnos están escolarizados se establece que el alumno recibirá atención educativa fuera del aula para facilitar su acogida y acelerar su proceso de aprendizaje de español, aunque como medida extraordinaria y transitoria.

No obstante al alumno se le asigna un grupo de referencia con el fin de que el tutor pueda facilitar su integración dentro de la dinámica de la clase. Se establece que las sesiones en las que se atenderá a dichos alumnos/as se corresponderán con las áreas instrumentales, dejando para la integración con el grupo clase el resto de las áreas.

Del mismo modo se establece que una vez que se considera que el alumno posee un conocimiento del idioma suficiente, se realiza una evaluación para conocer su nivel de competencia curricular y poder determinar así las medidas pertinentes recogidas en el plan de atención a la diversidad.

Por último se afirma que cada alumno contará con un informe individualizado en el que se especifiquen las medidas establecidas en la respuesta educativa así como los resultados de la evaluación psicopedagógica.

No obstante, revisados los expedientes académicos de los alumnos y los documentos, planes y programas del centro no se han encontrado dichos informes ni tampoco referencias a cómo se estima dicho conocimiento del idioma 'suficiente' o cómo se lleva a cabo la evaluación psicopedagógica señalada.

Y ¿cuál es la situación contada por los alumnos?

Ionel empezó su escolarización en este centro en 2º curso y recuerda que tenía ganas de venir al colegio. Al llegar no entendía a la maestra pero aquí, en el mismo grupo encontró a otra niña rumana, Medea C., que no conocía de antes, con la que hablaba en rumano y que le traducía lo que le iban diciendo otros niños o la maestra. Poco a poco con la ayuda de otra maestra, fuera de la clase, y de otros niños, fue entendiendo las cosas mejor.

Massa, de Marruecos, estuvo escolarizada en otro colegio antes de llegar a este. Relata que al llegar al colegio no entendía nada y lo pasaba mal, entonces "mi padre me apuntó a otra escuela y allí había otra niña de Marruecos que me explicaba, pero sentía

nervios”. También había otra profesora que le ayudaba pero no recuerda si era dentro del aula o fuera del grupo.

Wang es un niño de origen chino aunque nacido en España. Nos cuenta que a su hermana mayor le gusta llamarle Alejandro, pero él prefiere su nombre chino. No quería venir al colegio porque lo recuerda como una cárcel y lloraba. Entendía poco y se entendía con gestos con los otros niños. Una maestra le ayudaba en la clase. De esa primera etapa W recuerda la palabra “juego”. Posiblemente eso le hizo cambiar su perspectiva sobre la escuela y nos dice: “Me sentía mejor después de un poco tiempo”.

Medea C. llegó a España cuando tenía 2 años y comenzó a ir a la guardería. Desde otro punto de vista ella cuenta que era la profesora la que no la entendía aunque eso hacía que se sintiera “un poco rara”. No obstante, con la ayuda de los otros niños pronto pudo hacerse entender. Cuando llegó a la escuela para comenzar la Educación Infantil ya era una alumna aventajada y sirvió de puente para la integración de Ionel.

Abdel llegó de Marruecos cuando tenía un año pero no vino a la escuela hasta los tres; recuerda que el primer día lloraba y no entendía el español. No recuerda con quién habló la primera vez, pero que intentaba comunicarse con gestos. Esta situación le hacía sentirse raro por no saber español. Una maestra le ayudaba dentro de la clase.

De esta información recibida de los propios alumnos podemos deducir algunas cuestiones:

- Cuando el niño se escolariza en E. Primaria este recibe la atención específica fuera del aula.
- Cuando se escolariza en E. Infantil, la atención recibida se da en el aula.
- El niño que llega a la escuela con desconocimiento del español se siente raro, es el diferente.
- Como afirma Díaz-Corrалеjo (2001), en los intercambios comunicativos entre humanos, ningún hablante es completamente ignorante ya que utiliza todo el bagaje de conocimientos previos, incluidos los referentes a su L1, de modo que todos desarrollan estrategias para hacerse entender y, en definitiva, comunicarse.

También alguna hipótesis:

- Cuando la inmersión es más temprana el proceso de adquisición de la L2 es más rápido y ¿menos traumático?

Y con esta, otra pregunta:

- ¿Qué puede hacer la institución escolar para favorecer una visión menos ‘culpabilizadora’ de la diferencia?

7.3. Cuestión de actitud

Por otra parte, se ha considerado que en el proceso de integración escolar y social de los alumnos extranjeros y en relación a las experiencias personales, influyen no solo las características individuales del alumno y los procesos cognitivos y afectivos que desarrolla sino que estos se ven condicionados por la percepción que este entorno tiene de la diversidad lingüística y cultural. Esta percepción en términos de actitud lingüística hacia otras lenguas, hacia el aprendizaje de otras lenguas y hacia el uso que otros hablantes hacen de nuestra propia lengua; todo ello teniendo en cuenta que nos encontramos, como ya se ha enunciado antes, en una comunidad monolingüe (castellano), en un entorno rural y con escasas oportunidades de desarrollar experiencias plurilingües.

Si bien es cierto que los datos son referidos a las familias del grupo de alumnos de las clases a las que pertenecen los alumnos estudiados, se entiende que los niños son portadores de las percepciones y valores de su familia y reflejan del mismo modo estas actitudes.

Del cuestionario de actitud lingüística aplicado se han obtenido resultados teniendo en cuenta que 0 puntos representan una actitud idealmente positiva y 80 puntos una actitud totalmente negativa. Estos resultados quedan representados en el siguiente gráfico:

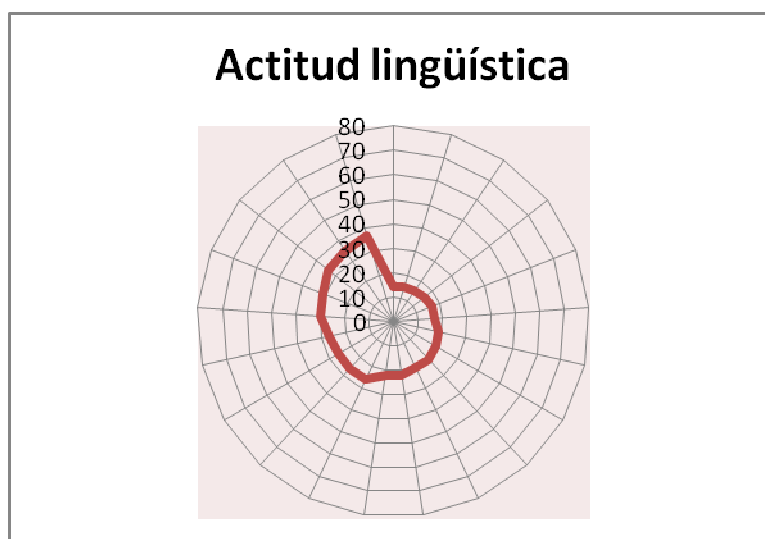


Gráfico 7.1. Actitud lingüística

Teniendo en cuenta que el valor mínimo obtenido ha sido de 14 puntos y el máximo de 37 puntos, con un valor medio de 23,38 puntos, podemos concluir que la actitud lingüística del entorno más próximo de estos alumnos es en general positiva hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística.

Por otra parte, si el intervalo entre los 0 y los ochenta puntos lo graduamos mediante la secuencia 'Muy positiva (0-20puntos)/ Positiva (21-40puntos)/ Negativa (41-60puntos)/ Muy negativa (61-80puntos)', los resultados obtenidos podrían quedar representados del siguiente modo:

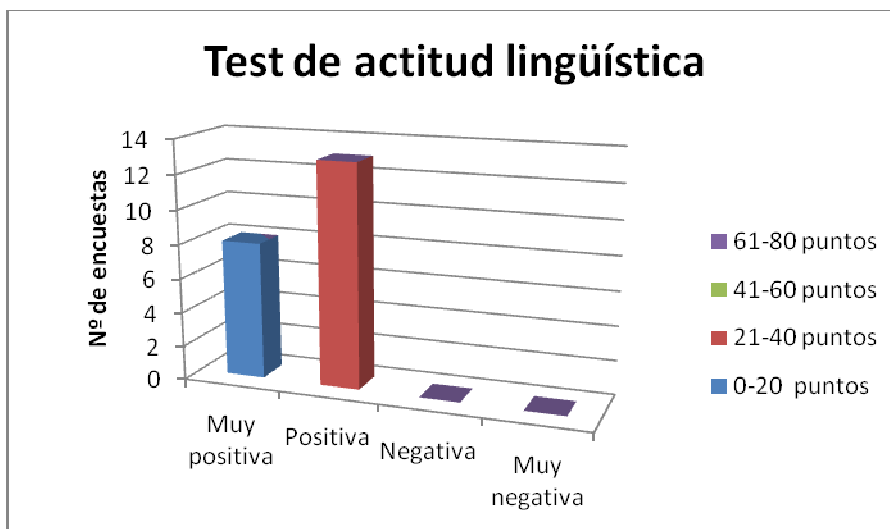


Gráfico 7.2. Resultados del test de actitud lingüística

De estos resultados podemos concluir que aunque la actitud general es positiva y en ningún caso los resultados, con carácter general, manifiestan actitudes explícitamente consideradas negativas, dicha actitud es francamente mejorable. En ese sentido se estima, también a modo de hipótesis, que en la medida que esto ocurra los procesos de integración lingüística y social de los alumnos extranjeros pueden mejorar.

7.4. La inmersión lingüística y su reflejo en niveles de dominio

El contexto en el que se encuentra inmerso el alumno inmigrante impone unas determinadas necesidades de comunicación para lo que es necesario adquirir ciertas destrezas y competencia, que como expone Muñoz López (2004) en referencia a Galisson,

en cierta forma se adquieren en cualquier sitio, en contacto con los otros, en relaciones familiares, gregarias y sociales y a través de los medios de comunicación, por exposición, inmersión, impregnación, imitación, inculcación.

No obstante, entendemos que deben ser facilitadas por las estrategias y procedimientos del aprendizaje formal en la escuela.

Cuando planteamos cómo perciben los alumnos este proceso, nos encontramos con división de opiniones; para algunos ha sido largo y dificultoso pero otros manifiestan que no les ha costado mucho. Nos cuentan que lo han aprendido con sus amigos en el colegio, hablando y escuchando, paso a paso, por palabras, leyendo y escribiendo en el colegio; en definitiva poniendo de manifiesto distintos estilos y formas de aprendizaje.

De todo este proceso lo que sí se constata es que en el momento actual todos los alumnos consideran que tienen un buen dominio del español, incluso, preguntados al respecto, todos señalan que se sienten más cómodos expresándose en español. De acuerdo con una escala de autovaloración¹⁴ comprendida entre el 1 y el 4, todos consideran que su nivel de dominio del español es bueno o muy bueno.

	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Ionel	4	4	3	4
Medea C	4	4	4	4
Wang	4	4	3	4
Massa	4	4	4	4
Abdel	4	4	4	4

Tabla 7.2. Autovaloración sobre el nivel de dominio del español

Si esta valoración la ponemos en relación con su idioma de origen, las respuestas varían de tal modo que los niños de origen rumano consideran que conocen mejor el rumano, por el contrario, el resto estiman que conocen mejor el español.

Sobre las preferencias, Abdel, Medea C. y Wang, señalan que los dos idiomas les gustan por igual; por el contrario, Ionel prefiere el español porque así puede hablar con sus amigos; mientras que Massa prefiere el bereber o el árabe porque los considera

¹⁴ Escala de autovaloración: 1, mal; 2, regular; 3, bien; 4, muy bien.

más fáciles, sobre todo para hablar y escuchar, destrezas menos vinculadas a las tareas escolares.

Este ejercicio de autoevaluación ha sido muy revelador, no obstante, obedece a percepciones subjetivas que los alumnos tienen sobre su nivel de dominio en relación a la lengua del contexto, que es además la lengua de la escuela, en este caso el español. Es por eso que se ha querido contrastar esta valoración con los resultados obtenidos por estos alumnos en las pruebas de evaluación diagnóstica en comunicación lingüística que fueron aplicadas en el curso 2012/2013, cuando estos alumnos cursaban 4º curso de Educación Primaria.

Para el caso de Castilla-La Mancha, los resultados obtenidos se han establecido en un rango que va desde el nivel 1, mínimo, hasta el nivel 5, máximo y que se describen del siguiente modo:

- El nivel 1 determina un nivel de logro competencial bastante inferior al que corresponde a 4º de Educación Primaria.
- El nivel 2 determina un nivel de logro competencial inferior al que corresponde a 4º de Educación Primaria.
- Los niveles 3 y 4 determinan el nivel de logro competencial correspondiente a 4º de Educación Primaria.
- El nivel 5, siendo un nivel de logro que corresponde al curso, marca una tendencia destacable en la adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas.

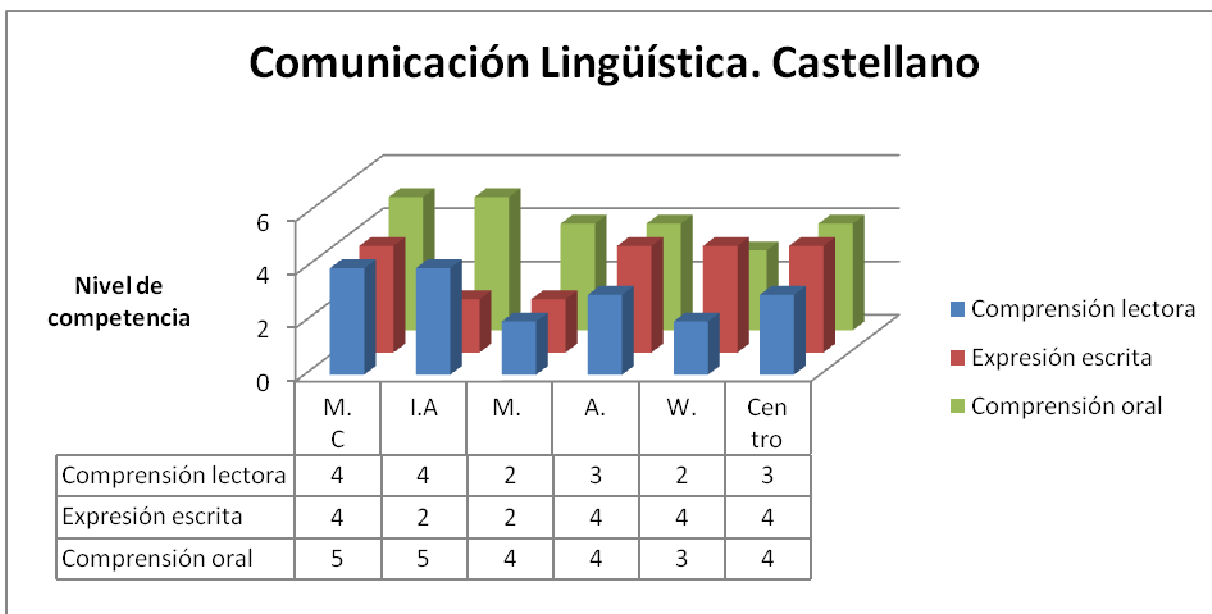


Gráfico 7.3. Resultados Evaluación de diagnóstico¹⁵de alumnos y en el centro

De estos datos podemos extraer algunas conclusiones:

- Manifiestan un buen nivel de reflexión lingüística, en el sentido de que sus percepciones no están muy desencaminadas, aunque en el caso de Massa y Wang pueden estar sobrevaloradas.
- La destreza mejor desarrollada en términos de niveles de logro es la comprensión oral; menos las destrezas relacionadas con tareas escolares (leer y escribir), salvo en los casos de Medea y Abdel. A este respecto conviene destacar que consultados los expedientes académicos de estos alumnos, son también los que obtienen mejores resultados en las distintas áreas del currículo. En el caso contrario, el equipo docente consideró la repetición de curso de Massa.
- Aunque en algunas destrezas se obtienen niveles de logro inferiores a los del resto del centro, no se puede deducir o explicar que esto se corresponda con su condición de alumnos extranjeros con lengua de origen distinta del español. Sobre todo si ponemos en comparación los resultados de estos alumnos con los obtenidos como promedio en el conjunto de la Comunidad Autónoma.

¹⁵ Fuente: Informes de evaluación diagnóstica. Consejería Educación, Cultura y Deportes. JCCM. Elaboración propia.

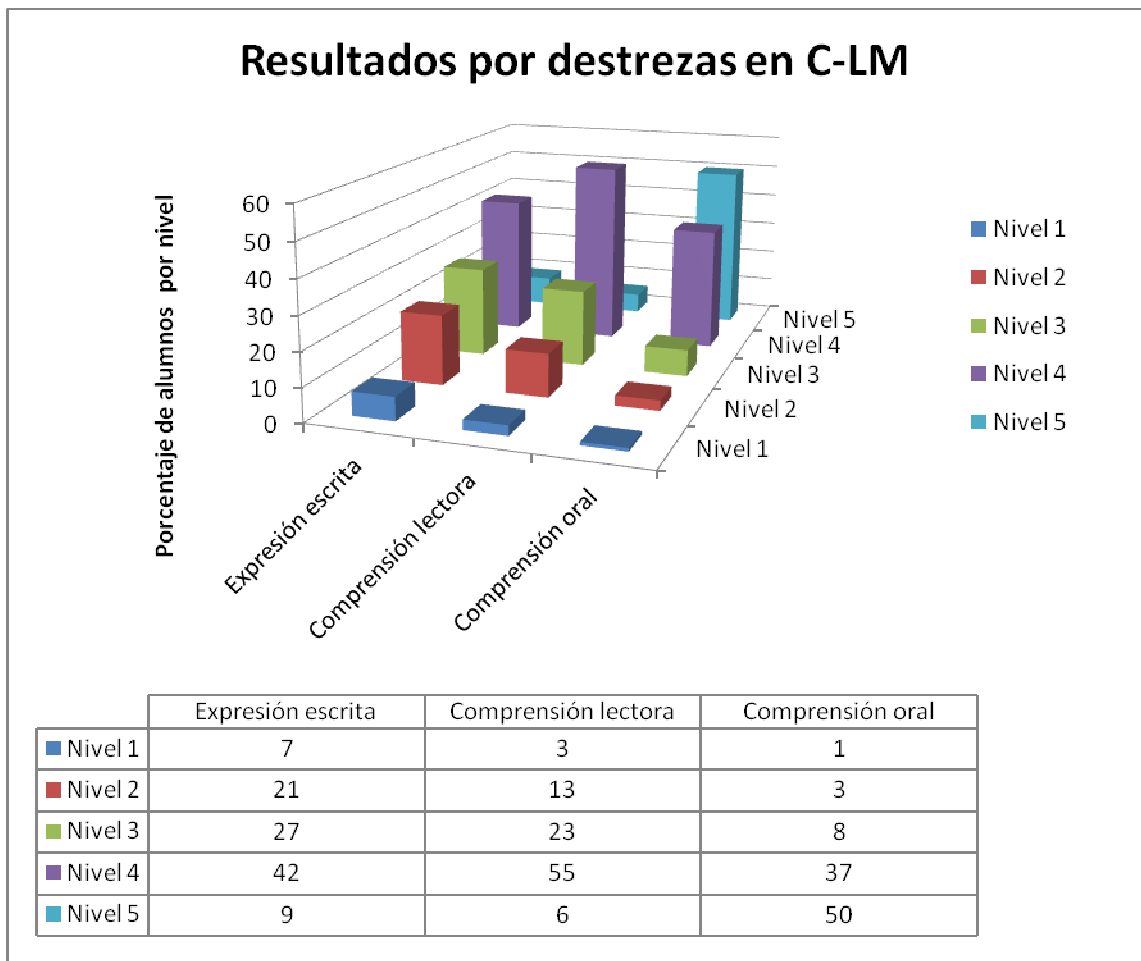


Gráfico 7.4. Resultados por destrezas en el conjunto de la Comunidad Autónoma

Comprobamos que en expresión escrita tres alumnos (Abdel, Medea C y Wang) alcanzan un nivel 4, correspondiente con 4º curso, al igual que el 42% de la población escolar de Castilla-La Mancha; del mismo modo, 2 alumnos (Fátima e Ionel) no alcanzan el nivel correspondiente al 4º curso, al igual que el 21 % de alumnos en Castilla-La Mancha.

En comprensión lectora tres alumnos (Abdel, Medea C e Ionel) alcanzan niveles correspondientes al nivel de 4º curso, mientras que dos de ellos (Massa y Wang) no los superan, obteniendo niveles como el 13% de la población escolar de Castilla-La Mancha.

En comprensión oral, todos los alumnos consiguen los niveles de logro correspondientes al 4º curso, e incluso marcan una tendencia destacable. De esta comparación también podemos extraer nuevas conclusiones:

- La destreza mejor desarrollada por estos alumnos, la comprensión oral, también es la mejor desarrollada por el conjunto de alumnos de la Comunidad Autónoma.
- De los casos de alumnos que no alcanzan el nivel de logro en alguna de las destrezas no se puede deducir relación alguna con la lengua de origen, en el sentido de que se pudiera señalar que los alumnos de algún origen concreto presentaran más dificultades para conseguir los niveles de logro correspondientes al 4º curso.
- Tan solo sería destacable que es la niña marroquí la que manifiesta peores niveles de logro, incluso peores resultados académicos, como ya se ha señalado. Cuando observamos a esta niña en su interacción en el colegio, en los espacios y tiempos libres como los recreos, su tendencia es a reunirse con otras niñas marroquíes para sus juegos. No es el caso del otro niño de origen marroquí que juega y se relaciona más abiertamente con el resto de niños. Del mismo modo, Abdel participa más de actividades fuera del colegio con otros niños, bien sea para realizar tareas extraescolares o participar en actividades deportivas. Por el contrario, Massa reduce su presencia al ámbito doméstico o al círculo más restringido de familias marroquíes.
- La hipótesis que se puede plantear es que una menor exposición a la inmersión lingüística puede rebajar los niveles de logro de competencia lingüística en español. Una menor exposición puede estar influida por variables tanto culturales, como de género o de personalidad.

7.5. Competencia plurilingüe y repertorio lingüístico

A pesar de que el medio escolar y el entorno son en sí mismos recursos para la inmersión lingüística y el logro de un dominio del español equiparable al de los niños cuya L1 es el español, encontramos, por otra parte, que la lengua de origen sigue estando presente en el ámbito doméstico o familiar. En casa todos los niños hablan con sus padres en la lengua de origen y ven la televisión de su país; incluso algunos leen libros en ese idioma. Un poco distinto son los casos de Ionel, que no sabe leer ni escribir bien en rumano; o Massa, que no sabe leer en bereber, que es su lengua familiar.

Por otra parte, todos viajan a su país de origen, al menos cada dos años. Allí, despliegan su repertorio lingüístico y utilizan la L1 con normalidad para hablar con sus otros familiares, con sus amigos.

Abdel habla de cosas de España, de su pueblo, cuenta chistes, adivinanzas. Ionel de cómo es el colegio, las notas que ha sacado. A Massa no le gusta hablar del colegio, pero sí de lo que hay en las tiendas en España, de las compras y de “cosas de chicas”. A Wang, su familia y sus amigos de China le preguntan sobre “cómo está aquí”. “Yo les cuento cosas, que estoy a gusto”.

En definitiva, utilizan una lengua u otra en función de la situación o el contexto, de manera que desarrollan un repertorio lingüístico variado, de manera simultánea y del que tienen perfecta conciencia.

De esta forma, el castellano o español para la escuela y su relación con el entorno extraescolar próximo; su L1 la reservan para el ámbito familiar y doméstico. Al mismo tiempo, en el contexto escolar se inician los aprendizajes de un idioma extranjero (inglés), aunque algunos de estos niños, como veremos a continuación tienen excelente disposición para aprender otros idiomas.

A modo de biografía lingüística, estos alumnos nos han escrito lo siguiente:

La primera lengua que aprendí fue el árabe, en mi casa (en rojo). Después cuando llegué al colegio, a los 3 años, empecé a decir unas palabras en español (en negro), con la ayuda de la profesora. Después empecé a aprender inglés (en azul), a los seis o siete años. Abdel.

Hola, soy Ionel, tengo 10 años, he nacido en Rumanía. A los seis años fui a España para ver a mi padre. Un verano después me apuntaron a un colegio. Como no sabía español, había otra chica rumana y siempre que la profesora decía algo ella me lo explicaba. Al poco tiempo, una profesora me daba clases de español y me gustaba porque era muy divertido. Gracias a la televisión, mis amigos y profesores he aprendido mejor. Ahora estoy aprendiendo inglés, espero que sea divertido.

Massa, nos relata lo siguiente:

En casa con mi familia hablo bereber y en el pueblo hablo español con mis amigos. En el colegio había mucha gente que hablaba español y así fue como empecé a hablar español. Luego empecé a estudiar primaria. En la escuela he continuado mejorando. Después he aprendido a hablar en inglés.

Medea C., en claro ejemplo de conciencia plurilingüe nos cuenta:

Me llamo Medea y soy de Rumanía. El rumano es mi lengua materna. A los 2 años aprendí español por tener que vivir en España. Luego a los 8 el francés y aunque no lo sé muy bien, me gusta. A los 10 años empecé italiano y no sé mucho pero intento aprender y de momento estoy muy contenta con estas lenguas. En el colegio aprendí inglés.

Wang, de origen chino, dice:

Cuando tenía tres años ya sabía hablar chino y cuando vine al cole (en 3 años y medio) sabía hablar poco español. Desde los nueve años estoy practicando francés y con seis años estuve aprendiendo inglés.

Por otra parte y del mismo modo que en relación al español, también se ha querido que los alumnos valoren su nivel de competencia para las distintas lenguas presentes en su repertorio lingüístico. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Medea C.	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Rumano	4	3	4	4
Español	4	4	4	4
Inglés	3	3	4	4
Francés	2	1	2	3
Italiano	2	1	2	3

Tabla 7.3. Repertorio lingüístico. Autovaloración de Medea C.

Wang	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Chino	3	2	2	4
Español	4	4	3	4
Inglés	3	4	2	4
Francés	1	2	1	2

Tabla 7.4. Repertorio lingüístico. Autovaloración de Wang

Abdel	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Árabe	3	3	3	4
Español	4	4	4	4
Inglés	2	3	3	3

Tabla 7.5. Repertorio lingüístico. Autovaloración de Abdel

lonel	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Rumano	2	2	2	4
Español	4	4	3	4
Inglés	2	3	3	2

Tabla 7.6. Repertorio lingüístico. Autovaloración de lonel

Massa	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Bereber	4	1	1	4
Árabe	3	1	1	4
Español	4	4	4	4
Inglés	1	2	2	1

Tabla 7.7. Repertorio lingüístico. Autovaloración de Massa

Como se puede comprobar, todos los alumnos manifiestan haber adquirido un mejor dominio del español, en comparación con la L1; con peores niveles en las lenguas extranjeras (inglés) que se circunscriben al ámbito más formal de la escuela o a los aprendizajes menos sistemáticos y que se han comenzado ya en tiempos muy recientes (francés o italiano).

En consecuencia, y a la luz de estos resultados, ¿podríamos concluir que la escuela y por extensión la sociedad, ha cumplido su objetivo?

Desde luego parece que lo que resulta no se ajusta mucho con lo que se propone en los documentos programáticos del centro, en los que se habla de integración en términos de interculturalidad.

Por una parte, las lenguas de origen de estos alumnos no son visibles por ninguna parte en la escuela al no tener ningún tratamiento, ni formal o curricular, ni informal y las medidas para la integración intercultural y lingüística se adoptan de forma asimétrica, es decir, sólo para la parte minoritaria, entendiéndose que son estos alumnos los que presentan un déficit que hay que ‘compensar’.

Como afirman Martín Rojo y Mijares (2007: 60), “las formas legitimadas de la mayoría actúan como el marco de referencia del que no hay que distinguirse”. Para ello, la escuela adopta medidas de sumersión y sustitución lingüística y cultural, bajo el supuesto de que solo en el caso de alcanzar un dominio suficiente en la lengua de la escuela se puede garantizar la ‘igualdad’ y en definitiva el éxito escolar.

No obstante, si se entiende por lenguas de la escuela todas aquellas que hablan los miembros de la comunidad educativa y no sólo las lenguas del currículo, en nuestra escuela echamos de menos las lenguas de nuestros alumnos. Preguntados ellos al respecto, Massa, manifiesta que no le gustaría que se utilizara su lengua en la escuela porque le daría vergüenza; Ionel, simplemente contesta que no; al resto sí les gustaría que ellos y otros niños pudieran utilizarla y conocerla, aunque no sabrían decir cómo.

De nuevo parece que la percepción de ‘diferente’ pasa factura y genera no pocas incertidumbres en relación a la formación de la personalidad, de la que la cuestión lingüística es esencial.

La pregunta es si esta cuestión reside en una variable personal, en cómo cada alumno encara sus relaciones interpersonales y su interacción en el medio escolar y con el entorno o si es la variable institucional la que mediatiza y condiciona este fenómeno.

8. CONCLUSIONES

La llegada a nuestras aulas de alumnado inmigrante ha supuesto una dificultad añadida, especialmente cuando estos tienen una lengua distinta al español.

Institucionalmente, sobre el papel, la respuesta se ha planteado en términos de integración, reconociendo y favoreciendo la diversidad y considerando la diversidad lingüística como ganancia y no como obstáculo o desventaja.

No obstante, en la práctica, a partir de las informaciones de los alumnos y de la revisión de documentos y expedientes escolares lo que se ha planteado es una intervención didáctica adaptada a las 'necesidades' de la escuela, que enseña con metodologías que dependen excesivamente de una enseñanza verbalizada, además emitida unidireccionalmente. En estas circunstancias el alumno, para asegurar su progreso debe conocer el código que utiliza el maestro, la lengua de la escuela. En este sentido las actuaciones se dirigen a ayudar al alumno a recorrer el camino entre su desconocimiento y un cierto nivel de logro para poder acometer las tareas escolares. Es evidente que esta cuestión es importante, pero posiblemente no lo son menos las necesidades, llamemos fisiológicas, de comunicación que reclaman las relaciones cotidianas de interacción en el grupo de referencia, en la escuela, en el entorno próximo; necesidades para las que no se encuentra documentada ningún tipo de actuación, en el sentido de ofrecer marcos funcionales de aprendizaje.

En este caso, la diferencia es un *handicap* de partida. Además de esta dificultad inicial, el alumno se encuentra en una tesitura complicada que no es fácil de resolver sin hacer cierta mella en sus emociones. Este tiene un conocimiento del mundo gracias a las experiencias mediadas por su lengua materna (L1), incluso conocimientos escolares, que ahora no le sirven para nada porque nadie se los quiere reconocer o porque nadie le ayuda a aplicarlos de modo que le sean útiles para sus nuevas necesidades comunicativas o para los nuevos aprendizajes que le son requeridos.

Como veíamos en el ejemplo que da pie al presente estudio, la urgencia del profesorado reside en que el alumno tenga un conocimiento suficiente de la lengua para poder ser evaluado. Es cierto que este es un caso singular pero bien puede suponer el afloramiento de la 'ideología' de la escuela, más allá de lo que se recoge en los documentos programáticos del centro y que puede resumirse en un par de ideas:

- si el alumno no habla español no se le puede enseñar y él no puede aprender,
- es el alumno el que debe esforzarse por adquirir este conocimiento necesario, aunque haya que ayudarlo.

Asimismo, comprobamos que entre las actuaciones de la escuela, solo quedan implícitas las que se llevan a cabo con los alumnos alófonos y no hay registro alguno de actuaciones o programas educativos interculturales dirigidos a la comunidad educativa en su conjunto que busquen intencionadamente la modificación de la situación de desventaja de la minoría lingüística frente a la mayoría monolingüe; así como la mejora de la percepciones y la actitud que manifiesta esta comunidad ante la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, los resultados obtenidos sobre actitud lingüística, sin ser negativos, son francamente mejorables.

Por otra parte, estas dificultades que tiene que superar el alumno cuya lengua de origen no es el español pueden marcar las expectativas que el propio alumno tenga sobre su propio desarrollo y progreso y pueden, además, servir para que el profesorado clasifique y atribuya a las diferencias culturales y lingüísticas carácter explicativo en relación al rendimiento escolar y al nivel de dominio del español.

No obstante, tal y como ya se ha expuesto el nivel de logro en comunicación lingüística es comparable, e incluso superior en algunos casos, al resto de alumnos del grupo clase o de la comunidad autónoma; desde luego la lengua de origen no puede considerarse como categoría explicativa para un determinado nivel de logro, en el sentido de poder afirmar que los alumnos de origen español obtienen mejores resultados, o los alumnos rumanos alcanzan un mejor nivel que los de origen marroquí o chino; por lo que habría que considerar otras variables, personales, familiares, sociales.

Así, mientras unos alumnos, los de origen español, desarrollan un repertorio lingüístico más limitado, centrado en la L1 y la lengua extranjera (LE) que se circunscribe prácticamente al ámbito escolar; los alumnos cuya lengua de origen no es el español, despliegan un repertorio lingüístico mucho más variado (L1, L2, LE's) y que desarrollan en contextos formales, no formales e informales. Por lo que coincidiendo con Cummins (2005: 114) podemos afirmar que un repertorio lingüístico más variado incide en el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural y estas competencias ofrecen mejores estrategias para la adaptación en términos de

comunicación lingüística e integración e interacción social. En consecuencia, parece razonable que la escuela preste atención a las lenguas de los estudiantes y plantee programas que las reconozcan y las ponga en valor.

Por último, como ya se ha enunciado, el objetivo más claro con respecto a la integración de estos alumnos ha sido el de conseguir un nivel de logro suficiente en español, para atender principalmente a las necesidades escolares, pero si nos preguntamos si la escuela ha facilitado el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas de estos alumnos, la respuesta es no. Los alumnos han aparcado su lengua de origen en la puerta del colegio y la han reservado en exclusiva para lo doméstico y familiar o para refugiarse en la conversación o en los juegos con otros niños de su mismo origen, aún a riesgo de ser señalados como raros, de ser marginados. Es evidente que entre afirmar que no se puede evaluar a una alumna porque no conoce la lengua ignorando y/o despreciando sus conocimientos previos y hacer un uso curricular e integrado de todas las lenguas de la escuela hay todo un espacio que recorrer. En esta escuela, ya se ha tomado conciencia del valor de la diversidad lingüística, al menos sobre el papel. Posiblemente queda pendiente hacer efectivo dicho posicionamiento partiendo de una reflexión sobre la necesidad, las ventajas y las dificultades de una escuela plurilingüe. Es cierto que aquí ya existen experiencias individuales en el sentido de ofrecer visibilidad y presencia de las otras lenguas en las aulas, para lo que se utilizan las propuestas del MCERL e instrumentos como el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), pero la decisión debe tomarse a nivel de centro. Un primer paso puede ser la definición del Proyecto Lingüístico de Centro en función de la realidad del centro y de los recursos disponibles, incluido el profesorado y su formación al respecto.

Redefinir la identidad de esta escuela serviría también para ayudar a construir la identidad personal de estos alumnos, sin renunciar ni sentirse avergonzados de su lengua y su cultura de origen; también de los alumnos de origen español, para mejorar su actitud y su motivación para el aprendizaje de lenguas.

9. REFERENCIAS

9.1. Referencias bibliográficas

- ALVIRA, F. (1989). "Diseños de investigación social: criterios operativos". En GARCÍA FERRANDO, M. et al. (comps.). *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 85-111.
- Atlas socioeconómico de Castilla-La Mancha. 2011. [en línea] Disponible en <http://www.ies.jccm.es>. [Consultado 02 de enero de 2014]
- BEACCO, J. C. y BYRAM, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.
- BERNAUS, M. (2004). "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas". Centro Virtual Cervantes. Antologías didácticas [en línea] Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/bernaus.htm [Consultado: 14 de noviembre de 2013]
- BLYTH, C. (1995). *Redefining the boundaries of languages classrooms as a multilingual speech community*. En SALABERRI, M^a. S. (2007). Competencia comunicativa intercultural [en línea] Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf [Consultado: 20 de mayo de 2013]
- BURGUESS, R. G. (1984). *In the field: an introduction to field research*. Londres: Allen & Unwin, en HAMMERLSEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (2^a ed.). Barcelona: Paidós.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural Communicative Competences*. Clevedon: Multilingual Matters. En SALABERRI, M^a. S. (2007). Competencia comunicativa intercultural [en línea] Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf [Consultado: 20 de mayo de 2013]
- CEA D'ANCONCA, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [en línea] Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

[Consultado: 02 de marzo de 2013]

- CUMMINS, J. (2005). "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe" en LASAGABÁSTER, D. y SIERRA, J.M. (Coord) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori, pp. 113-132.
- DÍAZ-CORRALEJO, J. y RUSSELL, E. (2001) *Pédagogie différenciée en classe de FLE*. Madrid: Longman, en MUÑOZ LÓPEZ, B. (2004). "Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: alumnos inmigrantes", *Glosas didácticas*, 11.
- EURYDICE (2009). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. (Ed 2008). Madrid: Ministerio de Educación [en línea] Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm>. [Consultado: 02 de enero de 2014]
- HAKIM, C. (1994). *Research design: strategies and choices in the design of social research*. London: Routledge, en CEA D'ANCONCA, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- HAMMERLSEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- INSTITUTO CERVANTES. Centro virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- LÓPEZ CÁNOVAS, A. Y TRUJILLO, F. (coords) (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto lingüístico de centro*. Madrid: OAPEE [en línea] Disponible en: http://proyectolingüisticodecentro.es/wp-content/uploads/2012/01/Guia-PLC_WEB.pdf
- [Consultado: 03 de enero de 2014]
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (eds) (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia).
- MARTÍN ROJO, L. et al. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Eurydice 2005. Madrid: CIDE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Estadística de las enseñanzas no universitarias. Curso 2011/2012. La enseñanza de las lenguas extranjeras [en línea] Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras/Nota.pdf> [Consultado: 20 de julio de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2004). Guía didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas de Educación Secundaria [en línea] Disponible en

<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/secundaria/castellano/pelquiadidacticasecundaria.pdf?documentId=0901e72b800044be> [Consultado: 5 de mayo de 2013]

MUÑOZ LÓPEZ, B. (2004). "Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: alumnos inmigrantes". Glosas didácticas. Revista electrónica internacional, 11, [en línea] Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/05belen.pdf> [Consultado: 30 de marzo de 2014]

PAVÓN, V. (2011). "Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE". Córdoba: e-CO. Revista digital de Educación y formación del profesorado. [en línea] Disponible en http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=95:principios-teoricos-y-practicos-para-la-implantacion-de-un-modelo-aicle&catid=12:monografico&Itemid=70 [Consultado: 13 de octubre de 2013]

RODRIGO, M. (1999) *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

RUIZ BIKANDI, U. y TUSÓN, A. (2006). "Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida". *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 42, pp. 8-12

SALABERRI, M^a. S. (2007). Competencia comunicativa intercultural [en línea] Disponible en

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf [Consultado: 20 de octubre de 2013]

STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (3^a ed.). Barcelona: Paidós.

- TRUJILLO, F. (2008). "Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes". En Ballano, I. (coord.) I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 61-70.
- VILÁ, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: CYDE (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte).

9.2. Referencias normativas

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. de 4 de mayo de 2006.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE. de 8 de diciembre de 2006.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE. de 4 de enero de 2007.
- ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio de 2007, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. BOE. de 20 de julio de 2007.
- RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. DOUE de 22 de diciembre de 2012.

ANEXOS

Anexo I

Cuestionario para el análisis del contexto.

1. Este cuestionario ha sido cumplimentado por:

Marquen con una cruz

Madre	Padre	Ambos padres
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Señalen si han necesitado ayuda para cumplimentar el cuestionario

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

3. El hijo o hija al que se refiere este cuestionario es:

Niño	<input type="checkbox"/>
Niña	<input type="checkbox"/>

4. Datos de la madre

Edad	<input type="text"/>
------	----------------------

Datos del padre

Edad	<input type="text"/>
------	----------------------

Nacionalidad	<input type="text"/>
--------------	----------------------

Nacionalidad	<input type="text"/>
--------------	----------------------

5. Además de su hijo o hija, señale los miembros de la familia que conviven en el hogar:

Marquen con una cruz

En el caso de tener más hijos indique el número, sin contar al alumno-a.

- Madre	<input type="checkbox"/>
- Padre	<input type="checkbox"/>
- Otros hijos e hijas	<input type="checkbox"/>
- Otros familiares	<input type="checkbox"/>

6. Indiquen desde qué año llevan en España:

7. ¿Suelen viajar a su país de origen con su hijo- a?

Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sí	No
----	----

8. ¿Nació su hijo en España?

--	--

8. ¿Qué idioma hablan en casa?

Sólo nuestro idioma de origen	
Nuestro idioma de origen y español	
Sólo español	
Nuestro idioma de origen, español y otros idiomas	

9. ¿Cómo podrían explicar su conocimiento de la lengua española?

Marquen con una cruz

	Padre	Madre
No conozco nada		
Sólo algunas palabras		
Suficiente para ir al médico, a comprar, hablar con los vecinos, ver la televisión		
Puedo mantener una conversación sobre cualquier tema		
Puedo mantener una conversación y ayudo a mi hijo-a en las tareas escolares		

10. ¿Cómo valoran que su hijo-a aprenda español?

Marquen con una cruz o más

Es poco importante	
Es necesario	
Es muy importante	
Me alegra que lo aprenda bien	
No me gusta que lo aprenda	

11. Cuando ven la televisión en casa, ¿en qué idioma la escuchan?

Marquen con una cruz o más

No tenemos televisión	
En nuestro idioma	
En nuestro idioma y en español	
En español	
Además, en otros idiomas	

12. Indiquen si se dispone en casa de los siguientes recursos:

Marquen con una cruz o más

Ordenador	
Internet	
Televisión	
Reproductor de vídeo, CD, DVD	
Libros de consulta y apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios, ...)	
Libros de lectura en el idioma de origen	
Libros de lectura en español	

13. ¿Le ayudan a su hijo-a con las tareas escolares? ¿Cómo?

Marquen con una cruz o más

No, los hace sólo-a	
Les ayuda un hermano/hermana mayor	
Le ayudamos los padres	
Tiene un profesor-a particular	

14. ¿Cuál es su nivel de estudios?

	Padre	Madre
Estudios primarios incompletos o no asistió a la escuela		
Estudios básicos obligatorios		
Bachillerato o Formación Profesional superior		
Universitarios		

Anexo II

Test de actitud lingüística

	1	2	3	4	5
1. Estoy muy de acuerdo 2. Estoy de acuerdo 3. No lo tengo claro 4. Estoy poco de acuerdo 5. Estoy en total desacuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	No lo tengo claro	Poco de acuerdo	En total desacuerdo
1. Me gusta escuchar mi lengua hablada por personas con acento extranjero					
2. Si fuera posible, quisiera estudiar otra lengua nueva.					
3. Es una pena que haya tantos sistemas de escritura (árabe, chino, ruso, griego, ...), deberían unificarse.					
4. Si hiciera un viaje a Portugal, me gustaría poder saludar, dar las gracias y algunas pequeñas cosas así, en la lengua del país.					
5. No vale la pena aprender una lengua que sólo hablan pocas personas.					
6. Si aprendo inglés quiero pronunciar como los británicos, con el acento correcto de toda la vida, y no como los americanos.					
7. Es una lata que en cada país haya una lengua diferente, porque crea muchos problemas.					
8. Me molesta oír hablar las lenguas con acentos extranjeros fuertes y raros que estropean el idioma.					
9. Las lenguas solamente se aprenden bien si se aprenden cuando se es pequeño.					
10. Es bueno aprender una nueva lengua aunque sea sólo para entenderla un poco o leer.					
11. Para aprender bien una lengua se tiene que ir al país donde se habla.					
12. Saber más de una lengua ayuda a aprender otras.					
13. Disfruto cuando descubro las reglas y la estructura de una nueva lengua.					
14. Aprender una nueva lengua me permite ver el mundo de otra manera y así enriquecer mi experiencia.					
15. Hablar la lengua de otra gente me permite comprender mejor su cultura (tradiciones, literatura, ...).					
16. Para aprender lenguas, o se tiene un don especial o no hay nada que hacer.					
17. No es importante aprender otras lenguas					
18. Aunque no los entienda, me gusta leer y pronunciar los rótulos y los anuncios en otras lenguas.					
19. Me gusta oír cómo hablan los extranjeros entre sí, aunque no los entienda.					
20. Al hablar una lengua lo más importante es respetar las reglas (gramática, pronunciación, ortografía).					

Anexo III.

Cuestionario para entrevista con alumnos

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Dónde has nacido?
4. ¿De dónde es tu familia?
5. ¿Has vivido siempre aquí, en Socuéllamos?
6. ¿Has venido siempre a este colegio?
7. ¿Recuerdas cuando llegaste al colegio el primer día?
8. ¿Entendías lo que hablaba la maestra, tus compañeros?
9. ¿Cómo te las arreglabas para comunicarte con ellos?
10. ¿Recuerdas con quién hablaste la primera vez?
11. ¿Cómo te sentías entonces?
12. ¿Recibiste ayuda de alguien?
13. ¿Recuerdas alguna palabra mágica de tu infancia? ¿Cuál es?
14. ¿En qué idioma hablan tus padres? ¿Sabes si tus padres conocen otros idiomas? ¿Qué idioma hablas en casa con tus padres?
15. ¿Te gusta leer y escribir?
16. ¿Recuerdas algunas palabras que has aprendido leyendo?
17. El último libro que has leído, ¿en qué idioma estaba?
18. ¿Has leído algo, últimamente, en el idioma de tus padres?
19. ¿Tienes en casa libros en ese idioma?
20. ¿Vuelves de vez en cuando al país de tus padres?
21. Cuando ves allí la televisión ¿la entiendes?
22. ¿Tienes allí amigos o familiares de tu edad?
23. ¿Te entiendes bien con ellos?
24. ¿Hablas con ellos de cómo es tu vida en España? Amigos, colegio, pueblo.
25. ¿Cuál es la última lengua que has empezado a aprender?
26. ¿En qué idioma te sientes más cómodo para expresarte?
27. ¿Qué idioma crees que conoces mejor?
28. ¿Qué idioma te gusta más? ¿Por qué?

29. Puedes señalar cómo se te dan según esta tabla:

	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Español				
Inglés				
Otra				

1	2	3	4
Mal	Regular	Bien	Muy bien

30. Estas lenguas dónde las usas habitualmente, ¿En qué situaciones? ¿Con quién?

31. Podrías explicar cómo has ido aprendiendo el español?

32. ¿Te ha costado mucho?

33. ¿Recuerdas alguna situación que resultara divertida en relación al uso de estas lenguas?

34. ¿Para qué crees que te ha servido aprender español?

35. ¿Te gustaría poder usar tu lengua en la escuela?

36. ¿Podrías sugerir qué podríamos hacer en la escuela para que sea posible?

37. ¿Te atreves a escribir tu biografía lingüística?