



TESIS DOCTORAL

**REVISIÓN CRÍTICA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO:  
ESTUDIO DE CASOS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL  
A INMIGRANTES EN EXTREMADURA**

**IRENE SÁNCHEZ CARRÓN**

Licenciada en Filología Anglogermánica por la Universidad de Extremadura

Licenciada en Filología Hispánica por la UNED

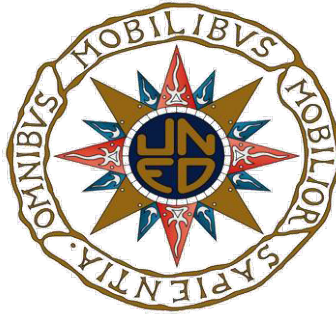
Máster en Enseñanza de Español para extranjeros por la Universidad Antonio de Nebrija

**DIRECTORA: MARÍA ANTONIETA ANDIÓN HERRERO**

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LINGÜÍSTICA GENERAL

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNED · 2015



**TESIS DOCTORAL**

**REVISIÓN CRÍTICA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO:  
ESTUDIO DE CASOS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL  
A INMIGRANTES EN EXTREMADURA**

**Irene Sánchez Carrón**

**Licenciada en Filología Anglogermánica por la Universidad de Extremadura**

**Licenciada en Filología Hispánica por la UNED**

**Máster en Enseñanza de Español para extranjeros por la Universidad Antonio de Nebrija**

**Directora: María Antonieta Andión Herrero**

**Departamento de Lengua Española y Lingüística General  
Facultad de Filología**

**UNED**

**2015**



**Departamento de Lengua Española y Lingüística General**  
**Facultad de Filología**

**REVISIÓN CRÍTICA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO:  
ESTUDIO DE CASOS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL  
A INMIGRANTES EN EXTREMADURA**

**Irene Sánchez Carrón**

**Directora: María Antonieta Andión Herrero**



## **Agradecimientos**

Me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a todas aquellas personas que han colaborado o han facilitado datos para la realización del presente trabajo.

Al personal docente y al alumnado del IES “Castelar” de Badajoz, del “Centro de Personas Adultas” de Badajoz y del IES “Norba Caesarina” de Cáceres, que con su participación en muchas actividades han aportado información muy valiosa y me han mostrado muchas veces el camino que debía seguir.

Al personal docente y al alumnado del CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela, por su generosidad y comprensión. Mi agradecimiento especial a Luis Alfonso Corrales, director del colegio, por su estrecha y desinteresada colaboración y por la generosidad con su tiempo.

A los niños, familias de acogida y responsables del programa “Vacaciones en Paz” que organiza la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura. Gracias por un verano lleno de sorpresas y de aprendizaje.

A Concha Moreno, que inspiró y encaminó los primeros capítulos de este trabajo.

A María Antonieta Andión Herrero, por tantas correcciones y sugerencias, por la supervisión constante, por la paciencia y el apoyo en todo momento.

Un agradecimiento especial merece mi familia y amigos, por el tiempo, la paciencia y el apoyo.

A todos ellos, mi más sincera gratitud.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	3
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	5
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	11
ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS.....	17
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
PRIMERA PARTE. REVISIÓN CRÍTICA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS Y APORTACIONES DE OTRAS CORRIENTES METODOLÓGICAS.....	25
1. REVISIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	25
1.1. El enfoque comunicativo en el contexto de las aproximaciones a la enseñanza de segundas lenguas .....	28
1.2. Revisiones y evaluaciones de la enseñanza comunicativa .....	44
1.3. Aspectos más criticados del enfoque comunicativo.....	51
1.3.1. Dificultades para alcanzar la competencia comunicativa en niveles iniciales.....	51
1.3.2. Controversias entre la enseñanza de contenidos lingüísticos y de estrategias comunicativas y de aprendizaje .....	53
1.3.3. Las funciones comunicativas y el sentimiento de repetición.....	56
1.3.4. Realidad y ficción en el aula de idiomas .....	61
1.3.5. El enfoque comunicativo y los estilos de aprendizaje.....	61
1.3.6. La banalidad en la clase de idioma .....	63
1.3.7. Las dificultades para evaluar la competencia comunicativa.....	65
2. ASPECTOS PSICOLÓGICOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS .....	69
2.1. Rasgos de la personalidad y su incidencia en el aprendizaje.....	73
2.1.1. “Se me dan mal los idiomas”. La falta de autoestima .....	73
2.1.2. La ansiedad en la clase de idiomas .....	78
2.1.3. La extroversión y la introversión.....	82
2.1.4. La asunción de riesgos.....	83
2.2. La aptitud para el aprendizaje de idiomas .....	85
2.3. Análisis de la motivación .....	88
2.4. Los estilos de aprendizaje.....	93



3. ESTUDIOS SOBRE EL APRENDIZAJE Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....	102
3.1. Concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la historia.....	106
3.2. Principales teorías sobre el aprendizaje y su influencia en la enseñanza de idiomas.....	108
3.2.1. Piaget y las fases de la inteligencia.....	109
3.2.2. Vygotski y la zona de desarrollo próximo.....	109
3.2.3. Ausubel y el aprendizaje significativo.....	111
3.2.4. Novak y los mapas conceptuales.....	113
3.2.5. Feuerstein y el enriquecimiento instrumental.....	114
3.2.6. La Escuela de Ginebra y el conflicto cognitivo.....	116
3.2.7. Kelly y la teoría de los constructos personales.....	117
3.2.8. Repercusiones de estas ideas en la enseñanza de idiomas.....	117
3.3. Las estrategias de aprendizaje.....	125
4. ALGUNAS SOLUCIONES METODOLÓGICAS A LOS PROBLEMAS DETECTADOS EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	133
4.1. El desarrollo de las competencias y la enseñanza por tareas.....	134
4.1.1. Origen del término “competencia” y los primeros pasos del enfoque por competencias.....	137
4.1.2. El enfoque por competencias en el ámbito educativo.....	140
4.1.3. El enfoque por competencias y la política europea en materia de educación.....	142
4.1.4. La consecución de las competencias en la enseñanza de idiomas a través de tareas: el <i>MCERL</i> .....	147
4.2. La enseñanza de idiomas a través de contenidos.....	149
4.3. Los enfoques humanísticos y la enseñanza reflexiva.....	155
4.3.1. Líneas generales de los enfoques humanísticos.....	157
4.3.2. La teoría de la investigación-acción y la enseñanza reflexiva.....	160
5. PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA PROMOVER LA COMUNICACIÓN EN EL AULA.....	166
5.1. Algunas ideas sobre la organización del trabajo.....	166
5.1.1. Calibrar el grado de dificultad.....	167
5.1.2. No alargar la actividad en exceso.....	167
5.1.3. Organizar la presentación y el cierre de la actividad.....	167

5.1.4. Favorecer la actividad grupal frente a la clase centrada en el profesor ...	168
5.1.5. Vincular los materiales con la realidad del alumno.....	170
5.1.6. Establecer claramente el propósito de la actividad.....	174
5.1.7. Lograr el compromiso del alumno.....	176
5.2. La observación y la reflexión .....	178
5.3. Propuesta de actividades.....	181
6. RESUMEN Y CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE.....	207
SEGUNDA PARTE. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN EXTREMADURA: DOS EJEMPLOS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL.....	211
7. DIMENSIÓN PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN .....	211
8. ASPECTOS GENERALES DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN EXTREMADURA .....	214
8.1. Datos generales de la población extranjera en Extremadura.....	214
8.2. Distribución de la población extranjera en Extremadura .....	218
8.3. Líneas generales de la política extremeña en materia de inmigración en el marco de las políticas europeas y nacionales .....	220
8.4. Planes para la integración social de las personas inmigrantes.....	223
8.5. Planes de inclusión social.....	225
9. ACTUACIONES EDUCATIVAS EMPRENDIDAS EN EXTREMADURA PARA ATENDER AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO A PARTIR DE 2000 ..	227
9.1. Alumnado de origen extranjero matriculado en la Comunidad Autónoma de Extremadura a partir de 2000 .....	227
9.2. Medidas puestas en marcha en materia educativa a través de la Consejería de Educación .....	231
9.2.1. Medidas recogidas en la guía <i>La Educación Intercultural en Extremadura. Planes y Programas</i> .....	233
9.2.2. Líneas de acción recogidas en el documento <i>Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante</i> .....	238
9.2.3. Programas para la mejora del éxito escolar en Extremadura.....	246
9.2.4. Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes.....	250
9.3. Otras medidas puestas en marcha en materia educativa a través del convenio entre la Consejería de Educación y la Consejería de Igualdad y Empleo .....	254

9.4. Acciones relacionadas con el plurilingüismo dentro de la política educativa extremeña.....	257
10. EL PERFIL DEL PROFESORADO EN LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL COMO L2/LE EN EXTREMADURA.....	260
10.1. Cursos de formación dirigidos al profesorado que atiende al alumnado de origen extranjero.....	260
10.1.1. Formación inicial.....	261
10.1.2. Cursos impartidos por la Red de Formación de la Consejería de Educación a través de los Centros de Profesores y Recursos de Extremadura relacionados con la atención al alumnado inmigrante. ....	264
10.2. Análisis del cuestionario sobre la situación del profesorado que participa en el Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes.....	269
10.2.1. Cuestionario sobre la situación del profesorado.....	270
10.2.2. Datos extraídos del cuestionario y conclusiones.....	271
11. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN EL CEIP “GONZALO ENCABO” DE TALAYUELA (CÁCERES). ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y METODOLÓGICOS.....	290
11.1. Aspectos generales sobre Talayuela y sobre el CEIP “Gonzalo Encabo”.....	290
11.2. Actuaciones educativas desarrolladas en el CEIP “Gonzalo Encabo”.....	310
11.2.1. Datos sobre la escolarización del alumnado de origen extranjero en el CEIP “Gonzalo Encabo”.....	312
11.2.2. Fases de actuación en el CEIP “Gonzalo Encabo”.....	316
11.2.3. Medidas de compensación educativa.....	332
11.2.4. Proceso de escolarización y agrupamientos.....	323
11.3. Metodologías para la enseñanza de español aplicadas en el centro.....	327
11.4. La importancia del conocimiento del nuevo alumnado.....	333
11.5. La importancia de los primeros días. Actividades de acogida e integración.....	337
11.6. Análisis de la tipología de actividades propuestas por el centro.....	340
11.7. Banco de actividades basado en los documentos del centro.....	346
12. INVESTIGACIÓN DE LOS NIVELES DE COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ALUMNOS HABLANTES NO NATIVOS DE ESPAÑOL DEL CEIP “GONZALO ENCABO” DE TALAYUELA (CÁCERES).....	374
12.1. Objetivos de la investigación.....	374
12.2. Reflexiones sobre el contexto.....	376

12.3. Metodología de la investigación.....	378
12.4. Participantes .....	379
12.5. Instrumentos de recogida de datos .....	381
12.5.1. El diseño de un blog como herramienta de recogida de muestras de lengua escrita .....	382
12.5.1.1. Datos que se extraen de la participación en el blog .....	387
12.5.1.2. Análisis de la competencia comunicativa a partir de los comentarios .....	391
12.5.2. La grabación de entrevistas orales .....	405
12.5.2.1. Preparación de las pruebas de expresión oral .....	405
12.5.2.2. Rasgos generales de la pronunciación de los alumnos no nativos del CEIP “Gonzalo Encabo” .....	406
12.5.2.3. Errores léxicos que se recogen en las entrevistas .....	410
12.5.2.4. Errores morfosintácticos que se recogen en las entrevistas ....	411
12.5.3. Pruebas preparatorias de comprensión lectora y de expresión escrita...412	
12.5.4. Descripción de las pruebas definitivas para evaluar la competencia comunicativa de los alumnos de 5.º y 6.º de primaria .....	414
12.5.4.1. Prueba de comprensión auditiva .....	414
12.5.4.2. Prueba de expresión escrita.....	416
12.5.4.3. Prueba de comprensión lectora .....	418
12.5.4.4. Prueba de estructuras y vocabulario .....	419
12.6. Análisis de los datos recogidos a través de las pruebas realizadas a los alumnos de 5.º y 6.º de primaria en el curso 2012-2013.....	420
12.6.1. Análisis de los resultados de la prueba de comprensión auditiva.....	421
12.6.2. Análisis de los resultados de la prueba de comprensión lectora.....	425
12.6.3. Análisis de los resultados de la prueba de expresión escrita .....	426
12.6.4. Análisis de los resultados de la prueba de estructuras y vocabulario ....	446
12.7. Datos recogidos a través de las entrevistas y cuestionarios a profesores .....	450
13. LA ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL EN CONTEXTOS INFORMALES: EL CASO DE LOS NIÑOS DE LA ASOCIACIÓN DE AMIGOS DEL PUEBLO SAHARAUI EN EXTREMADURA .....	452
13.1. “Vacaciones en paz” y aprendizaje de español. Objetivos de la investigación ....	452
13.2. Fundamentación teórica. ¿Qué puede aportar la observación de un contexto informal?.....	455

13.3. Cuestiones metodológicas. Criterios para la elaboración de las entrevistas y comienzo de la investigación.....	457
13.4. Selección de los niños y niñas saharauis .....	461
13.5. Preparación de la entrevista para las familias de acogida .....	463
13.6. Análisis de los resultados de las entrevistas con los niños y niñas saharauis.....	464
13.6.1. Resumen de las entrevistas con los niños y niñas saharauis.....	464
13.6.2. Estrategias de expresión oral desarrolladas por los niños y niñas saharauis .....	510
13.6.3. Conclusiones de las entrevistas con los niños y niñas saharauis .....	517
13.7. Análisis de los resultados de las entrevistas con los familiares de acogida .....	520
13.7.1. Resúmenes de las entrevistas con los familiares de acogida .....	521
13.7.2. Conclusiones de las entrevistas con los familiares de acogida.....	535
14. RESUMEN Y CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE .....	538
15. CONCLUSIONES FINALES .....	545
16. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	555
17. ANEXOS RECOGIDOS EN EL CD .....	581

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### Tablas

Tabla 1. Niveles para medir la competencia comunicativa en producciones orales .....	66
Tabla 2. Demandas del enfoque comunicativo para alumnos con déficit de autoestima	76
Tabla 3. Inteligencias Múltiples y estrategias de aprendizaje .....	95
Tabla 4. Recorrido histórico por la Educación Especial en España (1857-1990) .....	103
Tabla 5. Estrategias de aprendizaje de niños mejicanos que aprenden inglés.....	129
Tabla 6. Diferencias entre una actividad comunicativa y una actividad no comunicativa .....	175
Tabla 7. Ficha de evaluación de la actividad docente por parte del alumno .....	180
Tabla 8. Evolución de la población extranjera en Extremadura entre 1998 y 2008.....	216
Tabla 9. Población inmigrante en Extremadura según principales países de procedencia y provincia de residencia (2007-2008) .....	217
Tabla 10. Reparto de la población inmigrante en los municipios de la provincia de Badajoz.....	219
Tabla 11. Reparto de la población inmigrante en los municipios de la provincia de Cáceres.....	219
Tabla 12. La comunidad educativa ante la llegada de alumnado inmigrante.....	239
Tabla 13. Necesidades del alumnado extranjero cuando se matricula en un centro educativo y medidas generales de actuación .....	243
Tabla 14. Organización del apoyo lingüístico en los centros educativos de Extremadura .....	244
Tabla 15. Número de centros en la provincia de Badajoz con Programas para la Mejora del Éxito Escolar entre los cursos 2004-2005 y 2009-2010 .....	249

Tabla 16. Número de centros en la provincia de Cáceres con Programas para la Mejora del Éxito Escolar entre los cursos 2004-2005 y 2009-2010. ....	250
Tabla 17. Centros y número de maestros de apoyo al alumnado inmigrante en los cursos 2007/2008 y 2008/2009 en la provincia de Badajoz .....	251
Tabla 18. Centros y número de maestros de apoyo al alumnado inmigrante en los cursos 2007/2008 y 2008/2009 en la provincia de Cáceres.....	252
Tabla 19: Centros y número de maestros de apoyo al alumnado inmigrante en el curso 2009/2010 en la provincia de Badajoz .....	253
Tabla 20: Centros y número de maestros de apoyo al alumnado inmigrante en el curso 2009/2010 en la provincia de Cáceres.....	254
Tabla 21. Cursos de formación para profesores en Extremadura relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera (1992-2011) .....	266
Tabla 22. Cursos de formación para profesores en Extremadura relacionados con la atención al alumnado inmigrante (1999-2011) .....	267
Tabla 23. Cursos de formación para profesores en Extremadura relacionados con la interculturalidad, la educación multicultural y el plurilingüismo (1999-2010) .....	268
Tabla 24. Aproximaciones a la enseñanza de idiomas con las que se identifica el profesorado que participó en el Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010) .....	276
Tabla 25. Resumen de las actividades que realizan los profesores de infantil y primaria dentro del Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010) .....	277
Tabla 26. Resumen de las actividades que realizan los profesores de secundaria dentro del Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010).....	279
Tabla 27. Resumen de las actividades que realizan los profesores que comparten centros de infantil y primaria y de secundaria dentro del Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010) .....	282

Tabla 28. Problemas señalados por el profesorado implicado en el Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010), posibles soluciones y agentes implicados.....	287
Tabla 29. Problemas señalados por el profesorado del Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010) relacionados con la organización del centro educativo. Posibles soluciones y agentes implicados.....	289
Tabla 30: Evolución de la población en Talayuela entre 1996 y 2009.....	295
Tabla 31. Evolución de la población extranjera en Talayuela entre 1996 y 2009.....	296
Tabla 32. Evolución de la población extranjera en Talayuela entre 1997 y 2005.....	297
Tabla 33. Población extranjera empadronada en Talayuela (1 de enero de 2005) .....	313
Tabla 34. Población extranjera empadronada en Talayuela. Porcentajes por continentes. (1 de enero de 2005) .....	314
Tabla 35. Evolución del alumnado de origen marroquí en el CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela del curso 1993-1994 al curso 2005-2006.....	315
Tabla 36. Datos sobre el alumnado de origen marroquí matriculado en el CEIP “Gonzalo Encabo” en los cursos 2007-2008 y 2008-2009.....	316
Tabla 37. Ejemplo de distribución del alumnado con necesidades de compensación educativa por niveles, ciclos y etapas en el CEIP “Gonzalo Encabo” .....	320
Tabla 38. Ejemplo de horario de atención a los alumnos de origen extranjero en el aula denominada “Aula de minorías étnicas” en el CEIP “Gonzalo Encabo” .....	325
Tabla 39. Herramienta de evaluación de los comentarios al blog “ExtremELE” .....	393
Tabla 40. Resultados obtenidos en la valoración de los comentarios del blog “ExtremELE” .....	395
Tabla 41. Número de alumnos hablantes nativos de español y no nativos de español que participaron en las pruebas de nivel en el CEIP “Gonzalo Encabo”. Curso 2012-2013 .....	420



Tabla 42. Comparación de resultados de la comprensión auditiva entre alumnos hablantes nativos de español y alumnos hablantes no nativos de español de 5.º y 6.º de primaria. CEIP “Gonzalo Encabo”. Curso 2012-2013 .....	421
Tabla. 43. Comparación de resultados de la comprensión lectora entre alumnos hablantes nativos de español y alumnos hablantes no nativos de español de 5.º y 6.º de primaria. CEIP “Gonzalo Encabo”. Curso 2012-2013 .....	425
Tabla. 44. Comparación de resultados de la expresión escrita entre alumnos hablantes nativos de español y alumnos hablantes no nativos de español de 5.º y 6.º de primaria. CEIP “Gonzalo Encabo”. Curso 2012-2013.....	427
Tabla 45. Prueba de estructuras y vocabulario. Tipología de errores y comparativa entre alumnos nativos españoles y no nativos de origen marroquí .....	447
Tabla 46. Informantes entrevistados en el programa “Vacaciones en paz” durante el verano de 2011. Localidades, nombres, edad, veranos de participación en el programa y fecha de la entrevista .....	462
Tabla 47. Destrezas lingüísticas más difíciles, según los informantes del programa “Vacaciones en paz” .....	505

## **Figuras**

Figura 1. Ejercicio de repetición estructural.....	34
Figura 2. Ejercicio situacional .....	35
Figura 3. Apartado de reflexión sobre el aprendizaje.....	38
Figura 4. Apartado de reflexión sobre el aprendizaje de la gramática .....	39
Figura 5. Presentación de unidad didáctica con mucho apoyo visual .....	40
Figura 6. Uso de un mapa conceptual para el aprendizaje de vocabulario.....	113
Figura 7. Ejercicio que promueve la educación en valores y los temas transversales ..	118
Figura 8. Ejercicio que promueve la reflexión sobre el aprendizaje (I) .....	119

Figura 9. Ejercicio que promueve la reflexión sobre el aprendizaje (II) .....	120
Figura 10. Ejercicio que promueve la reflexión sobre el aprendizaje (III) .....	120
Figura 11. Ejercicio con inclusión de la L <sub>1</sub> del alumno.....	121
Figura 12. Ejercicio para el aprendizaje de léxico mediante la utilización de esquemas .....	122
Figura 13. Ejercicio para el aprendizaje de léxico mediante la utilización de un mapa conceptual.....	123
Figura 14. Ejemplo de sección con contenidos relacionados con la afectividad.....	124
Figura 15. Etapas en la elaboración del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) .....	143
Figura 16. Ejemplo de vinculación de los materiales con la realidad del alumnado en un libro de texto (I) .....	171
Figura 17. Ejemplo de vinculación de los materiales con la realidad del alumnado en un libro de texto (II) .....	172
Figura 18. Ejemplo de vinculación de los materiales con la realidad del alumnado en un libro de texto (III) .....	173
Figura 19. Artículo de prensa sobre estadísticas de población extranjera. “Extremadura, entre las comunidades con menor concentración de población extranjera, según datos del INE” .....	215
Figura 20. Evolución del alumnado extranjero en España entre 2003 y 2014 .....	227
Figura 21. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. Enseñanzas de Régimen General no universitario. Curso 2013-2014 .....	228
Figura 22. Gráfico de evolución del alumnado extranjero matriculado en Extremadura. 2000-2014.....	231
Figura 23. Porcentaje de población extranjera en Extremadura clasificada por países de origen y provincia de residencia en 2005 .....	235

Figura 24. Mapa con las comarcas de la provincia de Cáceres .....	291
Figura 25. Mapa de situación de Talayuela en la comarca de Campo Arañuelo .....	292
Figura 26. Cuadro con la evolución demográfica de Talayuela desde 1492 a 1996 .....	293
Figura 27: Mapa político de Marruecos en el que aparece la región de Oujda .....	299
Figura 28. “El milagro de Talayuela”. Titular y foto de prensa sobre la integración de la población extranjera .....	302
Figura 29. “Talayuela: coexistencia pacífica entre dos culturas”. Artículo en la prensa regional sobre la convivencia entre españoles y extranjeros .....	302
Figura 30: “El alcalde de Talayuela, amenazado de muerte...” Artículo en la prensa regional sobre las tensiones en Talayuela en 2006 .....	303
Figura 31: “MCE-AJE contra la construcción de una mezquita”. Mensaje en internet para animar a los ciudadanos de Talayuela a manifestarse contra la construcción de una mezquita .....	304
Figura 32. Primera entrada al blog “ExtremELE”. Actividad “¿Por qué te llamas así?” .....	384
Figura 33. Segunda entrada al blog “ExtremELE”. Actividad “Nuestras historias de juguetes” .....	385
Figura 34. Tercera entrada al blog “ExtremELE”. Actividad “Propósitos de Año Nuevo” .....	386

## GLOSARIO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua
AILA	Asociación Internacional de Lingüística Aplicada
AL	(profesor especialista en) Audición y Lenguaje
AMPA	Asociación de Padres y Madres
CBLI	Content-Based Language Learning
CEIP	Colegio de Educación Infantil y Primaria
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CISE	Círculo de Investigación Sociológica de Extremadura
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CPR	Centro de Profesores y Recursos
DGPE	Dirección General de Política Educativa
DeSeCo	Proyecto para la Definición y Selección de Competencias
DOE	Diario Oficial de Extremadura
<i>ELP</i>	<i>European Language Portfolio</i>
EOEP	Equipo de orientación educativa y psicopedagógica
EPA	Educación de Personas Adultas
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
EURYDICE	Red española de información sobre Educación
(Plan) GRECO	Plan Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración
FIAPE	Federación Internacional de Profesores de Español
IES	Instituto de Enseñanza Secundaria
INE	Instituto Nacional de Estadística
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOMCE	Ley Orgánica 3/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa
<i>MCERL</i>	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ONG	Organización no gubernamental
PALE	Programa de apoyo a las lenguas extranjeras
PECI	Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración
<i>PEL</i>	<i>Portfoloo Europeo de las Lenguas</i>

PFC	Proyecto de Formación en Centro
PIFS	Practical Intelligence for School
PPP	Presentation, practice and production
PRE	Programa de Refuerzo Educativo
PROA	Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo
PT	Profesor terapéutico
RAE	Real Academia Española
RFT	Respuesta Física Total
TPR	Total Physical Response
UPE	Unidad de Programas Educativos

## PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo surge tras años de experiencia en la enseñanza del español y del inglés como lenguas extranjeras a alumnos adolescentes y adultos. El punto de partida es la observación de las dificultades que tienen ciertos individuos en el aprendizaje de idiomas en contextos educativos formales que siguen el enfoque comunicativo como aproximación general de enseñanza, con el objetivo final de encontrar posibles soluciones a esas dificultades.

La siguiente escena puede resultar familiar para muchos profesionales de la enseñanza con grupos monolingües que aprenden una segunda lengua: el profesor introduce una actividad supuestamente comunicativa y los estudiantes expresan pereza y cansancio ante lo que debería de ser motivador. Los comentarios son del tipo “no tenemos ganas de hacer otro juego”, “otra situación, no, por favor”, “no me veo hablando en otra lengua con mi compañero”, “son cosas sin sentido”. Por supuesto, no todos reaccionan de forma tan negativa, pero debemos estar alerta ante los comentarios de los más atrevidos o los silencios de otros alumnos cuando llega el momento de expresarse de forma oral en la lengua extranjera o de realizar actividades que exigen cierta creatividad.

Preguntados por las razones de su escasa participación, confiesan que no se les ocurre nada, que no les gusta hablar en público o que se les da mal escribir. Este hecho se percibe también en clases con estudiantes de distintas nacionalidades, sobre todo con los de origen oriental. Estos solo participan cuando son preguntados directamente. Para ellos, el enfoque comunicativo no parece ser la forma más adecuada de aprendizaje.

La observación de este tipo de situaciones y el deseo de encontrar soluciones están en el origen de nuestra investigación. El hecho de percatarnos de que algunos estudiantes tienen dificultades a la hora de realizar ciertas actividades típicas del enfoque comunicativo nos llevó a formular la hipótesis inicial de que los presupuestos de dicho enfoque y el tipo de actividades que proponía podían influir negativamente en algunas personas con características y personalidades determinadas. Así, iniciamos nuestra investigación con una revisión crítica de esta aproximación metodológica, también conocida como *Notional-functional Approach* o enfoque nocional-funcional. Esta revisión abre la primera parte de nuestro estudio y en ella se ahonda en los aspectos

que, según la bibliografía, han recibido más críticas a lo largo de la historia de este enfoque. Al contrastar la teoría con la práctica docente, comprobamos que lo que se apuntaba por los expertos estaba directamente relacionado con los problemas que habíamos detectado en nuestras aulas cuando poníamos en práctica ciertas actividades con determinados alumnos. Seguidamente resumimos algunas de estas dificultades, tomando como punto de partida los comentarios escuchados en el aula:

1. “En las clases de idiomas siempre hacemos lo mismo.” Tras años de utilización de las ideas pedagógicas del enfoque comunicativo, los aprendices se muestran saturados de cierto tipo de ejercicios. Algunos han comenzado a estudiar la lengua extranjera a edades tempranas, de modo que, hacia el final de la educación secundaria, han hablado sobre sus datos personales muchas veces, han hecho de forma repetida algunos juegos, han trabajado con tarjetas, han actuado de conductor y de viajero, de médico y de enfermo, de vendedor y de cliente, han hablado del tiempo, de las partes de la casa, de las partes del cuerpo, de lo que hacen todos los días, de lo que hicieron ayer y harán mañana, han pintado varios árboles genealógicos de su familia y de la Familia Real, han ido de compras, han sacado dinero del banco, se han probado ropa... y un largo etcétera de situaciones y funciones que se repiten incesantemente en los programas organizados por funciones.

2. “Odio hablar en público.” El enfoque comunicativo parece presuponer que todos los individuos tienen deseos de comunicarse por el hecho de que la actividad es atractiva, sin tener en cuenta que algunas personas presentan problemas de comunicación en público, independientemente de la actividad que traten de realizar. La experiencia demuestra que, en algunos casos, cuanto más imaginativa y creativa es la actividad, mayor es la inhibición que se produce en los alumnos. ¿Cómo seguir insistiendo en que hagan el esfuerzo de funcionar casi como actores y en una lengua extranjera? ¿Debemos estar más pendientes de poner en práctica las ideas de un determinado enfoque o de atender a los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, sea cual sea el modo de enseñanza que más se adapte a sus necesidades?

3. “¿Esto, para qué sirve?” Junto al sentimiento de repetición, observamos que en la clase de idiomas a veces acecha la impresión de estar realizando actividades intrascendentes que no aportan apenas información sobre la cultura y la realidad de la lengua que se está estudiando. A pesar de que se abordan aspectos culturales concretos, lo normal es que estas cuestiones sean solo un añadido a la programación en forma de

lectura o de actividad extraordinaria. Si el temario de la asignatura está organizado siguiendo funciones comunicativas, es comprensible que se tenga la sensación de estar tratando temas de poco calado cultural. Y si este tipo de organización se repite año tras año, el sentimiento de repetición se acentúa.

4. “Se me dan mal los idiomas.” Ciertos estudiantes tienen la idea, preconcebida casi con toda seguridad en un contexto académico, de que no poseen las facultades necesarias para aprender idiomas. Este prejuicio representa un obstáculo en su aprendizaje, porque el sentimiento de falta de aptitud se utilizará muchas veces como excusa para no practicar lo suficiente. Y la práctica, como sucede en cualquier otra actividad, es el secreto para alcanzar el objetivo de comunicarse en la lengua extranjera. Esta idea de falta de aptitud puede estar relacionada con un desafortunado tratamiento del error por parte del profesor y con el nivel de dificultad de algunas actividades en las que se espera que el alumno interactúe sin tener todavía las herramientas necesarias.

La revisión teórica confirma que algunos de los problemas detectados tienen relación con la metodología empleada. Las ideas del enfoque comunicativo, que se desarrollaron a finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo pasado, siguen teniendo vigencia en muchos aspectos, pero en otros han sido revisadas paulatinamente. Las mayores críticas recibidas se refieren a ideas extremas formuladas en momentos de euforia, como la eliminación de los contenidos gramaticales o el destierro absoluto de la lengua materna del alumno. Incluso en algunos ámbitos se liquidaron las lecturas por considerarse tediosas y poco comunicativas. Es la tendencia que se dio en llamar informalmente “comunicativitis”, para referirse a la metodología que se apoyaba sobre todo en actividades lúdicas y en intercambios comunicativos orales.

Tras el análisis de estos problemas, nuestra investigación pretende abordar la búsqueda de soluciones. En los capítulos de la primera parte que siguen al primero de revisión, nos centramos en los avances, reformulaciones e incorporaciones que a partir de la década de los ochenta se observan en el enfoque comunicativo, de manera que es fácil encontrar la expresión “enfoques comunicativos”, en plural, para referirse en nuestros días a esta corriente. A lo largo de los años, la metodología ha incorporado la reflexión sobre el aprendizaje y la atención a los aspectos afectivos como facilitadores del aprendizaje. Siguiendo esta línea de trabajo, en el segundo capítulo se tratan los aspectos psicológicos que afectan al aprendizaje y la posibilidad de organizar la tarea



docente teniéndolos en cuenta. En el tercer capítulo se resumen las ideas sobre el aprendizaje que han tenido una influencia mayor en la organización de la actividad en el aula de idiomas. En el capítulo cuarto nos centramos en las metodologías que han intentado corregir algunos de los problemas detectados. Así, hemos prestado atención a la incorporación de las competencias en la manera de organizar y presentar los contenidos, tomando como base el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)*. Esta forma de trabajar se ha materializado en la enseñanza por tareas. Nos hemos acercado al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) como una aproximación que ofrece soluciones a los problemas de repetición y de banalización. Y, por último, hemos revisado algunos presupuestos de los enfoques humanísticos y de la enseñanza reflexiva.

Esta primera parte se cierra con un capítulo dedicado a propuestas prácticas inspiradas en las corrientes que consideramos que más han enriquecido en los últimos años el enfoque comunicativo. Para ello, realizamos una selección de materiales y actividades que pretenden servir de orientación a los profesores que decidan incorporar a su tarea docente la atención a los distintos estilos de aprendizaje, a los aspectos psicológicos, a la afectividad, así como la necesidad de promover la observación y la reflexión. Todas estas ideas han corregido y aumentado el punto de partida del enfoque comunicativo y nos llevan a concluir que cualquier aproximación didáctica es solo un instrumento que deberá adaptarse a los verdaderos protagonistas: los aprendices.

La segunda parte de nuestro trabajo, con un enfoque más práctico, se propone descender de la teoría a la realidad más cercana, en busca de contextos educativos en los que se puedan observar y analizar algunos de los presupuestos teóricos desarrollados en la primera parte. Para ello nos hemos centrado en el entorno extremeño y en la atención al alumnado extranjero que aprende español.

Como veremos al analizar los datos concretos, esta comunidad del occidente español no ha recibido un elevado número de inmigrantes, por lo que la atención a alumnos extranjeros no ha sido una prioridad en las políticas educativas y tampoco ha significado la puesta en marcha de programas muy elaborados. Tras realizar una investigación sobre distintos ámbitos, centramos nuestro trabajo de campo en la realidad del Colegio de Educación Infantil y Primaria (en adelante CEIP) “Gonzalo Encabo” de Talayuela, por tratarse de un centro educativo en el que un alto porcentaje del alumnado

es de origen marroquí, por lo que el centro ha tenido que promover la puesta en marcha de estrategias educativas para atender esta realidad.

La segunda parte se abre con una justificación de la dimensión práctica de este trabajo. El capítulo octavo analiza aspectos generales de la inmigración en Extremadura. En el noveno capítulo se realiza un recorrido por las distintas actuaciones educativas llevadas a cabo en Extremadura para atender al alumnado de origen extranjero. El capítulo décimo se dedica a revisar el perfil del profesorado encargado de los programas de español como L<sub>2</sub>/LE, que en muchos casos adolece de falta de formación en este campo. En los capítulos décimo primero y décimo segundo nos centramos en Talayuela y en el CEIP “Gonzalo Encabo” de esta localidad, tanto en los aspectos generales como en el análisis de la competencia comunicativa en español alcanzada por los alumnos de origen extranjero. Por último, cerramos nuestro acercamiento a la realidad extremeña con el capítulo décimo tercero, dedicado a analizar un caso de enseñanza de español en un contexto informal. Nos referimos concretamente al caso de los niños saharauis que llegan a Extremadura en el marco del programa “Vacaciones en paz”, promovido por la asociación Amigos del Pueblo Saharui de Extremadura. Esta experiencia de aprendizaje informal nos ha parecido muy interesante a la hora de analizar las estrategias orales que, de forma natural y sin que medie la enseñanza formal, utilizan los niños del programa con el objetivo de comunicarse de la forma más efectiva posible. Asimismo, la investigación nos ofreció la oportunidad de observar los recursos que ponen en práctica los padres de acogida de los niños saharauis, que, sin ser profesionales de la enseñanza de idiomas, participan también de esta tarea.

El presente trabajo va acompañado de un CD en el que se recogen los anexos que completan la investigación de campo llevada a cabo en esta segunda parte. Debido al elevado de número de páginas que ocupan los materiales de estadística y de evaluación (307 páginas) y a que los anexos XVI y XVII son grabaciones realizadas a los alumnos de Talayuela y a los niños saharauis, hemos considerado conveniente presentar estos materiales en este tipo de soporte. De esta manera los anexos pueden ser consultados sin entorpecer la lectura continuada del texto.

En resumen, como propone la teoría de “investigación-acción” formulada por K. Lewin (1992), el objetivo principal de nuestro trabajo tiene relación con el mundo real, ya que trata de acercarse a soluciones para un problema que afecta a nuestra sociedad: la dificultad de muchas personas al enfrentarse a la adquisición de lenguas extranjeras.

Hemos intentado analizar los motivos de estas dificultades y ver en qué medida la aproximación metodológica que se emplea en la enseñanza puede ser responsable de la situación. A la vez, hemos considerado que podíamos aprender de la realidad que nos rodea, en concreto de profesionales que realizan su labor en centros de difícil desempeño, como el CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela. Con este objetivo nos asomamos también a la labor que realizan las familias de acogida de los Amigos del Pueblo Saharaui, quienes consiguen facilitar el aprendizaje de la lengua a los niños que reciben cada verano, aunque no sea esta su función principal ni sean especialistas en la enseñanza de idiomas. Es de justicia agradecer a todas las personas de estas dos instituciones su apoyo y su ayuda desinteresada para la realización de la parte práctica de este trabajo.

## PRIMERA PARTE

# REVISIÓN CRÍTICA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS Y APORTACIONES DE OTRAS CORRIENTES METODOLÓGICAS

## 1. REVISIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Muchas de las ideas que están detrás de las actuales prácticas docentes de gran número de profesores de idiomas parten del enfoque comunicativo, que desde los años setenta es la aproximación metodológica más ampliamente aceptada en las aulas de lenguas extranjeras de todo el mundo. Desde que en 1966 Hymes acuñara el término *communicative competence* (Hymes, 1972), muchos esfuerzos de la reflexión metodológica de la enseñanza de idiomas han ido encaminados al desarrollo de mecanismos que favorezcan dicha competencia. A lo largo de los años, la mayor parte de las propuestas metodológicas pueden calificarse de “comunicativas”, por cuanto el objetivo final es siempre mejorar dicha competencia a través de caminos distintos. Como expresa Nunan (1996: 12), “es difícil encontrar un enfoque que afirme no ser comunicativo”. Por ello, hoy en día se habla más bien de enfoques comunicativos que incluyen desde la idea de organización de los contenidos en funciones de Wilkins a las hipótesis sobre el aprendizaje de Krashen, pasando por el enfoque o enseñanza por tareas, que se considera una organización de aula que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de forma más natural.

Desde los primeros momentos de desarrollo del enfoque comunicativo, los lingüistas implicados en la tarea de definir qué significaba la competencia comunicativa admitieron que estaban ante un campo amplio y exigente. Así Widdowson (1978: Intr, p. IX), uno de los autores que más influencia han tenido en el desarrollo de esta aproximación, expresaba con estas palabras que la comunicación era un asunto complicado: “If we are interested in an approach to language teaching which will develop the ability to communicate, then we must accept the commitment to investigate the whole complex business of communication and the practical consequences of adopting it as a teaching aim”.

Sin duda, las investigaciones sobre la competencia comunicativa han seguido el rumbo que recomendaba Widdowson. Por un lado, ha sido necesario investigar el

complejo asunto de la comunicación para admitir que el campo incluía elementos de otras disciplinas como la psicología y la sociología; por otro, los profesionales de la enseñanza de idiomas han tenido que volver los ojos a teorías pedagógicas influyentes como las de Vygotsky y Ausubel para comprender cómo se llevan a cabo los aprendizajes significativos y poder, desde esa perspectiva, organizar el trabajo del aula.

Autores como Morley (2001: 69) citan el Segundo Congreso de la AILA (International Association of Applied Linguistics) celebrado en Cambridge, Inglaterra, en 1969, como un hito fundamental en el que se delinearon los caminos que iba a seguir la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas en los años siguientes. En este momento se habló de la necesidad de considerar el carácter individual del aprendizaje, lo que suponía prestar atención a los rasgos personales. Asimismo, se consideró importante prestar atención a todas las destrezas y dejar de considerar la comprensión lectora y auditiva como actividades pasivas. Por último, otro aspecto en el que se insistió fue en la necesidad de promover un uso más auténtico de la lengua con el fin de conseguir que la comunicación real fuera algo posible dentro del aula.

Las diversas revisiones indican que el objetivo final del enfoque comunicativo sigue siendo el mismo que expusiera Hymes (1972): alcanzar la competencia comunicativa o el conocimiento no solo de las reglas lingüísticas sino del uso y adecuación de dichas reglas a un contexto. Sin embargo, como intentaremos exponer en el presente trabajo, se percibe una profunda revisión de este acercamiento a la enseñanza de la lengua en la ampliación de su campo de estudio, sobre todo a partir de los años ochenta.

No conviene seguir sin detenerse en precisiones terminológicas como la diferencia entre método y enfoque. El *Diccionario del Centro Virtual Cervantes*, basándose en autores como Richard y Rogers (1986), Alcaraz Varó *et al.* (1993) y Melero Abadía (2000), establece una diferencia clara: un enfoque es la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica, mientras que un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos. Según estas definiciones, el enfoque sería algo más abstracto y el método podría considerarse casi la materialización de un determinado enfoque. Sin embargo, la misma fuente señala que a partir de los años 70 y 80 el modelo del “método” entró en

crisis debido a la imposibilidad de encontrar el método ideal. De esta manera, el término “método” fue cayendo en desuso y poco a poco fue sustituido en muchos contextos por “enfoque” o “enfoques”, de forma que en la actualidad suelen utilizarse casi como sinónimos. En nuestro trabajo, que se centra en una revisión metodológica que se produce sobre todo a partir de los años 80, hablamos de “corrientes metodológicas”, “aproximaciones” y “enfoques”, y tratamos de evitar el término “método” al considerar que posee una acepción de validez universal y un carácter prescriptivo y excluyente, extremos todos ellos de los que queremos alejarnos. No obstante, en algunas citas que recogemos a lo largo del trabajo, se observa que “método” y “enfoque” aparecen como sinónimos. En otros casos, veremos que el término “método” alude a un determinado libro de texto o da nombre a una corriente, como por ejemplo al referirnos al “método silencioso”.

Otra cuestión que presenta serias dificultades es la evaluación de cualquier tipo de enseñanza, debido a la necesidad de probar sus resultados en el aula. El enfoque comunicativo ha sido admitido como mejor aproximación didáctica en buena parte de las aulas de idioma del mundo, aunque los resultados, como veremos, no han sido sometidos a muchas evaluaciones o las evaluaciones realizadas no han probado que fuera mejor que otras. Siguiendo el instrumento de evaluación expuesto por Richards y Rodgers (1998: 150), en primer lugar es importante señalar qué se considera método o enfoque. Los autores dan la siguiente definición: “Un enfoque o un método es una serie de prácticas de enseñanza basada en una visión particular sobre la lengua y su aprendizaje. Todo método lleva implícitas las convicciones de que el método garantiza un aprendizaje efectivo de la segunda lengua o lengua extranjera y de que lo hará más eficientemente que otros métodos”.

Según Alba-Salas y Salaberry (2007: 48), detrás de cualquier aproximación encontramos ideas relacionadas con la visión que se tiene sobre lo que significa adquirir una lengua. Los autores agrupan estas teorías en tres grandes perspectivas: la perspectiva generativista, que se concentra en la competencia gramatical; los enfoques cognitivos, más preocupados por la adquisición de estrategias de procesamiento; y, por último, el enfoque sociocultural, que se concentra en los efectos de la interacción social a la hora de adquirir la lengua. El enfoque comunicativo, alimentado sobre todo por una visión funcional y social, surge de una determinada concepción sobre la lengua y se presenta como una manera mejor de enseñar esa lengua. Pero, como veremos, descuida

aspectos importantes de otras perspectivas que han necesitado una profunda revisión en los últimos años.

Para llevar a cabo el análisis que hemos propuesto, en el presente capítulo abordaremos las siguientes cuestiones:

- 1.1. Situaremos el enfoque comunicativo en el contexto de las demás corrientes metodológicas.
- 1.2. Analizaremos las revisiones y evaluaciones más destacadas que ha sufrido desde los años ochenta especialmente.
- 1.3. Señalaremos los aspectos más criticados del enfoque en el siguiente orden:
  - 1.3.1. Dificultades para alcanzar la competencia comunicativa en niveles iniciales.
  - 1.3.2. Controversias en la enseñanza de contenidos lingüísticos y estrategias comunicativas de aprendizaje.
  - 1.3.3. Las funciones comunicativas y el sentimiento de repetición.
  - 1.3.4. Realidad y ficción en el aula de idioma.
  - 1.3.5. El enfoque comunicativo y los estilos de aprendizaje.
  - 1.3.6. La banalidad en la clase de idioma.

### **1.1. El enfoque comunicativo en el contexto de las aproximaciones de enseñanza de segundas lenguas**

Siguiendo las ideas de Anthony (1963) recogidas por Richards y Rodgers (1998: 21-36) sobre la distinción terminológica entre *enfoque*, *método* y *técnica*, “el enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (...) y describe la naturaleza de la materia que se enseña”. En esta línea, nuestra percepción sobre la naturaleza de la lengua determinará que adoptemos un enfoque determinado con el que luego desarrollaremos una metodología y pondremos en práctica unas técnicas de enseñanza en el aula. Para Richards y Rodgers (1998: 23) existen al menos tres teorías distintas sobre la naturaleza de la lengua:

1. La lengua es un conjunto de elementos (fonológicos, léxicos y gramaticales) relacionados estructuralmente.
2. La lengua es un vehículo para la expresión de un significado funcional.

3. La lengua es un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos.

La adhesión a cada una de las teorías determinará que nuestro enfoque sea estructuralista en el primer caso, nocio-funcional en el segundo o más interactivo y social en el tercero. Sin embargo, para la mayoría de los lectores actuales la lengua es todo eso a la vez: un conjunto de elementos estructurados que expresa un significado funcional y que sirve para desarrollarnos de forma individual y colectiva. Desde esta perspectiva integradora, cualquier enfoque que dé prioridad a un solo aspecto estará descuidando facetas fundamentales de la cuestión que nos ocupa.

El seguimiento incondicional a esta o aquella teoría ha marcado el ascenso y ocaso de las distintas corrientes en la enseñanza de idiomas, desde los albores del método de gramática y traducción hasta las corrientes más comunicativas. Como señalan Alba-Salas y Salaberry (2007: 48), “cada enfoque teórico tiende a enfatizar diferentes aspectos del proceso y el producto de la adquisición de una lengua, a veces a expensas de otro”. Centrarse en un aspecto de forma prioritaria siempre va a dar como resultado una aproximación parcial a la naturaleza de la lengua que, antes o después, será revisada. Swan (1985a:7)<sup>1</sup>) se queja de esta situación con el dibujo de una realidad que muchos años después podemos reconocer en algunos aspectos:

Al compás de un péndulo teórico que va de un extremo al otro, cada exageración va seguida de su contraria. Cuando nos damos cuenta de que hemos estado traduciendo mucho, se prohíbe completamente la traducción. Como se han sobrevalorado las explicaciones gramaticales, las eliminamos completamente. La generación A dedica la mitad de su tiempo a hacer ejercicios estructurales; para la generación B los ejercicios estructurales son un anatema. Los estudios contrastivos prometen la luna y las estrellas; cuando la luna y las estrellas tardan en llegar, los estudios contrastivos desaparecen del diseño de programaciones como si nunca hubieran existido. Un enfoque no da suficiente importancia a la fonética, o a los verbos modales, o a las funciones; el siguiente enfoque no hace nada que no sea fonética, enseñar verbos modales treinta minutos diarios o anunciar que las funciones son más importantes que la gramática, el vocabulario y la pronunciación juntas. Los argumentos en favor de la perspectiva actual son siempre altamente especulativos y extremadamente plausibles, y avanzan con una convicción tenaz; si se vuelve la vista quince años atrás, se puede ver que los argumentos en favor del enfoque previo (ahora totalmente desacreditados) eran igual de especulativos y persuasivos, y se impulsaban con la misma insistencia en que «esta vez hemos acertado». Cada vez que esto sucede, al pobre profesorado de lenguas se le pide que tire a la basura su repertorio de materiales, actividades y métodos (porque ya no son científicos) y que los reemplace por una brillante y nueva batería de técnicas y recursos puestos al día. Los estudiantes, por regla general, aprenden tanto como antes.

---

<sup>1</sup> La página corresponde a la traducción del artículo de Swan que realiza Marcos Cánovas en la versión digital recuperada de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/swan01\\_ii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan01_ii.htm).



Este movimiento pendular se observa en el desarrollo de los distintos enfoques y métodos, sobre todo a partir del siglo XIX, momento en que empieza a cuestionarse el único sistema de enseñanza vigente hasta entonces, el de gramática y traducción, y los pedagogos y lingüistas comienzan a preguntarse qué y cómo debe enseñarse en la clase de idiomas. Basándose en su propia experiencia como profesor, Stevick (1999: 63) expresa los cambios de enfoque con las siguientes palabras:

Allá por los años 1948 ó 1949, la piedra filosofal (de la enseñanza de idiomas) se pensaba que era el principio de contraste mínimo. Pocos años más tarde fue la imitación-memorización y el aprendizaje exhaustivo de diálogos básicos (...). Los candidatos más recientes para conseguir el puesto de piedra filosofal han sido el aprendizaje del código cognitivo, los ordenadores, la enseñanza comunicativa y el material de entrada (*input*) comprensible. (...) El peligro de todos estos métodos no era que no tuvieran valor, sino que sus defensores y sus nuevos conversos solían negar el valor de todo lo demás.

Uno de los problemas de la enorme difusión del enfoque comunicativo es que los profesionales de la enseñanza tendemos a pensar que antes no había nada o que todo lo que había es desechable. Sin embargo, realizando un rápido recorrido por la historia de la enseñanza de idiomas, sorprenden algunas propuestas que todavía hoy podrían ayudarnos a afianzar algunas áreas que resultan difíciles para nuestros alumnos. Es importante tener al menos una breve idea de conjunto sobre la historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, porque la aceptación y abandono de programas, las críticas hechas a algunos proyectos, y la importancia dada a unos factores en detrimento de otros pueden ayudarnos hoy en día a situarnos en posiciones más eclécticas y equilibradas.

Como es sabido, a mediados del siglo XIX se dieron varios factores para que algunos estudiosos —primero desde ámbitos no institucionales y más tarde de forma más organizada— comenzaran a cuestionarse los presupuestos de la aproximación didáctica que imperaba hasta entonces en la enseñanza de idiomas, el método de gramática y traducción. Los viajeros del XIX, cada vez más numerosos, sintieron la necesidad de comunicarse de forma oral con hablantes de otras lenguas y este hecho puso en entredicho las virtudes de un enfoque que solo incidía en la importancia de la enseñanza de la gramática para alcanzar la total corrección en la segunda lengua y preparaba a los estudiantes para leer y traducir obras literarias. Para mejorar la situación, algunos autores como C. Marcel (1793-1896), T. Prendergast (1806-1886) y F. Gouin (1831-1896) hicieron observaciones sobre cómo aprendían los niños su lengua materna y utilizaron los resultados para mejorar sus técnicas de enseñanza. La idea de

observar el aprendizaje natural de los niños sigue hoy inspirando a los investigadores en el campo de la adquisición de lenguas. Siguiendo esta línea de trabajo, el capítulo 13 de nuestro estudio se dedica a observar el aprendizaje de un grupo de niños en un contexto informal.

Otro avance metodológico de ese momento que sigue teniendo vigencia son las conocidas “series de Gouin”, en las que se van describiendo paso a paso secuencias de acciones para realizar una actividad, ayudándose de gestos y movimiento. La importancia de esta concepción del aprendizaje de idiomas es enorme, puesto que se pone énfasis por primera vez en la necesidad de organizar el aprendizaje, no desde la gramática, sino desde el uso real y cotidiano de la lengua, uniendo la acción y la producción lingüística. Un ejemplo de serie de acción puede ser el siguiente:

#### La visita al Doctor

Me siento mal  
Pido cita para el doctor  
Voy al consultorio médico  
Espero mi turno  
Entro  
Me siento  
Explico al doctor qué me duele  
Abro la boca  
Saco la lengua  
Respiro hondo  
Cojo la receta  
Voy a la farmacia  
Compro el medicamento  
Tomo el medicamento

(Las frases deben pronunciarse a la vez que se realizan los gestos que indican las acciones).

Las ideas pioneras de Gouin siguen teniendo vigencia y están en la base de algunos de los ejercicios que todavía hoy proponemos los profesores, conscientes de que a veces describir acciones cotidianas o dar instrucciones aparentemente sencillas en la lengua meta es difícil, incluso para alumnos de nivel avanzado.

Aunque sus ideas no siempre tuvieron la difusión deseada, estos autores pusieron los cimientos para el desarrollo de la Lingüística Aplicada de finales del XIX

con nombres tan importantes como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia. En este momento cobró gran relevancia la enseñanza de la lengua hablada, que era considerada superior a la lengua escrita. Es una línea de pensamiento que podemos considerar semejante a la importancia que otorga Saussure al habla, como realización concreta e individual, frente a la lengua. Es el momento del apogeo de la Fonética como ciencia aplicada a la enseñanza de idiomas, ya que los avances en este campo eran de gran ayuda para lograr una pronunciación lo más perfecta posible. Como aspecto criticable podemos señalar que el apogeo de la lengua hablada supuso el abandono de todo lo relacionado con la parte escrita, por considerarse un aspecto secundario. Este clima propicia el desarrollo del método directo que postula que el alumno debe aprender de forma oral por la mera exposición a la segunda lengua y sin interferencias de la lengua materna. Para comprender el espíritu de este método, transcribimos la guía de las famosas escuelas Berlitz:

Nunca traduzcas: demuestra.  
Nunca expliques: actúa.  
Nunca hagas un discurso: haz preguntas  
Nunca imites errores: corrige.  
Nunca utilices palabras aisladas: usa oraciones.  
Nunca hables demasiado: haz que hablen mucho los alumnos.  
Nunca uses el libro: usa tu propia programación.  
Nunca saltes el orden: sigue tu programa.  
Nunca vayas demasiado deprisa: sigue el ritmo del alumno.  
Nunca hables demasiado despacio: habla normalmente.  
Nunca hables demasiado rápido: habla con naturalidad.  
Nunca hables demasiado fuerte: habla con naturalidad.  
Nunca seas impaciente: tómatelo con calma.  
(Citado por Richards y Rodgers, 1998: 18)

Esta rígida política del “nunca” hagas esto o lo otro ha demostrado ejercer una presión innecesaria sobre profesores y alumnos, sobre todo en grupos monolingües. Hoy en día, más bien diríamos, recurriendo al famoso título de la película, “nunca digas nunca jamás”, que ocasionalmente todo puede venir bien para aprender: traducir, explicar, pasar por alto errores o corregirlos, usar el libro, saltarse el programa y hasta emocionarse y dar un discurso. Se trata de la flexibilidad que hace ya muchos años demandaban Breen y Candlin (1980) para cualquier diseño curricular que de verdad quiera ser comunicativo.

Podemos tender a pensar que, una vez diseñadas y probadas, las aproximaciones a la enseñanza de idiomas se aplicaron y generalizaron. Sin embargo, esto no es así. La enseñanza oficial de idiomas muchas veces ha seguido con la inercia de técnicas más tradicionales o ha decidido, tras analizar las circunstancias, ir por otros derroteros. Es el

caso de las universidades americanas en los años veinte, donde, tras un estudio de 1923, se llegó a la conclusión de que intentar enseñar conversación era poco práctico, dada la escasez de tiempo disponible, la limitada competencia de los profesores y los intereses de los alumnos. El estudio culminó con el “Informe Coleman” (1929), en el que se expresaba que el objetivo fundamental de la clase de idioma era el de mejorar la lectura comprensiva (citado por Richards y Rodgers, 1998: 19). En la misma línea de considerar la lectura como la destreza fundamental, Micheal West había publicado en 1926 *Learning to read a foreign language: and experimental study*.

Estas ideas marcaron en gran medida el estilo de enseñanza en Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial, momento en el que se consolida el método audiolingüe, favorecido por los adelantos tecnológicos y la situación política. El método audiolingüe, basado en un enfoque estructuralista de la lengua y en una visión conductista del aprendizaje, se situó en otro de los extremos de los que hablábamos al principio, al considerar la adquisición de una lengua como una forma de comportamiento basado en el conocido supuesto de Pavlov, estímulo-repuesta. Sin embargo, fue Skinner el autor más influyente en las ideas sobre el aprendizaje al sugerir que este podía ser más efectivo si se secuenciaba en pequeñas tareas y se reforzaba o premiaba cada logro conseguido por el alumno. Estas ideas tuvieron mucha influencia en el método audiolingüe, en el que el profesor intentaba que los alumnos adquiriesen hábitos lingüísticos mediante la repetición continua de frases o diálogos. Long y Lacorte (2007: 98) citan *Modern Spanish*, de 1960, como uno de los primeros manuales para la enseñanza de español que seguía las ideas audiolingüísticas. En algunos de nuestros libros de texto más conocidos y utilizados, se siguen proponiendo ejercicios de repetición estructural para la práctica controlada. Veamos un ejemplo:

1  
LECCIÓN

### 3. Conteste a la pregunta

¿Quién es médico?/Ángel

1. ¿Quién es profesor?/Antonio.

2. ¿Quién es enfermera?/Carmen.

3. ¿Quién es arquitecto?/Pedro.

4. ¿Quién es azafata?/Luisa.

5. ¿Quién es ingeniero?/Carlos.

6. ¿Quién es estudiante?/José.

7. ¿Quién es secretaria?/Petra.

8. ¿Quién es piloto?/Miguel.

9. ¿Quién es peluquera?/Susana.

10. ¿Quiénes son abogados?/Felipe y Manuel.

11. ¿Quiénes son camareras?/Pilar y Mercedes.

- Ángel es médico.

Figura 1. Ejercicio de repetición estructural.

Fuente: Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (2001): *Español 2000. Nivel Elemental*. Madrid, SGEL, p. 12.

El método audiolingüe, que gozó de gran aceptación y difusión, comenzó a ser puesto en entredicho a raíz de las críticas de Chomsky a la obra de Skinner, *Verbal Behaviour* (1957). A la luz de las teorías de Chomsky, se empezó a considerar el aprendizaje una cuestión más creativa. En un compendio de sus ideas publicado en 1966, Chomsky establece que el lenguaje no es un hábito ni se adquiere mediante la repetición de fórmulas. Stern (1983: 298-301) ofrece un buen resumen de las controversias entre ambos autores. Williams y Burden (1999: 21), al señalar las limitaciones del audiolingüismo, se refieren al papel pasivo desempeñado por los alumnos, al nulo desarrollo de estrategias para aprender o para negociar significados y a la escasa preocupación por lo que sucede en la mente del hablante.

Las mismas críticas recibió el método situacional o enseñanza situacional de la lengua desarrollado en Gran Bretaña entre los años treinta y los sesenta, cuyas aportaciones fundamentales y más influyentes fueron la idea de practicar la lengua en situación y la gradación de contenidos, pero que acabó siendo criticado por resultar monótono y no permitir que el alumno se expresara libremente. En todo caso, la propuesta de ejercicios de situaciones, con prácticas más o menos controladas, aparece en numerosos manuales y sigue siendo una actividad utilizada en el aula de idiomas.

Esta es la línea que seguía *Español directo* (1974), publicado por un equipo dirigido por Aquilino Sánchez (citado por Long y Lacorte, 2007: 100). Las ideas situacionales aparecieron de forma puntual en manuales posteriores. Seguidamente, transcribimos un ejercicio que ejemplifica esta metodología:

**I. SITUACIÓN**

## Los médicos

En el médico.

Explica los motivos por los cuales pueden producirse estos síntomas:

- Doler la cabeza / la espalda.
- Tener agujetas.
- Escocer los ojos / la herida.
- Picar la garganta / los oídos, etc.
- Toser, estornudar, sonarse.
- Estar mareado / marearse.
- Tener náuseas, zumbir los oídos.


¿Cómo se relaciona lo anterior con esto?

• Recetar inyección supositorio venda / vendar.	• Catarro.
• Bajón de tensión.	• Gripe, diarrea, estreñimiento, torcedura, desgarrro muscular.
• Alergia.	• Esguince, rotura.

• **Elige un papel y represéntalo:**  
 En la sala de espera de la Seguridad Social, antes de que empiece la consulta, hay un grupo de personas que charla:

- El jubilado que dice que es mejor no ir al médico para llegar a viejo.

- La madre con un niño de ocho o diez años que protesta por los horarios de la consulta, porque coinciden con las horas de clase.
- Una chica joven, estudiante (tal vez de medicina), que habla bien de los médicos.
- Una señora que dice que los médicos sólo se preocupan de ganar dinero.
- Un señor muy nervioso que quiere pasar el primero, aunque tiene el número quince, porque se va de viaje.
- Un extranjero que pregunta cosas a la gente sobre el sistema español y contesta a las preguntas de los otros sobre el sistema de su país.



Rowland 888

Figura 2. Ejercicio situacional.

Fuente: Moreno, C. y Tuts, M. (1991): *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*. Madrid, SGEL, pp. 97-98.

El aprendizaje de la lengua en situación está en la base de numerosos ejercicios y hasta de cursos enteros. Este es el caso de textos como *Primer plano 1 y 2* (Palomino, 2001). Como se señala en la presentación, se trata de “un curso de español para extranjeros diseñado para un aprendizaje rápido y basado en situaciones reales de comunicación”. Reproducimos el índice de *Primer Plano 2* centrado en situaciones de la vida cotidiana como muestra de este tipo de organización:

- Episodio 0. Panorama hispánico.
- Episodio 1. Llegando al hotel.

- Episodio 2. Pidiendo información en una oficina de turismo.
- Episodio 3. Preguntando en la calle por una dirección.
- Episodio 4. Comprando ropa.
- Episodio 5. En una farmacia.
- Episodio 6. Haciendo la compra en un mercado.
- Episodio 7. En una oficina de correos.
- Episodio 8. Encargando comida por teléfono.

A finales de los años sesenta en Gran Bretaña, en el contexto de revisión de los métodos audiolingüe y situacional, surge el enfoque comunicativo. Las bases de esta aproximación metodológica hay que buscarlas, como señala Cortés Moreno (2000: 264), en dos obras claves: *Hacer cosas con las palabras* de Austin (1962) y *Actos de habla* de Searle (1969). La aplicación al terreno metodológico de la idea de la lengua como medio de comunicación es desarrollada por investigadores tan importantes como C. Candlin y H. Widdowson. Fundamentales son también las aportaciones de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), que ayudan a diferenciar distintas competencias dentro de la competencia comunicativa: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Esta diferenciación abrirá nuevos campos de investigación que conducirán a un enriquecimiento del enfoque.

Las ideas del enfoque comunicativo se generalizan gracias a la atención que prestan a la nueva metodología organismos tan influyentes como el British Council y el Consejo de Europa. A principios de los años setenta un grupo de expertos se reúnen para profundizar en un enfoque en el que la lengua se estructure en unidades relacionadas con las necesidades comunicativas de los hablantes. Para ello se analizan las de los estudiantes europeos tomando como base un trabajo preliminar elaborado por el lingüista británico D. A. Wilkins. El trabajo de Wilkins supuso un cambio total en el diseño de programas para la enseñanza de idiomas, ya que proponía organizar la enseñanza en torno a las necesidades comunicativas y no en torno a los contenidos gramaticales. El primer documento apareció en 1972, y en 1976 vio la luz su trabajo *Notional Syllabus*, que defendía que la lengua puede organizarse en categorías como lugar, tiempo, espacio, cantidad, etc. y en las funciones que ahora todos conocemos: presentarse, saludar, disculparse, pedir ayuda, etc. Este tipo de organización se plasmó en el conocido documento *The Threshold Level* (1976), traducido al español con el título de *Un nivel Umbral* (1978). A partir de este momento empezaron a proliferar manuales con el enfoque nocional-funcional y en muchos centros de enseñanza se

elaboraron programaciones en torno a las funciones consideradas más útiles. Así comienza a dar los primeros pasos el enfoque comunicativo, también conocido como enfoque nocional-funcional o enfoque funcional. A partir de aquí se trabajará mucho en la selección de funciones y en la sistematización de las nociones lingüísticas necesarias para poderse desenvolver en situaciones comunicativas. El objetivo final del aprendizaje, que hoy en día poca gente cuestiona, es precisamente conseguir comunicarse en la lengua extranjera.

Además del enfoque comunicativo, desde los años sesenta se han desarrollado otras aproximaciones que han tenido mayor o menor fortuna y de las que los profesionales de la enseñanza han tomado ideas y técnicas. Los más destacados son:

a. El enfoque del código cognitivo, que se desarrolla a partir de las ideas del generativismo y la psicología cognitiva. Se trata de favorecer el aprendizaje consciente de las reglas y estructuras de la L<sub>2</sub>. Una vez interiorizadas estas reglas, el alumno conseguirá crear la lengua de forma similar a los hablantes nativos. La influencia de esta aproximación en el diseño de materiales se ha notado en la propuesta de ejercicios y explicaciones que implican la reflexión del alumno sobre aspectos gramaticales o sobre el propio aprendizaje. Así, en la organización de algunos textos se incluyen apartados de reflexión sobre lo que se va a aprender o sobre lo que se ha aprendido. Veamos un ejemplo tomado del inicio de una unidad de *Canal joven en español* en el que aparecen los objetivos dentro del cuerpo de texto dirigido al alumno, para promover la reflexión sobre el propio aprendizaje:



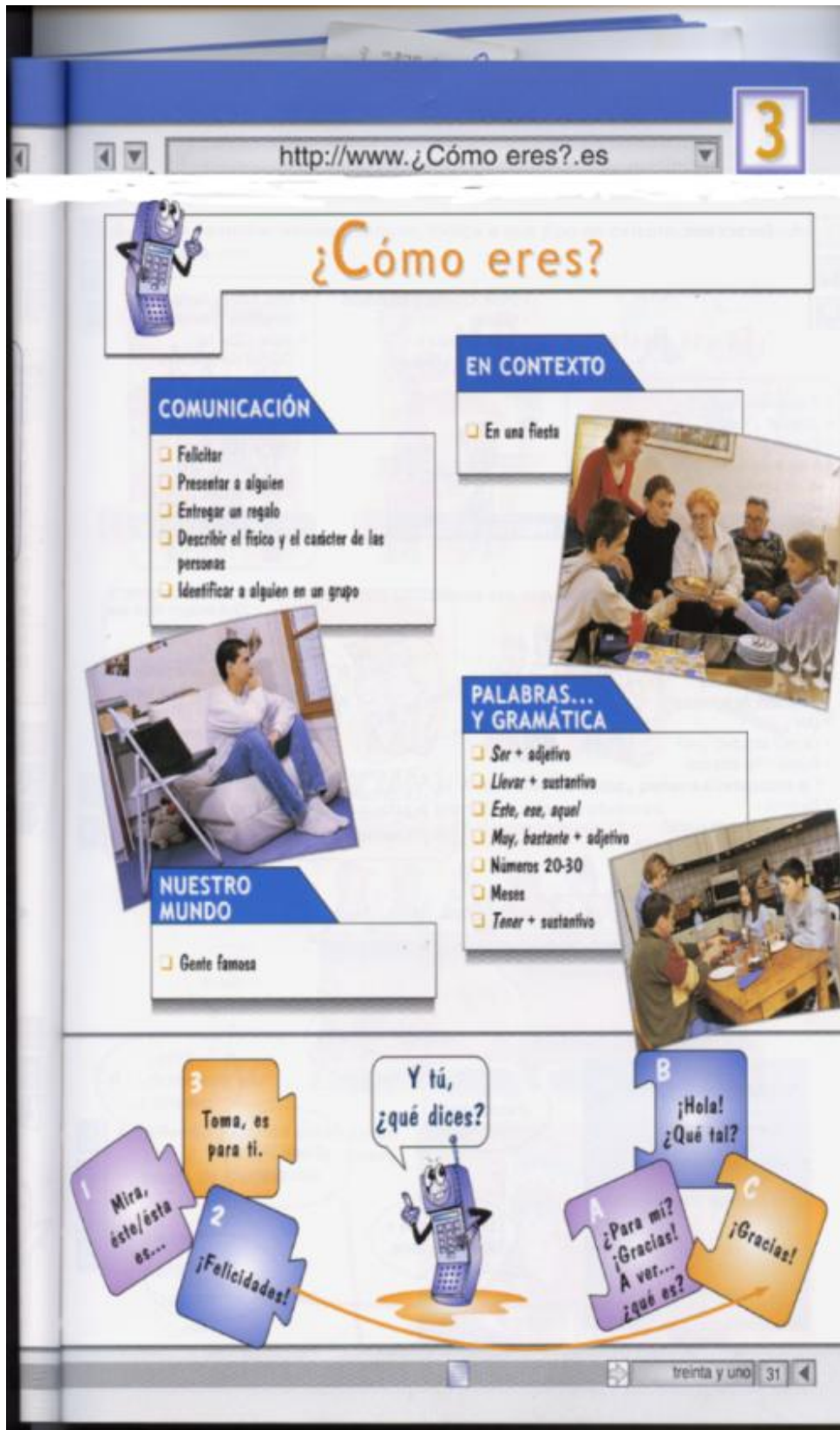


Figura 3. Apartado de reflexión sobre el aprendizaje.  
 Fuente: Santos, I. y otros, (2003): *Canal joven en español. Método de español para jóvenes. Nivel 1*. Madrid, SGEL, p. 31.

En otros casos, se incluyen cuadros parecidos a estos para que el alumno indique el grado de consecución de los objetivos. En las detalladas explicaciones gramaticales de algunos libros de texto también se aprecia un deseo de que el alumno se implique en la reflexión lingüística y poco a poco vaya interiorizando los mecanismos necesarios para producir sus propias muestras de lengua. Incluimos un ejemplo tomado de la Unidad 1 de *Avance. Nivel básico-intermedio*.

**CONTENIDOS GRAMATICALES**

**¿RECUERDAS CUÁNDO SE USAN EL PRETÉRITO PERFECTO Y EL PRETÉRITO INDEFINIDO? COMPLETA ESTOS DIÁLOGOS USÁNDOLOS.**

¿(Ver, vosotros) \_\_\_\_\_ la película de ayer?  
 Yo sí, y no me (gustar) \_\_\_\_\_.  
 Pues yo ayer no (poder) \_\_\_\_\_ verla, pero la (ver) \_\_\_\_\_ varias veces y me parece una película estupenda.

¿(Navegar, vosotros) \_\_\_\_\_ alguna vez por Internet?  
 Yo, sí, muchas veces, me encanta.  
 Yo no (entrar) \_\_\_\_\_ nunca, prefiero buscar información en los libros.

⇒ **¡FÍJATE!** La acción y el resultado van en el mismo tiempo de pasado.


⇒ **RECUERDA** En algunas regiones de España e Hispanoamérica suelen usar el indefinido en lugar del pretérito perfecto cuando hablan.

Esta mañana **he visto** (acción) un documental sobre los grandes inventos del siglo xx, y **me ha encantado** (resultado).  
 Ayer **fui** a ver una película y no **me gustó** nada.

**ESTOS DOS TIEMPOS PRESENTAN LOS HECHOS TERMINADOS, PERO LA UNIDAD DE TIEMPO A LA QUE SE REFIEREN ES DISTINTA.**

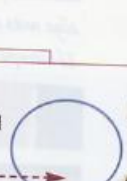
**PRETÉRITO PERFECTO**

⇒ El hablante está dentro de la unidad de tiempo.



**PRETÉRITO INDEFINIDO**

⇒ El hablante está fuera de la unidad de tiempo.



**¿RECUERDAS LOS MARCADORES QUE VAN CON CADA TIEMPO? AQUÍ TIENES UNA LISTA DESORDENADA, RECUERDA LO QUE YA SABES Y COLÓCALOS EN SU CAJA CORRESPONDIENTE.**

<p>⇒</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• alguna vez</li> <li>• ayer</li> <li>• a finales del año pasado</li> <li>• anoche</li> <li>• la semana pasada</li> <li>• anteayer</li> <li>• la vez pasada</li> <li>• aquel año</li> <li>• el verano / el mes / el año pasado</li> <li>• todavía no</li> <li>• esta semana</li> <li>• un día</li> <li>• últimamente</li> <li>• esta noche</li> <li>• el otro día</li> </ul>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p><b>PRETÉRITO PERFECTO</b></p> <p>alguna vez _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p><b>PRETÉRITO INDEFINIDO</b></p> <p>la semana pasada _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </td> </tr> </table>	<p><b>PRETÉRITO PERFECTO</b></p> <p>alguna vez _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>PRETÉRITO INDEFINIDO</b></p> <p>la semana pasada _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>PRETÉRITO PERFECTO</b></p> <p>alguna vez _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>PRETÉRITO INDEFINIDO</b></p> <p>la semana pasada _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		

Figura 4. Apartado de reflexión sobre el aprendizaje de la gramática. Fuente: Moreno, C. et al. (2002): *Avance. Curso de español. Nivel básico-intermedio*. Madrid, SGEL, p. 14.

b. La Respuesta Física Total (RFT), que responde a la traducción de *Total Physical Response (TFR)* y que propone el aprendizaje de la lengua mediante la realización de acciones. Esta metodología comienza a desarrollarse por J. Asher en la década de los sesenta, aunque su aplicación llega a las aulas en años posteriores. La reedición de la obra *Learning Another Language Through Actions* (Asher, 2003) da idea de la pervivencia de esta propuesta de aprendizaje. Los alumnos deben moverse y realizar las instrucciones del profesor. Progresivamente desarrollan la capacidad comprensiva, para después pasar a producir sus propios mensajes. Se presenta como una aproximación muy eficaz para desarrollar la competencia oral en estadios iniciales de aprendizaje.

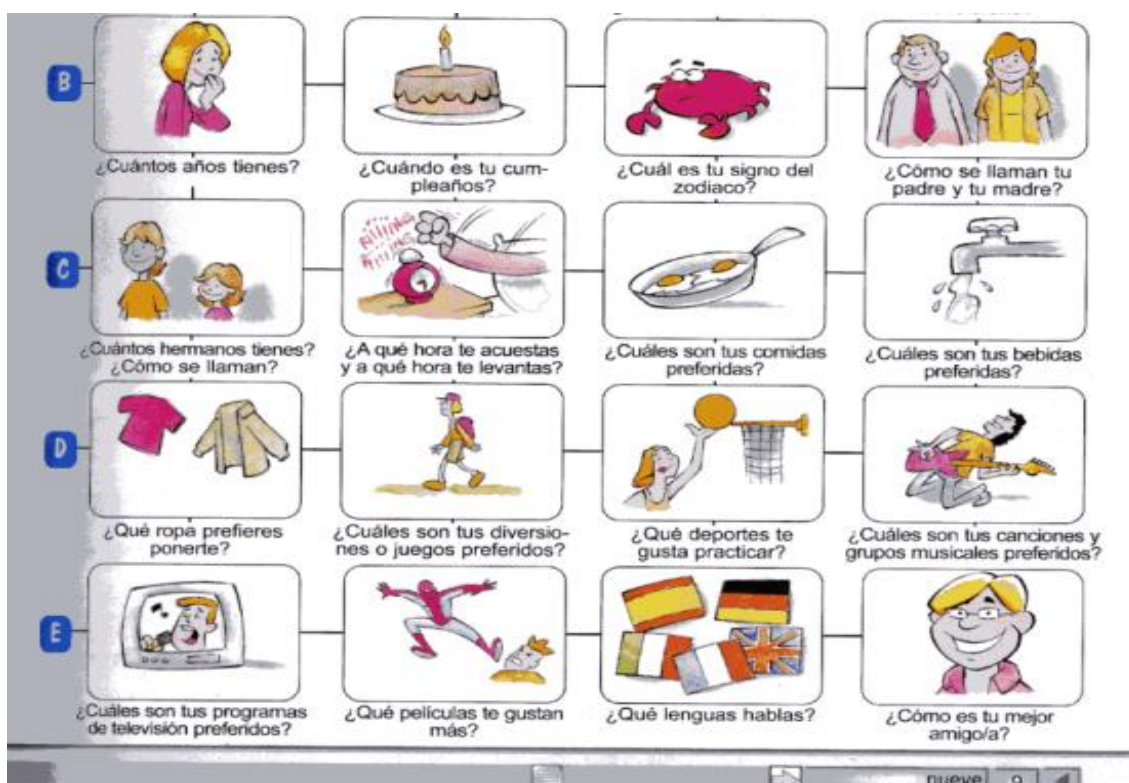
c. El método natural, que se basa en la diferencia entre adquisición y aprendizaje de la lengua. Considera que el alumno aprende mediante la continua exposición a la lengua extranjera, sin necesidad de explicaciones gramaticales, tal como lo hacen los niños de forma natural. En las clases en las que se sigue este enfoque, los profesores aportan materiales visuales o modelos lingüísticos que les faciliten la comunicación, difícil en niveles iniciales. Como se observa en los libros de texto de nivel inicial, la comprensión y la comunicación se consiguen a través de numerosos dibujos y fotos acompañados con textos muy breves. Veamos un ejemplo:



Figura 5. Presentación de unidad didáctica con mucho apoyo visual.

Fuente: Santos, I. et al. (2003): *Canal joven en español. Método de español para jóvenes. Nivel 1*. Madrid, SGEL, p. 9.

Figura 5. Continuación



d. El aprendizaje de la lengua en comunidad o aprendizaje asesorado, que tiene muy en cuenta los rasgos psicológicos del alumno y propone actividades que promueven aspectos afectivos en el aula de idiomas. En este enfoque, el profesor actúa casi como un psicólogo o consejero que va ayudando y aconsejando al alumno en su aprendizaje. Con ello se pretende eliminar la tensión e inseguridad que conlleva aprender un idioma. En Arnold (2000), es posible encontrar ejemplos de propuestas que van en esta dirección. Dentro de esta obra, De Andrés (2000: 111) propone una serie de ejercicios que tienen como objetivo mejorar la autoestima a la vez que se aprende el idioma. En la descripción que hace la propia autora, observamos un cambio radical con respecto a lo que suele ser habitual en los cursos de idiomas:

Un día especial fue otra actividad importante utilizada para fomentar los sentimientos de seguridad, de identidad y de filiación. Tenía como objetivo ayudar a los niños a aprender a escucharse entre sí, a esperar su turno y a desarrollar destrezas lingüísticas. Sobre todo, les animaba a elogiar a los demás. Según White (1994), esta es una de las formas más eficaces de mejorar la autoestima de los niños: realizar comentarios positivos sobre los demás hace que los niños piensen de forma positiva también sobre ellos mismos.

El procedimiento fue el siguiente: se elegía al azar el nombre de un niño en una caja “mágica”; todos los niños sabían que les tocaría alguna vez durante el trimestre. Se pedía al niño que saliera de la clase y después los demás expresaban, en forma de lluvia de ideas, comentarios positivos respecto a este compañero, que el profesor registraba en un certificado del día especial. Se pedía al niño que volviera a clase y se sentara en mitad de un corro, y se le daba una insignia que decía “Soy especial” y el certificado.

e. El método silencioso, que propone la sorprendente idea de que el profesor hable lo menos posible y sea el alumno el que vaya proponiendo y comprobando sus propias hipótesis. Este enfoque se basa en el presupuesto de que el aprendizaje es un proceso que se da en el interior de cada persona y no debe ser obstaculizado.

f. La sugestopedia, que recurre a técnicas de la psicoterapia e incluso del yoga para ayudar al alumno a superar las barreras psicológicas que impiden o retardan el aprendizaje. El objetivo es crear un ambiente agradable y relajado que propicie la adquisición de los conocimientos. Las actividades tienen cierto parecido con las del aprendizaje de la lengua en comunidad o aprendizaje asesorado, por cuanto buscan establecer un vínculo afectivo real entre los alumnos y el profesor. Así describe Belanger (1985: 218) una sesión de clase inspirada en la sugestopedia:

Desde el principio, los estudiantes trabajan en situación. Al día siguiente de la presentación del primer diálogo, el profesor crea condiciones en las que los estudiantes se encuentran, traban conocimiento mutuo, se comunican sus nombres, dirección, profesión (...). Durante la actualización del segundo diálogo (...), los alumnos presentan en situaciones a sus padres, sus hermanos y hermanas, a otros amigos (...). Ciertos problemas matemáticos que estimulan la imaginación sirven también de medio de actualización de un diálogo (...). De este modo, los juegos y los sketches no son solo medios que suscitan logros lingüísticos, sino recursos psicológicos, cuya principal tarea consiste en interesar al estudiante, sin perjuicio de darle la posibilidad de realizar actos de lenguaje.

El profesor es una pieza fundamental en este sistema de aprendizaje. Se resumen así las cualidades del enseñante: “Voz suave y sonora con rica gama de tonos o susurros; un físico agradable y cuidado, un comportamiento sosegado, comportamiento que inspira confianza en los demás. (...) El profesor no es solo enseñante, sino además educador, reeducador, terapeuta (Belanger, 1985: 220-221).

En la puesta en escena de las actividades, el autor insiste en la importancia del ambiente acogedor: “Nada de bancos, nada de sillas ni mesas, sino sillones confortables, dispuestos en hemiciclo y que sugieran un lugar de reunión más que una clase. Plantas, flores, carteles y cuadros contribuyen a crear una atmósfera de desescolarización (Belaguer, 1985: 222).

g. La enseñanza mediante tareas, que es una de las aportaciones metodológicas que intenta paliar algunos de los problemas del enfoque comunicativo o nocional-funcional. Se trata de una forma de trabajar en el aula que consiste en proponer a los alumnos la realización de un proyecto o tarea final (organizar un viaje, planificar un fin de semana, diseñar la casa ideal, etc.). Para llegar a ese objetivo último, los alumnos van pasando por diversas tareas intermedias, de modo que a lo largo del proceso van surgiendo los contenidos lingüísticos que se aprenden. La enseñanza mediante tareas se desarrolla a mediados de los años ochenta como un intento metodológico muy interesante de superar la organización por funciones comunicativas a veces descontextualizadas y de ir más allá del ejercicio comunicativo aislado. A lo largo de los años ha recibido mucha atención por parte de autores tan importantes como Long, Breen, Prabhu y Nunan. En España son claves los estudios de Estaire (1990), Zanón (1990, 1999), Hernández y Zanón (1990) y Estaire y Zanón (1994). Años más tarde, en 2003, un autor con la trayectoria de Rod Ellis (1985, 1994, 1995) publica un libro centrado en esta metodología, por considerar que se trata de una aproximación a la enseñanza de idiomas que ofrece muchas posibilidades.

h. El aprendizaje de la lengua mediante el estudio de materias o enseñanza a través de contenidos, que es la traducción de *Content-based Instruction* o *Content-based language learning (CBLI)*, que se desarrolla a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, con el objetivo de seguir profundizando en una metodología que evite poner el énfasis en la forma y se centre más en los significados como vía para alcanzar una comunicación auténtica. A partir de la idea de que se pueden enseñar contenidos no lingüísticos y lingüísticos a la vez, surge la metodología *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua), que tiene total vigencia en la actualidad y que es el fundamento metodológico de las secciones bilingües que se han puesto en marcha en nuestro país en muchos centros educativos de todos los niveles.

En este breve recorrido histórico no pretendemos que aparezcan todas las aproximaciones metodológicas, pero sí las que consideramos principales. Como señala Dinçay (2010: 40) en un artículo dedicado precisamente a analizar en orden cronológico estas aproximaciones, los profesores de lenguas han estado siempre persiguiendo esa aproximación que mejor pueda enseñar el idioma en el menor tiempo posible. Pretendemos que nuestro recorrido sirva para comprender en qué circunstancias se

desarrolla el enfoque comunicativo y como reacción a qué corrientes metodológicas. A la vez, hemos intentado mostrar brevemente cómo los puntos débiles de esta aproximación han dado a veces lugar a la aparición de otras metodologías cuyo objetivo no ha sido otro que promover la comunicación de forma más efectiva y auténtica. Por este motivo, todos estos intentos pueden englobarse dentro de lo que podríamos llamar “enfoques comunicativos”.

Como señala Rod Ellis (1995: 73-89), desde que, a finales de los años sesenta, la adquisición de segundas lenguas constituye una disciplina de estudio independiente, han surgido muchas teorías sobre adquisición, pero ninguna se ha considerado definitiva. R. Ellis (1995: 73), apoyando las ideas de Schouten, defiende que el hecho de que ninguna teoría sobre adquisición haya sido dominante demuestra la falta de madurez de esta ciencia. Los profesionales de la enseñanza de idiomas, ante esta carencia, se apoyan en enfoques y métodos de enseñanza que han sido eficaces dentro del aula. Entre todos estos enfoques, el comunicativo se ha perfilado como uno de los mejores para abordar la enseñanza de una segunda lengua. Sin embargo, volviendo a los planteamientos de revisión que proponíamos al inicio del capítulo, cabe preguntarse si las ideas metodológicas pueden llevarse a cabo en cualquier circunstancia y si la visión de la lengua como vehículo de comunicación no puede ser completada con otras visiones igualmente válidas. Estos planteamientos son el punto de partida para la revisión que nos proponemos realizar.

## **1.2. Revisiones y evaluaciones de la enseñanza comunicativa**

En la década de los ochenta las ideas del enfoque comunicativo se han aplicado de forma amplia en todo el mundo y comienza a realizarse una labor de reflexión y análisis de las virtudes y defectos del sistema de enseñanza. Autores como Swan (1985a, 1985b) plantean en este momento una revisión crítica de presupuestos que la doctrina comunicativa imperante ofrece casi como dogmas. Entre otras críticas, señala la poca importancia que muchos aspectos de la teoría “comunicativa” tienen en la enseñanza real de lenguas extranjeras. Tan solo parece importar, a la larga, que la exposición del alumno a la lengua meta sea la adecuada y que el proceso de enseñanza ofrezca actividades que sean relevantes y motivadoras. También se desmarca de las críticas feroces a los programas estructurales y señala que no entiende la enseñanza del

significado desligado de la forma, de la misma manera que considera falsa la dicotomía que la teoría comunicativa ha marcado entre aspectos estructurales y aspectos funcionales.

En este momento, e incluso antes, algunos profesionales se plantean la necesidad de elaborar instrumentos que permitan medir el grado de consecución de objetivos dentro del aula de los planteamientos del enfoque comunicativo. Valcárcel y Verdú (1995), en uno de los primeros estudios españoles de evaluación del enfoque comunicativo en el aula, recogen, entre otros, el sistema FLINT (Foreign Language Interaction) de Moskowitz (1976); el sistema FOCUS (Foci for Observing Communications Used in Setting) de Fanselow (1977); el sistema de Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco (1978); la evaluación del enfoque comunicativo llevada a cabo por Mitchell (1981) en Gran Bretaña; el esquema TALOS (Target Language Observation Scheme) desarrollado por Ullman y Geva (1984) en Canadá; y, por último, el esquema COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) de Allen, Fröhlich y Spada (1984).

El planteamiento inicial de todos estos sistemas de evaluación es el diseño de un modelo de observación del aula que sea capaz de determinar hasta qué punto se están aplicando los principios del enfoque comunicativo en la situación real de la clase y qué resultados se están obteniendo. Cada estudio selecciona los aspectos que son más relevantes. Así, el sistema FOCUS basa su estudio en la observación de cinco dimensiones generales (Valcárcel y Verdú, 1995: 39):

1. ¿Quién comunica?
2. ¿Cuál es el propósito pedagógico de la comunicación?
3. ¿Qué medios se usan para comunicar el contenido?
4. ¿Cómo se usan los medios para comunicar las áreas de contenido?
5. ¿Qué áreas de contenido se comunican?

El esquema COLT, que las autoras toman como modelo para el diseño de su propio método de observación, se basa en la “actividad” como unidad mínima de observación en el aula centrándose en los siguientes aspectos:

1. El uso de la L<sub>2</sub>.
2. El grado en que se da a los alumnos la oportunidad de producir lengua sin restricciones impuestas por el profesor.



3. El uso del discurso extendido (o capacidad del alumno para alargar sus producciones lingüísticas).
4. La iniciación del discurso.
5. La reacción al significado de lo que se dice.
6. La elaboración sobre lo que han dicho otros.
7. El intercambio de información desconocida o relativamente impredecible.

Para los autores del esquema COLT, hay una serie de rasgos que determinan que una actividad sea más o menos comunicativa. Entre estos rasgos seleccionan “las actividades de trabajo en grupo, las actividades centradas en el significado, el control del tópico (o tema) por parte del profesor (menos comunicativo), el uso de textos extendidos y el uso de materiales semi y no pedagógicos” (Valcárcel y Verdú 1995: 50).

Siguiendo las ideas del sistema COLT, Valcárcel y Verdú (1995:57) crean un esquema de observación bastante completo para el aula de idiomas. Para dar una idea de la cantidad de variables que debemos tener en cuenta si queremos evaluar la capacidad comunicativa del alumno, seguidamente reproducimos el modelo completo de observación con sus once categorías. Consideramos que este tipo de análisis puede servir a todos aquellos profesores preocupados por la dificultad de medir la competencia comunicativa:

1. Actividad:

- 1.1. Tiempo      1.2. Tipo      1.3. Estructuración      1.4. Destreza

2. Longitud del texto (oral o escrito)

- 2.1. Mínimo      2.2. Extendido

3. Discurso:

3.1. Tópico (o tema):

- 3.1.1. Forma    3.1.2. Función.    3.1.3. Organización    3.1.4. Mensaje

3.2. Control Tópico:

- 3.2.1. Profesor      3.2.2. Alumno

3.3. Control Turno de Palabra por parte del alumno:

- 3.3.1. Bajo    3.3.2. Medio    3.3.3. Alto

3.4. Contexto:

- 3.4.1. No      3.4.2. Sí

4. Autenticidad del uso de lengua (dentro de la actividad):

- 4.1. Baja      4.2. Media      4.3. Alta

5. Grado de control (de la actividad):

- 5.1. Alto 5.2. Medio 5.3. Bajo
- 6. Relación con la lengua materna (L<sub>1</sub>):
  - 6.1. Traducción 6.2. Referencia
- 7. Uso de la lengua del Profesor:
  - 7.1. Lengua materna (L<sub>1</sub>) 7.2. Mixta (L<sub>1</sub>+L<sub>2</sub>) 7.3. Lengua extranjera (L<sub>2</sub>)
- 8. Interacción verbal por parte del Profesor:
  - 8.1. Longitud del discurso:
    - 8.1.1. Mínimo 8.1.2. Extendido
  - 8.2. “Feedback”:
    - 8.2.1. Ninguno 8.2.2. Código 8.2.3. Mensaje
  - 8.3. Información predecible:
    - 8.3.1. Sí 8.3.2. No
  - 8.4. Información genuina:
    - 8.4.1. No 8.4.2. Sí
- 9. Grado de interacción (de la actividad):
  - 9.1. Bajo 9.1. Medio 9.3. Alto
- 10. Uso de la lengua del alumno:
  - 10.1. L<sub>1</sub> 10.2. Mixto 10.3. L<sub>2</sub>
- 11. Interacción verbal por parte del alumno:
  - 11.1. Longitud del discurso:
    - 11.1.1. Mínimo 11.1.2. Extendido
  - 11.2. Información predecible:
    - 11.2.1. Sí 11.2.2. No
  - 11.3. Información genuina:
    - 11.3.1. No 11.3.2. Sí
  - 11.4. Información comprensible:
    - 11.4.1. Baja 11.4.2. Media 11.4.3. Alta

En aquel momento este esquema fue aplicado al estudio de nueve aulas de Inglés L<sub>2</sub> en el nivel de 7.º y 8.º de la antigua E.G.B. Para el análisis de resultados, las autoras consideraron que en las aulas más comunicativas se dedicaba más tiempo al trabajo en grupos, el tema se centraba en el mensaje o la función comunicativa, se tendía al discurso genuino y prolongado, el control de la actividad por parte del profesor era bajo o medio y la autenticidad de uso de la lengua era alta. Por su parte, en las aulas menos comunicativas la organización de la clase era de profesor a grupo-clase, el tema se

centraba en la forma, se utilizaban textos mínimos, el control de la actividad por parte del profesor era alto, se utilizaba con más frecuencia la L<sub>1</sub> y la lengua era predecible y no genuina. Siguiendo el modelo de esquema COLT, el análisis se realizó teniendo en cuenta el tiempo dedicado a cada tipo de actividad.

Tras considerar este modelo de observación, la pregunta que surge es si los alumnos que han recibido una enseñanza más comunicativa han aprendido más. Las autoras estiman que la relación entre enseñanza comunicativa y aprendizaje es positiva. Sin embargo, reconocen que el estudio es reducido y no tiene en cuenta variables tan importantes como los conocimientos previos y el contexto del que proceden los alumnos. En realidad es difícil predecir hasta qué punto un enfoque incide en el aprendizaje. Tras llevar a cabo distintos análisis y comparaciones de aproximaciones didácticas, una de las ideas más sorprendentes es que no se ha hallado ningún sistema de enseñanza que se muestre superior a los demás y parece que la situación ideal de enseñanza es ofrecer variedad de actividades para que el alumno pueda ejercitarse en distintos campos. Por ejemplo, Valcárcel y Verdú (1995: 51) señalan que las investigaciones llevadas a cabo por el esquema COLT mostraron las siguientes conclusiones:

Los alumnos se benefician generalmente más de una aproximación más experimental en la que se dedique relativamente más tiempo a rasgos tales como “information gap”, reacción al mensaje e incorporación del tópico. Igualmente, se dieron correlaciones positivas entre diversas actividades centradas en la forma y dirigidas por el profesor, lo que llevó a considerar que una combinación de aspectos analíticos y aspectos experimentales pueden suministrarse apoyo mutuo en el aula.

Harmer (1991: 41) también propone este enfoque mixto al considerar como el enfoque ideal lo que denomina *a balanced activities approach*. La idea principal es que en el aula se dedicará mucho esfuerzo a preparar a los estudiantes para que lleguen a comunicarse en la lengua extranjera mediante la realización de actividades de todo tipo. En esta aproximación de la enseñanza de idiomas cabe incluir todo lo que se vaya comprobando que funciona en el aula.

Esta es la línea de pensamiento del *sílabo mixto o multidimensional* al que Cortés Moreno (2000: 47) se refiere como una de las propuestas más sugerentes. Como explica el autor, se trata de un programa “en el que tienen cabida dos o más tipos de sílabos, combinados en el modo y proporciones que el diseñador estime óptimo para su grupo meta”. Las combinaciones pueden realizarse en una misma unidad didáctica o en espacios temporales mayores, como un curso académico o todo un plan de estudios.

Así, se ofrece el ejemplo de un diseño de curso en tres ciclos: la primera parte del programa puede ser “gramatical”, la segunda “funcional” y la tercera “situacional”. El inconveniente de este sistema es que los alumnos se sientan desorientados debido a los cambios bruscos de enfoque. Sin embargo, consideramos que esta propuesta puede solucionar problemas como el de la repetición de esquemas que veremos al analizar las deficiencias del enfoque comunicativo.

Aquilino Sánchez (1997: 249-268), tras ofrecer un recorrido histórico por las diferentes aproximaciones a la enseñanza de idiomas, propone como sistema óptimo lo que denomina “el método integral”, en el que se incluyen los presupuestos del enfoque comunicativo, pero también se tienen en cuenta los factores del contexto, las necesidades de los alumnos, los elementos que favorecen la motivación, los aspectos psicológicos y los aspectos cognoscitivos. Para ello, como señala el autor, es necesario partir de una visión abierta de la docencia. El mismo enfoque, en este caso denominado “eclectico”, es el que propone Dinçay (2010: 40), definido como una mezcla de todas las aproximaciones, teniendo siempre en cuenta las características de los alumnos, las condiciones de instrucción y el contexto sociocultural.

Otro estudio que se propone medir la competencia comunicativa, pero que se centra solo en la competencia oral, es el llevado a cabo por la profesora Esther Martínez Piñeiro (2002) con estudiantes de secundaria de Galicia en el curso 2000-2001. Se trataba de demostrar, mediante unas pruebas, que el nivel oral de los alumnos que terminan la secundaria no es el esperado. A la vez, mediante unos cuestionarios para alumnos y profesores, se intentaba recabar la opinión de la comunidad educativa y ofrecer posibles soluciones al problema de la falta de nivel. Efectivamente, en el estudio se concluye que el nivel de producción oral no es muy alto, mientras que sí es satisfactorio el nivel de comprensión. Martínez Piñero (2002) achaca el bajo nivel, entre otras razones, a la falta de oportunidades para practicar, al sistema de instrucción, al número elevado de alumnos por aula, al nivel sociocultural de las familias y a la falta de motivación que supone el hecho de que al final de la escolarización, cuando se llega a Bachillerato, los alumnos se enfrenten a una prueba escrita y no oral.

Estudio también muy interesante en esta línea de evaluación del enfoque comunicativo en el aula es el de Checa Martín (2005), que recoge las conclusiones de su tesis presentada en 2003 en la Universidad de Granada. Checa Martín constata en el aula de inglés, mediante la realización de cuestionarios y actividades comunicativas,

que el enfoque comunicativo no ha tenido una implantación significativa en los niveles de secundaria y de bachillerato por dificultades que entorpecen su puesta en práctica, entre ellas el rechazo de algunos profesores hacia ciertos principios comunicativos, la falta de tiempo, el contraste con la forma habitual de evaluar, el material didáctico utilizado, la falta de familiaridad con la metodología comunicativa y la escasa motivación del alumnado. No obstante, para este investigador el enfoque comunicativo sigue siendo la aproximación ideal, aunque no considera acertada, en estos niveles, “la adopción de una variante extrema de un enfoque cuya naturaleza es menos conocida de lo que cabría esperar” (Checa Martín, 2005: 15). Ahora bien, como conclusiones a su estudio, propone la necesidad de trabajar sistemáticamente con actividades comunicativas en clase para generar el necesario *input* comunicativo, la pertinencia de combinar instrucción formal (lo que se entiende como *focus on form*) con oportunidades reales de utilizar la L<sub>2</sub> en el aula, el desarrollo de la competencia comunicativa global (y las subcompetencias que comprende) y, sobre todo, la urgencia de un cambio considerable de actitud en los protagonistas de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, así como la mejora de las condiciones de trabajo (ratio y número de horas de clase). Una de las bases de nuestro estudio es precisamente el acercamiento a los aspectos actitudinales de los alumnos, ya que consideramos que el enfoque comunicativo ha dado por garantizado con demasiada ligereza que todos los aprendices muestran disposición para participar en las actividades que se plantean, sin tener en cuenta que no todas las personas presentan las mismas actitudes y aptitudes.

Hemos visto que evaluar el grado de adquisición de la competencia comunicativa es muy difícil. Estudios clásicos como el de Canale (1983) establecen que la competencia comunicativa debe estar presente al menos en cuatro áreas: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Las propias investigaciones de campo requieren una organización complicada y costosa y los resultados dependen de tantas variables que resulta casi imposible extraer conclusiones. Estas dificultades han hecho que se lleven a cabo pocas investigaciones reales de campo que demuestren que el enfoque comunicativo es superior a otras aproximaciones. Tras los intentos de análisis, parece claro que la idea principal de este tipo de enseñanza —que la lengua sirve para comunicarse— sigue estando vigente y permanece como el objetivo final al que deben tender nuestras actuaciones como profesores de idioma. Ahora bien, por el camino vamos a encontrar obstáculos (analizados en el punto 1.3 de este capítulo) para que esta comunicación se lleve a cabo y a veces son otras aproximaciones las que con

más eficacia ayudan a superar dichos escollos. Por ello, los investigadores, como hemos visto, aconsejan cada vez más el eclecticismo en la elaboración de materiales.

### **1.3. Aspectos más criticados del enfoque comunicativo**

Algunos autores como Checa Martín (2005: 24) insisten en sus investigaciones en el hecho de que la metodología comunicativa no resulta fácil de aplicar debido a que implica un cambio de actitud tanto en el profesorado como en el alumnado. Si nos fijamos en lo que los expertos proponen y lo que de verdad se realiza en el aula, encontramos con frecuencia un desfase importante. Cabe preguntarse cuáles son las circunstancias que dificultan la puesta en práctica de una aproximación que en apariencia no presenta grandes complicaciones, puesto que propone algo tan razonable como que la clase de idiomas debe servir para enseñar a los alumnos a comunicarse en la lengua extranjera.

El problema está, a nuestro entender, como reiteramos en varios apartados de este estudio, en que el proceso de la comunicación en sí mismo no es en absoluto sencillo; bien al contrario, incorpora tantos elementos relacionados que intentar reproducirlo en el espacio del aula de forma artificial muchas veces conduce directamente al fracaso de la actividad o a prácticas pseudocomunicativas.

En diferentes epígrafes de este apartado nos proponemos analizar brevemente cuáles son esas dificultades que conducen al fracaso de las actividades comunicativas. Consideramos que cualquiera que haya impartido clases de lenguas extranjeras reconocerá estos problemas como algo cotidiano.

#### **1.3.1. Dificultades para alcanzar la competencia comunicativa en niveles iniciales**

Las propias definiciones de lo que se considera haber adquirido la competencia comunicativa hacen pensar en lo difícil que es alcanzar dicha meta y en lo poco probable que resulta que alumnos de bajo nivel puedan llevar a buen puerto las actividades más comunes que se suelen ofrecer como “comunicativas”.

Nyyssönen (1995: 159-170) recoge referencias de lo que los principales teóricos en la materia han considerado que supone la competencia comunicativa. Según Corder (1973), la competencia comunicativa implica ser capaz de producir y entender

enunciados gramaticalmente correctos a la vez que se es capaz de saber cuándo seleccionar una determinada secuencia gramatical según el contexto lingüístico y situacional. Abundando en la misma idea, Canale y Swain (1980) explican que la competencia comunicativa implica que los enunciados sean socialmente aceptables y coherentes. Por su parte, Stubb (1983) considera que para alcanzar la fluidez el hablante debe tener la habilidad de improvisar, mantener la continuidad de la producción y de la comprensión, responder inmediatamente a enunciados inesperados, realizar cambios rápidos de tema y de hablante, etc. La competencia comunicativa es, pues, una habilidad altamente compleja que incluye corrección gramatical, inteligibilidad y aceptabilidad, ser apropiada para el contexto y fluidez. El nivel de exigencia es evidente y no resulta muy probable que alumnos con muy pocos conocimientos de la lengua puedan estar a la altura.

Al tratar las dificultades que implica el uso de la lengua, Skehan (1995: 91-106) analiza las demandas de atención que el hablante debe cubrir para poder comunicarse. Entre estas demandas, señala demandas cognitivas y lingüísticas, pero además exigencias de tiempo, presión e impredecibilidad. Como señala Skehan (1995: 102):

Un hablante tiene que estar pendiente de muchas cosas durante el proceso de componer y comprender enunciados, y tiene que cambiar rápidamente su atención de unas áreas a otras para que la comunicación fluida no se rompa. Considerando que incluso para el hablante nativo formular ideas de forma coherente y expresarlas es algo difícil, podemos imaginar lo difícil que puede llegar a ser para un hablante no nativo que opera con un sistema de interlengua incompleto y que se ve presionado para conseguir comunicarse.

Esta presión es sin duda excesiva cuando el alumno posee un nivel muy elemental y ello puede desembocar en la pérdida de interés cuando se le plantea la realización de actividades comunicativas. Si el alumno se ve excesivamente presionado en contextos educativos institucionales, puede llegar incluso a un aprendizaje memorístico, a la postre nada comunicativo.

Uno de los objetivos del profesor es evitar que esto suceda, ideando mecanismos que contribuyan a reducir la presión. Los estudios sobre el tema (Skehan, 1995; Bygate, 1987; Ellis, 1994) aconsejan seguir las siguientes pautas para facilitar la comunicación: realizar actividades comunicativas solo cuando el alumno posea la competencia necesaria, ensayar y planificar muy bien la situación primero en pequeños grupos, tratar temas relacionados con la realidad del alumno y, en general, enseñar estrategias

comunicativas que ayuden al alumno a ganar tiempo para pensar, como repeticiones, pausas y muletillas, entre otros.

La idea principal que subyace en estos planteamientos es que la competencia comunicativa es más bien una meta final que no puede alcanzarse sin haber realizado muchas otras tareas previas de aprendizaje. Como apuntan William y Burden (1999: 25): “El aprendizaje de un idioma puede resultar una experiencia desconcertante, sobre todo en las primeras etapas. Si se va a adoptar un enfoque más comunicativo se debe procurar que los alumnos centren su atención en algunos aspectos fundamentales de lo que están oyendo o intentando comunicar y no en todo a la vez”.

¿Es posible, por tanto, realizar actividades verdaderamente comunicativas desde los niveles de iniciación o parece más aconsejable ir paso a paso y realizar actividades comunicativas a partir de ciertos niveles de competencia lingüística? Aunque algunos autores defienden que se pueden realizar actividades comunicativas desde niveles muy elementales, lo cierto es que se trata de actividades más orientadas a la comunicación que verdaderamente comunicativas. Estudiosos que han reflexionado sobre la importancia y las dificultades de la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras (Widdowson, 1978; Canale y Swain, 1980; Littlewood, 1984) proponen el aprendizaje controlado de destrezas antes de poder realizar actividades comunicativas como tales.

### **1.3.2. Controversias en la enseñanza de contenidos lingüísticos y de estrategias comunicativas y de aprendizaje**

Actualmente las controversias a las que se refiere el enunciado anterior parecen haberse resuelto con la aceptación de planteamientos integradores que consideran que ambos aprendizajes son necesarios y se dan, de hecho, en la clase de idiomas. Sin embargo, es sabido por todos que hubo un momento en el que enseñar lengua como tal— y contenidos gramaticales en especial— no gozó de prestigio. De la misma manera, encontramos autores que defienden que los contenidos lingüísticos son lo más importante —y hasta lo único importante— en la clase de idiomas, puesto que al desarrollar la competencia lingüística automáticamente se desarrollarán las estrategias comunicativas.



De esa controversia se hace eco la bibliografía sobre la adquisición del lenguaje. Así, Yule y Tarone (1997) se plantean la necesidad o no de enseñar estrategias comunicativas a los alumnos de L<sub>2</sub>. Como se recoge en el estudio de estos autores, unos investigadores (Bialystok, Kellerman) defienden que debemos enseñar lengua y no estrategias; para otros, la enseñanza de estrategias es fundamental (Dörnyei, Nattinger, Tarone, Yule, Willems). Para los profesionales que defienden la enseñanza de estrategias, la L<sub>2</sub> no es algo prefijado que el profesor ofrezca y enseñe a los alumnos, sino que puede surgir en el aula a través de tareas que impliquen la producción de lengua no predecible. En esta visión de la lengua, se hace necesario el desarrollo de estrategias que ayuden a los alumnos a negociar significados y a intentar comunicarse. Para los autores que siguen el planteamiento de que no es necesario enseñar estrategias, la idea es que estas son las mismas que en la L<sub>1</sub> del alumno y que además se desarrollan de forma natural en L<sub>2</sub> cuando el alumno haya obtenido los conocimientos lingüísticos necesarios. Los autores concluyen diciendo que el hecho de enseñar o no estas estrategias dependerá de los objetivos que se marque el profesor. Si la meta es desarrollar procesos cognitivos a través de la L<sub>2</sub>, las estrategias comunicativas no van a ser de gran utilidad. Ahora bien, si se percibe la lengua en términos más socioculturales y de interacción, la enseñanza de estrategias tendrá efectos muy beneficiosos.

Como señalan Williams y Burden (1999: 151), “recientemente se ha producido un creciente interés entre los psicólogos por las estrategias cognitivas que utilizan las personas para pensar, para aprender y para solucionar problemas”. Los resultados de estas investigaciones inciden en el hecho de que es posible enseñar a aprender de forma más efectiva y autónoma entrenando a los alumnos en estrategias de aprendizaje. Para llegar a estas conclusiones se ha estudiado a alumnos brillantes y a alumnos con resultados mediocres y se ha descubierto que los primeros han desarrollado una serie de estrategias que les ayudan a resolver problemas y a aprender de forma más efectiva.

En el apogeo de los enfoques comunicativos y de exposición natural a la lengua los aspectos reflexivos del aprendizaje se descuidaron a veces totalmente. El resultado fue que los alumnos brillantes o en situaciones de aprendizaje idóneas (inmersión, grupos multilingües donde la L<sub>2</sub> era la lengua de comunicación) se desarrollaron relativamente bien, mientras que alumnos no tan brillantes o en situaciones no tan privilegiadas (no inmersión, grupos monolingües, grupos numerosos, profesor con una limitada competencia en L<sub>2</sub>) se enfrentaban al aprendizaje del idioma siguiendo una

metodología que obviaba todos estos aspectos estratégicos, los cuales podían ayudar al alumno a aprender.

El abandono de la gramática en algunos ámbitos fue otro de los efectos de considerar que solo la comunicación entre los alumnos era importante en el aula. El desprecio por la gramática ha sido un hecho criticado desde algunos sectores de la metodología que la consideraban una herramienta fundamental para la generación de nuevos enunciados. Desde estos sectores se criticaba que el aprendizaje basado solo en funciones podía limitar mucho la capacidad de expresión del alumno. Incluso los teóricos del enfoque comunicativo, a pesar de insistir en el papel secundario de la forma, admiten que ese conocimiento lingüístico es previo y necesario para poder llevar a cabo intercambios comunicativos. Como dice Littlewood (1984: 5-6), “el estudiante tiene que alcanzar un nivel de competencia tan alto como sea posible (...) Ha de desarrollar la habilidad para manipular el sistema lingüístico hasta el punto de poder usarlo de un modo espontáneo y flexible”.

La línea de pensamiento que considera que la gramática proporciona las herramientas necesarias para elaborar nuevos enunciados se desarrolla a la sombra de las ideas generativistas de Chomsky. La competencia gramatical sería la mejor herramienta que podemos ofrecer a los alumnos de una lengua extranjera para que se acerquen a la capacidad innata que tienen los hablantes nativos de generar nuevas muestras de lengua a partir de unas pocas reglas.

En la misma dirección, Ellis (1994: 603-604), al reflexionar sobre la adquisición de la lengua que se lleva a cabo en el contexto del aula, señala que algunos autores como Spada y Lightbown (1989) han llegado a la conclusión de que siguiendo un enfoque comunicativo que ponga el énfasis en el aprendizaje natural de la lengua se alcanza un desarrollo sintáctico limitado. Ellis concluye que el enfoque comunicativo ofrece buenos resultados de aprendizaje con alumnos de nivel elemental, pero que para desarrollar altos niveles de competencia lingüística y sociolingüística esta aproximación ha probado no ser suficiente y parece necesaria una instrucción menos natural de la lengua que incluya contenidos gramaticales, reflexiones sobre los usos socialmente apropiados de la lengua y reflexiones sobre el propio aprendizaje.

Cuando la teoría de adquisición de lenguas extranjeras recuperó el interés por la gramática, buena parte del trabajo de sistematización de contenidos ya había sido

realizado por la enseñanza tradicional. El esfuerzo en este caso era presentar los contenidos gramaticales de la forma más comunicativa posible o desarrollar propuestas didácticas cuyo objeto de trabajo partiera de la gramática. Así, podemos citar en el ámbito de la enseñanza del español propuestas como la *Gramática Comunicativa del español* de Francisco Matte Bon (1992), la inclusión de tareas lingüísticas en la enseñanza por tareas como expone Zanón (1999) o propuestas para la enseñanza de la gramática a través del juego como las de Moreno (1997), Moreno y otros (1999). En el ámbito de la enseñanza del inglés han tenido bastante repercusión obras como las de Watcyn-Jones (1995) y Nixon y Tomlinson (2001), entre otras.

El interés por el estudio de los mecanismos de aprendizaje desarrollado sobre todo a partir de la década de los noventa ha hecho a los investigadores volver los ojos a terrenos como la teoría pedagógica y la psicología para sopesar los logros conseguidos en estas disciplinas y aplicarlos a la práctica docente. La creación de los Departamentos de Orientación en los centros de enseñanza, entre otras actuaciones, ha hecho posible que los profesores de idiomas, muchas veces formados solamente en el perfeccionamiento de las segundas lenguas y en el conocimiento de la literatura, entraran en contacto con las ideas pedagógicas y con el tratamiento real de alumnos con dificultades de aprendizaje. En definitiva, el enfoque de la enseñanza de idiomas se ha ampliado y la bibliografía refleja la importancia que se da en la actualidad al desarrollo de las estrategias de aprendizaje para promover la autonomía de los aprendices.

### **1.3.3. Las funciones comunicativas y el sentimiento de repetición**

Otra de las críticas más frecuentes que se hace a los programas basados en el estudio de funciones comunicativas es la repetición continua de contenidos a la que es sometido el alumno: saludar, presentarse, disculparse, etc. Estos contenidos funcionales se introducen desde los niveles más elementales, de modo que a lo largo de la vida académica del alumno se han repetido una y otra vez. ¿Qué se puede hacer en niveles más avanzados? ¿Volver a repetir funciones, situaciones y juegos? Utilizando un año tras otro los procedimientos del enfoque nocional-funcional, estos pueden acabar resultando repetitivos y se corre el peligro de caer en el estudio de estructuras más y más complicadas que no suelen utilizarse nunca por los hablantes para intentar introducir cambios en la programación. De esta manera, en ocasiones hemos observado

cómo algunas colecciones de libro de texto introducen en el nivel elemental una función —pongamos, por ejemplo “pedir ayuda”— y establecen una gradación de la complicación en la estructura lingüística según sea el nivel:

- Nivel elemental: *¿Puede...?*
- Nivel intermedio: *¿Podría...?*
- Nivel avanzado: *¿Sería tan amable de...?*

Mecanismos como este reflejan el agotamiento al que puede conducir una programación basada en funciones. Al mismo tiempo, mediante la realización una y otra vez de actividades basadas en funciones comunicativas, los alumnos perciben que estas actividades solo varían en la forma pero no en el fondo. De esta manera, acaban sintiendo que siempre hacen lo mismo.

Para ofrecer una solución a este problema de la repetición, tendríamos que salir de esta secuenciación basada en funciones y organizar los programas de otra manera, teniendo en cuenta áreas temáticas o aspectos de interés para los alumnos. En este sentido, son interesantes las aportaciones de la enseñanza por tareas, que al incluir las funciones en una tarea real evita que el alumno sienta que está cayendo en la repetición continua de fórmulas. Sin duda, con alumnos de niveles avanzados parece aconsejable abandonar el modelo de las funciones y dirigirse hacia la verdadera comunicación entre alumnos reales, aspecto que trataremos a continuación.

#### **1.3.4. Realidad y ficción en el aula de idiomas**

El sencillo pero certero corto cinematográfico de José Luis García Sánchez titulado “Español para Extranjeros” —que forma parte de la película *Hay motivo* realizada por varios directores españoles en 2004— pone el dedo en la llaga del problema que nos proponemos abordar en este apartado: qué es realidad y qué es ficción en la clase de idiomas. Efectivamente, como se aprecia en la obra del director cinematográfico, la realidad de unos individuos —turistas de clase social media, alta— puede ser ciencia-ficción para otros individuos —inmigrantes ilegales— que también necesitan aprender la lengua del país al que llegan. La desconexión entre la voz en *off* que va emitiendo las típicas frases de una clase de idiomas basada en el método nociofuncional (*¿Dónde se coge el barco? ¿Tienen tarifas reducidas para niños? ¿A*

*qué hora se sirve la comida? Póngame un bistec poco hecho, etc.)* y las imágenes que vemos de la llegada de inmigrantes a España, nos hace dudar de la capacidad de comunicación de un sistema cuyo objetivo principal es precisamente que los alumnos se comuniquen.

Estudios tempranos sobre la enseñanza comunicativa, como la revisión crítica de Swan (1985b), han tratado el tema de la autenticidad de los materiales en el aula. Valcárcel y Verdú (1995:67) distinguen entre los autores que se centran solo en la autenticidad del *input* (Brown y Yule, 1983; Maley, 1980; Breen, 1985) y los que van más allá estableciendo diferencias entre el uso real de la lengua y el uso simplemente realista (Guntermann, 1980; Wilkins, 1976; Widdowson, 1978). En general, durante mucho tiempo se ha insistido en que el profesor debía aportar a la clase materiales reales que promovieran situaciones similares a las que se daban fuera del aula. La clase de idioma se convertía así en una especie de ensayo general de lo que iba a ser la vida.

El choque entre la realidad del alumno y esta especie de ficción basada en la realidad que proponía el enfoque comunicativo ha sido percibido en el aula tanto por los alumnos como por los profesores. Con mucha frecuencia se pide a los alumnos que asuman roles diversos: empresario, periodista, vendedor, comprador, padre, hijo, camarero, cliente, etc. El objetivo es exponerle al mayor número posible de escenarios de aprendizaje. Pero, con el tiempo, el alumno se cansa de imaginar situaciones que, aunque pertenecen al mundo real, no están directamente relacionadas con su mundo real. Este problema ya aparece asumido por W. Littlewood (1984), quien dedica un apartado a algunas limitaciones del enfoque comunicativo, centrándose en la idea de que las situaciones en que se pide a los estudiantes que actúen a veces tienen poco parecido con las que encontrarán fuera del aula. Critica actividades como las de emparejar dibujos u ordenar oraciones que están mezcladas, al considerara que es muy poco probable que tengamos que realizarlas en la vida real. También considera importante tener en cuenta que muchos estudiantes, sobre todo los más jóvenes, todavía no tienen una idea clara del tipo de situaciones a las que se van a enfrentar de adultos o las perciben como realidades tan alejadas en el tiempo que no les motivan. Este es el caso de los alumnos adolescentes, a quienes es difícil motivar con reservas de hoteles, compras de billetes de avión o cenas de empresa. Es preferible realizar simulaciones relacionadas con situaciones propias de esta edad, como conflictos en el hogar, en la escuela y con los amigos. Littlewood (1984: 60) lo expresa con las siguientes palabras:

Por consiguiente, (los estudiantes jóvenes) pueden encontrar mayor estímulo ante situaciones que sean de importancia inmediata más que futura. Puede tratarse de situaciones que aparecen en el curso de la interacción en el aula. Si se usa la simulación pueden ser actividades y juegos de roles basados en ámbitos o experiencias que les resulten familiares (por ejemplo, la familia, los amigos o el centro de estudios), más que aquellos que se proyecten en un futuro menos familiar (por ejemplo, reservar hoteles).

Así pues, el uso de la simulación para la enseñanza de lenguas extranjeras es aconsejable, pero con ciertas limitaciones que vendrán marcadas por un buen análisis de las necesidades y de la personalidad de los alumnos.

En el apartado titulado “The classroom analogy”, Peter Lloyd (1997: 131-145) trata el tema de si es posible que se dé un aprendizaje natural de la lengua en el contexto del aula. Las conclusiones del autor no son muy optimistas. Tras analizar el ambiente natural en el que los niños aprenden (ambiente en el que los padres dirigen, organizan, simplifican, definen, crean historias, recuerdan, ponen sonido, monitorizan, cambian de recurso, apoyan), Lloyd concluye que esto no es lo que los alumnos de L<sub>2</sub> encuentran en el aula. Señala que el contexto familiar de aprendizaje individualizado se convierte en una situación poco familiar, con pocos apoyos y en la que intervienen muchos participantes. Lloyd acepta que es imposible reproducir el ambiente natural de aprendizaje de cada alumno y propone una solución realista: aceptar que el aprendizaje académico es por fuerza inferior al aprendizaje natural.

Esta aceptación de las limitaciones del aula puede acercarnos a la elaboración de actividades más realistas y asequibles. Es muy difícil, por más empeño que se ponga, reproducir en el aula situaciones reales de aprendizaje. Sobre este tema, Richards y Rodgers (1998: 156-157) comentan los resultados de una observación llevada a cabo por Long y Sato a profesores que seguían el enfoque comunicativo. Advirtieron que el tipo de lengua usada por los profesores comunicativos era muy diferente a la lengua de la comunicación natural fuera del aula, y que la lengua de los profesores compartía muchas de las características del método audiolingüe.

La solución más general que los estudios pioneros ofrecen para paliar el problema de la ficción en la clase de idiomas es volver a considerar a los alumnos gente real que realiza intercambios comunicativos en un lugar y en un tiempo reales. Para ello conviene, como apunta Willis (1981), utilizar la L<sub>2</sub> para organizar la clase. Este uso es sin duda el más real que podemos hacer del idioma en el contexto del aula.

Uno de los grandes retos a la hora de crear una actividad verdaderamente comunicativa está en establecer el vínculo con la realidad del sujeto, personalizar unas funciones en principio despersonalizadas para que surja la necesidad o el deseo de comunicarse. En este sentido se expresa Seth Lindstromberg (1990), al dirigir su libro a los profesores que, sin querer abandonar el enfoque comunicativo, sienten que sus materiales han perdido la vivacidad de la vida real. Lindstromberg ve totalmente necesaria la inclusión de experiencias reales y el abandono de situaciones y personajes de ficción. Como dice el autor, el aprendizaje de la lengua es mejor si los alumnos reciben experiencias con significado que tengan algún tipo de conexión con su propio mundo de experiencias. Muchos ejercicios muestran carencias en este sentido, ya que se espera que los alumnos “imaginen que están en una estación de tren cualquiera hablando sobre salidas de trenes imaginarios que van a destinos indeterminados” (Lindstromberg, 1990: Intro, XI).

El problema de la falta de motivación por esta pérdida de vivacidad de la que habla el autor afecta de forma directa al deseo de hablar de los alumnos. Ante propuestas que no motivan, la mayoría de alumnos opta por mantenerse en silencio y la actividad fracasa. Al analizar la motivación en el aula, uno de los aspectos que se apuntan es precisamente dotar de autenticidad personal a la tarea que se proponga. Williams y Burden (1999: 133) recogen el resultado de la investigación llevada a cabo por Male con niños que tenían problemas de aprendizaje. Male descubrió que estos niños estaban más motivados y podían recordar más vocabulario cuando la actividad tenía un vínculo personal con ellos. Para que surja el deseo o la necesidad de hablar, es necesario que la actividad nos afecte de forma personal o toque un tema de nuestro interés. De ahí la importancia de hacer más reales las clases. Littlewood (1984: 42), preocupado por este problema, expresa que una de las soluciones pasa por aceptar la realidad del aula: “El aula en sí misma es un contexto social real, en el que los estudiantes y el profesor entran en relaciones sociales igualmente reales entre ellos. (...) Las estructuras y habilidades que un estudiante de idiomas adquiere durante la interacción en el aula pueden transferirse después a otras situaciones”.

En conclusión, se trata de que los alumnos perciban el valor de las actividades que se realizan en clase y de atajar el sentimiento de irrealidad que puede asaltar cuando se representa un papel en una situación realista pero no real. Es posible que se haya abusado de la capacidad imaginativa de los alumnos hasta caer en la rutina. Las

soluciones pasan por bajar el telón y volver a considerarse gente real con la tarea compartida de aprender un idioma e incluso de aprender contenidos reales a través del idioma. Este es el objetivo de metodologías como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) que consideramos que aportan una solución muy razonable al problema del exceso de ficción en las aulas de idiomas.

### **1.3.5. El enfoque comunicativo y los estilos de aprendizaje**

Al referirnos al problema de la realidad y la ficción hemos insistido en la importancia de analizar las necesidades reales de los aprendices en lugar de seguir libros de texto basados en las funciones que analizara el propio Wilkins para “sus” estudiantes. ¿Son las necesidades de nuestros alumnos las mismas que las de aquellos estudiantes o que las de los personajes que pueblan los libros de texto? Ya vimos al citar el corto “Español para Extranjeros” de José Luis García Sánchez el choque que puede llegar a producirse si no se realiza un buen análisis de necesidades. Esta problemática ha sido abordada por Miquel (1995, 2003) en distintas publicaciones al tratar el desajuste entre las necesidades de algunos colectivos y la oferta didáctica. La misma reflexión debe hacerse al abordar el tema de los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos. ¿Son todas las actividades apropiadas para las distintas personalidades de los alumnos que tengo en mi clase?

En los inicios del enfoque comunicativo, los estudios estaban más centrados en definir las características de la aproximación metodológica y en la elaboración de materiales que promovieran la comunicación, dejando un poco de lado la observación de los alumnos. Algunos autores como Macaro (2001: 27) hablan con dureza de este olvido del alumno al decir que aunque celebra los avances conseguidos por el enfoque comunicativo, reconoce que el papel del aprendiz ha sido descuidado en muchas clases.

Aun así, fue precisamente por la puesta en práctica de esta aproximación didáctica por lo que comenzó a percibirse que no todas las personas obtenían los mismos resultados ni se hallaban igualmente motivadas y cómodas realizando actividades típicamente comunicativas. Desde la década de los setenta ha habido investigadores preocupados por los diferentes estilos de aprendizaje en el aula de idiomas, aunque los trabajos más influyentes, como los de Skehan (1989) y Oxford (1990), se realizaron a partir de finales de los ochenta.



Si bien el enfoque comunicativo está centrado en el alumno, es importante señalar que dicho interés parece bastante limitado. Es cierto que las funciones que se estudian parten de un análisis de las necesidades comunicativas más frecuentes. También es cierto que la lengua que se enseña es la que cualquier alumno va a necesitar en esas situaciones habituales. Sin embargo, el enfoque no se preocupa de los diferentes modos de aprender de los alumnos, aspecto más estudiado desde la pedagogía y la psicología. El alumno que parece estar detrás de los típicos ejercicios comunicativos es sin duda alguien ideal: motivado, desinhibido, sin problemas para la comunicación, que se desenvuelve perfectamente en las situaciones que se proponen. Luego, en clase, los profesores encontramos a los alumnos reales, con sus dificultades, estilos y diferentes personalidades. Esto hace que algunas actividades resulten muy exigentes. Para que nos hagamos una idea de lo que se espera de los aprendices, veamos de forma íntegra las instrucciones que ofrece Littlewood (1984: 47) para la realización de simulaciones y juegos de rol:

-Se pide a los estudiantes que se imaginen en una situación que podría presentarse fuera del aula. Podría ser cualquier cosa, desde un hecho trivial como encontrar a un amigo en la calle, hasta un acontecimiento más complejo, como por ejemplo una serie de negociaciones empresariales.

-Se les pide que asuman un papel concreto en esa situación. En algunos casos simplemente tienen que actuar según su propia personalidad. En otros puede que tengan que asumir una identidad simulada.

-Se les pide que se comporten como si la situación existiera en realidad de acuerdo con sus papeles.

Estas demandas (asumir una situación ficticia como real, identificarse con un papel y actuar de forma aceptable) son muy exigentes incluso para un hablante nativo con pocas dotes para la interpretación. Imaginemos, pues, el esfuerzo que pueden suponerle a un alumno de lengua extranjera que nunca quiso ser Marlon Brando. El propio Littlewood (1984: 90) señala que es muy fácil crear inhibiciones y tensión en el estudiante de idiomas. Asimismo señala que la metodología comunicativa implica una amplia gama de factores de personalidad y habilidades de relación personal, lo cual quiere decir que los rasgos psicológicos del alumno deben ser tenidos en cuenta.

Es indudable que para simular la comunicación en el aula, los rasgos psicológicos importan. No podemos esperar que aprovechen igualmente el enfoque comunicativo alumnos extrovertidos y alumnos tímidos, los cuales seguramente desearían aprender de otro modo. Los estudios sobre el enfoque comunicativo han mostrado la necesidad de ampliar las fronteras a ciencias como la psicología y la

sociolingüística si queremos atender al fenómeno de la comunicación en todas sus vertientes. Esta es la dirección que apuntan Stern (1983), Oxford (1990) y Kasper y Kellerman (1997), en este último caso desde el mismo título de su compilación, que señala que se trata de una aproximación psicolingüística y sociolingüística. En esta obra se abordan las perspectivas en el estudio de las estrategias de comunicación, desde autores que consideran que los procesos se dan en el interior del sujeto (orientación psicológica) a aquellos que estiman que la comunicación solo se produce entre individuos (orientación sociológica). Para realizar un estudio completo del fenómeno de la comunicación, es necesario abordar áreas como la colaboración entre los hablantes, el análisis del discurso y la conversación, la sociolingüística y la psicolingüística. Kasper y Kellerman (1997: 2) apuntan todas estas direcciones en la “Introducción” del estudio:

The inter-individual, interactional view of CS has been adopted from the vantage point of different theoretical orientations, for instance, pattern theory (Wagner, [1983]), collaborative theory (Wilkes-Gibbs, this volume), conversation analysis (Wagner and Firth, this volume) and critical sociolinguistics (Rampton, this volume). For comparative discussion of the psycholinguistic and interactional approach, see Faerch and Kasper (1984), Yule and Tarone (this volume) and Aston (1993).

En un artículo sobre estos aspectos, Baralo (2004) insiste en la importancia de la formación psicolingüística de los docentes aduciendo que estos conocimientos proporcionan seguridad e independencia en el trabajo en el aula. Más adelante abordaremos esta cuestión pues pensamos que es crucial en el aprendizaje de idiomas. Analizaremos los rasgos de la personalidad que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje de una lengua y trataremos el tema de los estilos de aprendizaje, por considerarlos claves en el análisis de los problemas que afectan a la enseñanza en general.

### **1.3.6. La banalidad en la clase de idioma**

Otra de las críticas que han recibido los programas basados en funciones comunicativas es que dejan a un lado contenidos culturales y educativos para tratar temas triviales y de poco calado. Williams y Burden (1999: 188) insisten en la pobreza de objetivos como un hecho que incide negativamente en los resultados que se obtienen en la enseñanza de idiomas:

El enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas ha producido un conjunto de técnicas que suponen el uso de lenguaje significativo pero que no contienen necesariamente una intención (como puede ser la finalidad educativa), ni un disfrute (como leer un relato), ni la consecución de un fin personalmente importante.

Haría falta una reorganización profunda de los programas para que estos contenidos constituyeran una parte fundamental y no solo un apéndice que se imparte si sobra tiempo. Una de las soluciones más interesantes, desde nuestra perspectiva, es la posibilidad de introducir contenidos de aprendizaje a través de la lengua extranjera, como han demostrado los programas de enseñanza bilingüe. Cummins (2000), al analizar las situaciones de bilingüismo en la escuela, aboga por un sistema donde se impartan contenidos en las diversas lenguas de los alumnos, de modo que se deje de ver la variedad lingüística como un problema y empiece a verse como una riqueza.

Por el propio conocimiento que tenemos de experiencias que siguen este programa de impartir materia no lingüística en la L<sub>2</sub><sup>2</sup>, creemos que la idea que propone AICLE está dando buenos resultados. Es posible aprender asignaturas y organizar el funcionamiento del aula de forma bilingüe, pero para llevar a cabo estos programas con calidad es imprescindible dotar a los centros de profesorado con una buena formación lingüística. Si los programas no cuentan con los medios necesarios, los resultados serán pobres.

Otro modelo de enseñanza que se centra más en el significado que en las formas lingüísticas es la enseñanza mediante tareas, que considera que el sistema lingüístico del alumno puede desarrollarse de forma más eficaz y amena mediante la realización de una tarea o proyecto global que le va a obligar a interactuar con otros individuos para construir significados y conseguir información. El desarrollo de la enseñanza mediante tareas ha llevado a la acertada inclusión de tareas lingüísticas dentro de la programación del proceso general, lo cual cubre las necesidades de aprendizaje específico de la lengua.

---

<sup>2</sup> Nos referimos al Colegio Público “Luis de Morales” en Badajoz, que desarrolla un programa bilingüe a través de un convenio con el British Council y del IES “Norba Caesarina” de Cáceres que cuenta con una sección bilingüe en la que se imparten en inglés varias asignaturas.

### 1.3.7. Las dificultades para evaluar la competencia comunicativa

Otra de las críticas que ha recibido el enfoque comunicativo es la dificultad que conlleva evaluar la competencia comunicativa de los alumnos. Muchos profesores que organizan su programación desde los presupuestos del enfoque comunicativo realizan en el aula actividades comunicativas pero, al final del proceso, llevan a cabo una evaluación basada en contenidos gramaticales o en comprensión. Prueba flagrante de ello es el sistema de evaluación de lenguas modernas que se lleva a cabo en el examen de acceso a la universidad en el sistema educativo español. En dicha prueba los alumnos deben leer un texto y responder a una serie de preguntas de comprensión, junto con preguntas sobre aspectos formales (gramática, léxico y en algunos momentos fonética). Por último, se les pide que realicen una breve redacción sobre algún aspecto relacionado con el texto que han leído. A pesar de que en muchos centros se sigue una programación basada en el enfoque comunicativo, tanto alumnos como profesores saben que al final tendrán que enfrentarse a un examen nada comunicativo. En muchos casos, no en todos, esto condiciona la enseñanza.

La evaluación tradicional se ha centrado durante años en la corrección gramatical y en la adquisición de léxico, por ello es difícil cambiar de rumbo para realizar una evaluación que mida la competencia comunicativa del alumno. El tema preocupa a los expertos y ha dado lugar a numerosa bibliografía e incluso congresos monográficos. Valcárcel y Verdú (1995: 93) citan varias revistas y congresos que se dedican a recoger fórmulas más eficaces para llevar a cabo la evaluación de los aspectos comunicativos. Como señalan las autoras, es necesario definir claramente qué se considera *competencia comunicativa* para idear mecanismos cualitativos y no cuantitativos que regulen la evaluación. Las autoras se apoyan en las ideas de Morrow (1979) por considerarlas pioneras y todavía actuales. Según el autor, para medir la competencia comunicativa deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- Interacción oral cara a cara, por ser la forma más frecuente en la que se lleva a cabo la comunicación.
- Impredecibilidad, puesto que en la vida real las conversaciones no están preparadas.
- Contexto, ya que es un elemento presente en cualquier interacción.

- Propósito o finalidad.
- Autenticidad.
- Fundamento de conducta, para valorar el éxito o fracaso de una interacción.

Para medir todas estas variantes, tras analizar la bibliografía al respecto (Morrow, 1979; Byrnes, 1987; Savignon, 1983; Underhill 1987), Valcárcel y Verdú (1995: 98) concluyen que el mejor sistema es la entrevista personal que mida los siguientes aspectos:

- Comprensión.
- Autonomía.
- Longitud del discurso.
- Proceso de respuesta.
- Léxico.
- Gramática.
- Comprensibilidad.

En la página 111, las autoras presentan una tabla muy elaborada en la que gradúan estos aspectos en seis niveles. Reproducimos dicha tabla por considerar que puede ser de gran ayuda para cualquier profesor de idiomas que decida intentar evaluar la competencia comunicativa de sus alumnos:

Tabla 1

*Niveles para medir la competencia comunicativa en producciones orales*

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Esencialmente no comprende	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible.
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción por parte del alumno en L1 o parafrasearlas lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados inteligibles, pero telegráficos.

Tabla 1. Continuación

3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones: más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras si se emiten despacio y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejarse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contexto compartido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuadas.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Clara evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal"; sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficientemente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero, pero que no impide la comprensión.

Fuente: Valcárcer, M.<sup>a</sup> S. y Verdú, M. (1995): *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias, p. 111.

Teresa Bordón Martínez (1991, 2006, 2007) ha dedicado buena parte de su tarea investigadora a estudiar las dificultades que aparecen cuando se intenta realizar un proceso de evaluación que sea fiable y mida la capacidad para comunicarse. Bordón (2007) aconseja la entrevista por parte de un examinador experimentado como la mejor manera de obtener muestras de lengua significativas. Asimismo, propone la utilización de escalas o tablas en las que se incluyan descriptores con los niveles de actuación para cada una de las categorías que se busca evaluar. Como señala la autora, los descriptores del *MCERL*, elaborados por expertos tras años de investigación, son un instrumento fiable, a pesar de que algunos apartados pueden resultar poco concretos. Bordón aconseja seguir estos descriptores adaptándolos a cada situación concreta.

Si algo se deduce de lo visto en este apartado es que resulta tremendamente difícil llevar a cabo una evaluación objetiva de la capacidad para comunicarse del alumno. Se debe elaborar un sistema de evaluación muy exacto; se debe disponer de tiempo para realizar las entrevistas; los alumnos deben conocer muy bien la prueba para aceptar los resultados; si es posible, deben realizar las pruebas varios evaluadores para que los resultados no se tiñan de subjetividad. Sin embargo, a pesar de la preparación de la prueba, resulta muy difícil objetivar los resultados al no tratarse de un sistema de evaluación cuantitativa sino cualitativa. Si analizamos el tipo de parámetros que se proponen para medir la producción oral, veremos que en algunos casos la percepción puede variar según la opinión del evaluador. Por ejemplo, en la tabla de Valcárcel y Verdú que aparece más arriba, si nos fijamos en los niveles de la “Comprensión”, no están claros los límites:

1. Esencialmente no comprende.
2. Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción por parte del alumno en L<sub>1</sub> o parafrasearlas lentamente.
3. Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.
4. Elocuciones conocidas más largas. Otras, si se emiten despacio y apoyadas en un contexto.

Estos parámetros pueden conducir a una evaluación más intuitiva que objetiva. Como examinadores, podemos tener la impresión de que el alumno es capaz de comunicarse mejor o peor según sea nuestro nivel personal de exigencia. Problemas parecidos apunta Bordón (2007), como hemos indicado más arriba, al analizar los descriptores del *MCERL*. Aun así, este tipo de herramienta se acerca a lo que sería deseable si se quiere realizar una evaluación de la competencia comunicativa, en este caso de la producción oral, que nos ayude a acercarnos a nuestros objetivos.

Checa Martín (2005: 23), aun respetando los avances que supone el enfoque comunicativo, expone claramente que este “ha resultado más pretencioso en sus planteamientos teóricos que en sus consecuciones prácticas”. Argumenta que no ha aportado auténticas soluciones a algunos problemas esenciales. Compartimos con Checa Martín (2005: 23) la idea de que “queda aún un largo trecho, a pesar de los avances acontecidos, hasta poder afirmar que se ha descubierto definitivamente cómo se aprenden las lenguas y cómo podemos enseñarlas con absoluta eficacia en los diversos ámbitos de la enseñanza/aprendizaje de idiomas”.

## **2. ASPECTOS PSICOLÓGICOS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS**

De los conocimientos humanos, la psicología es uno de los campos que más tarde se han desarrollado. Como apunta Scovel (1998: 3), resulta curioso que la ciencia más antigua sea la Astronomía y que el ser humano se haya esforzado en describir todo lo que le rodea, pero no se haya adentrado en el estudio de la mente y del comportamiento hasta hace poco más de un siglo. Una situación paralela se ha dado en el interés de la metodología de la enseñanza de idiomas por los aspectos psicológicos. Solo después de haber centrado la atención en los más variados elementos, se han vuelto los ojos hacia los rasgos y peculiaridades del verdadero protagonista: el alumno. Aquilino Sánchez (1997: 188) señala que la enseñanza de lenguas ha estado muy vinculada a los estudios lingüísticos y demasiado ajena a la pedagogía y a la psicología del aprendizaje. Para el autor, el alejamiento de estas disciplinas explica gran parte de las carencias o errores detectables en la historia de la enseñanza de idiomas.

En las tres últimas décadas, sin embargo, cada vez más autores han insistido en que los rasgos psicológicos pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje. La adquisición de un idioma no escapa a esta consideración, más aún si se utiliza una aproximación como el enfoque comunicativo, que en todo momento pone a prueba la personalidad de los participantes en el proceso educativo, al exigirles la interacción social como sistema de aprendizaje. En el contexto social del aula no solo se produce la transmisión de conocimientos, sino que los alumnos aprenden a relacionarse y se van formando una idea de su propia valía personal en aspectos tan importantes como la capacidad para aprender y la habilidad para entablar relaciones. Sin embargo, en muchas ocasiones olvidamos la importancia de estos aspectos al centrarnos solo en los conocimientos. En el caso del aprendizaje de un idioma a través de enfoques comunicativos es contraproducente centrarse en los contenidos y olvidar los aspectos psicológicos y de relación social entre los participantes por motivos obvios.

Williams y Burden (1999: 23) aceptan el hecho de que el aprendizaje de idiomas es diferente al aprendizaje de otras materias “debido principalmente al carácter social de dicha empresa y a que el lenguaje pertenece a toda la esencia social de la persona, es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas”. Parece lógico pensar, por este motivo, que es necesario potenciar los aspectos que



favorezcan la seguridad personal para expresarse y el deseo de interactuar con los compañeros.

Palacios Martínez (2002: 146-147) resume las siguientes dimensiones de la personalidad que la investigación ha considerado relevantes para el aprendizaje de idiomas: extroversión / introversión, capacidad para asumir riesgos, tolerancia con la ambigüedad, empatía (como capacidad para ponerse en la situación del otro), autoestima e inhibición. En el presente capítulo analizaremos los aspectos que consideramos más destacados y más susceptibles de ser modificados con actuaciones por parte del profesor.

Los problemas de inhibición y falta de confianza en las cualidades personales para aprender un idioma tienen una raíz psicológica. Para ofrecer una solución, deberíamos indagar en las teorías sobre aprendizaje y motivación y sobre los estudios acerca de la personalidad y los estilos de aprendizaje con el objeto de encontrar ideas que nos ayuden a organizar de forma más efectiva el trabajo en el aula. Es evidente que en una clase de idiomas que se quiera participativa no solo debemos organizar contenidos lingüísticos, sino que debemos estar pendientes de los aspectos psicológicos y de motivación de los alumnos. Dicho de otra manera: por muy bien que organicemos los aspectos lingüísticos de nuestras enseñanzas, de nada servirá si los alumnos no quieren o no pueden participar por problemas de ansiedad o de falta de seguridad en sí mismos.

Parece ser que la falta de autoestima, que está en la base de muchos de nuestros comportamientos negativos, influye directamente en el sentimiento de muchos alumnos de todas las edades sobre su “falta de aptitudes” para aprender una segunda lengua. ¿Pero de dónde procede este complejo? Es posible que el aprendizaje académico de los idiomas —malas experiencias, suspensos, ejercicios muy competitivos, prohibición absoluta del uso de la L<sub>1</sub>— haya tenido mucho que ver con ello. La solución pasaría casi por someter a nuestros alumnos a una especie de terapia reparadora muy difícil de llevar hasta sus últimas consecuencias en el contexto educativo. Sin embargo, el simple hecho de ser conscientes del problema puede ayudarnos a organizar nuestras enseñanzas de otra manera, incluyendo una “dimensión afectiva” —parafraseando el título de la obra de Jane Arnold (2000)— en el diseño y selección de actividades que intenten respetar los ritmos, los estilos y también, por qué no decirlo, los sentimientos de los alumnos.

A pesar de su importancia, las diferencias individuales han sido un factor secundario en la investigación metodológica. En la bibliografía de los ochenta, si se mencionaban las diferencias individuales era para referirse de pasada a los distintos estilos de aprender. Así, por ejemplo, Sánchez Pérez (1982: 105), al hablar de las características del discente, señala que en la clase encontramos alumnos más capacitados para la creatividad, a otros con un pensamiento más lógico o con mayor capacidad para organizar el pensamiento. Según el autor, estas diferencias deben tenerse en cuenta “para ajustar nuestras expectativas, nuestra programación y la definición de nuestras técnicas y estrategias” (Sánchez Pérez, 1982: 114). Pese a que las diferencias individuales y los distintos estilos de aprendizaje han sido considerados elementos que deberían tenerse en cuenta en el análisis de necesidades previo a cualquier diseño de un curso de idiomas, poco a poco han ido cobrando importancia y se han ido definiendo con mayor precisión. García Santa-Cecilia (2000: 34), al abordar el análisis de necesidades, llega a un nivel de concreción que revela que el tema ha sido considerado más en profundidad. El autor, al hablar de las *necesidades objetivas y subjetivas*, expone lo siguiente:

Las necesidades subjetivas se centran en las necesidades del alumno como individuo en la situación de aprendizaje (...) y consideran la multiplicidad de variables afectivas y cognitivas que afectan al aprendizaje, como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje.

Como vemos, además de los factores cognitivos, se consideran importantes elementos como la afectividad, los rasgos psicológicos, la motivación y la actitud.

La inclusión de estas ideas no es casual, sino que indica un cambio de pensamiento con respecto a lo que se considera importante para el aprendizaje. El cambio de perspectiva procede en muchos casos de la atención a alumnos con dificultades de aprendizaje o del trabajo con la población inmigrante. En los protocolos de acogida y en los materiales de español como lengua extranjera destinados a estos colectivos es frecuente encontrar la mención a los aspectos afectivos y psicológicos. Estos aspectos aparecen ya incluso en los diseños curriculares de la asignatura y tienen su reflejo práctico en el acercamiento a las técnicas de la llamada enseñanza humanística. García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos (2003), en su diseño curricular para alumnos inmigrantes, se refieren a las técnicas humanísticas y explican que estas “se basan en la idea de que para poder explicar lo que se opina sobre

un tema, se necesitan palabras y estructuras gramaticales, pero también hay que tener en cuenta y experimentar los sentimientos y opiniones de uno mismo” (p. 97). Al abordar la problemática de este sector del alumnado, muchos docentes constatan que las variables psicológicas y afectivas son importantes y, por extensión, que estas variables afectan también al resto de los aprendices.

El interés por las diferencias individuales procede de la psicología más que de la metodología de lenguas extranjeras y, por ello, la bibliografía es más abundante en el primer campo de conocimiento. Consideramos que conocer y entender la personalidad y los distintos estilos de aprendizaje puede ayudar al profesor de idiomas a organizar con más eficacia su labor docente. Existen características positivas que pueden ser reforzadas en el aula al igual que se puede ayudar a salvar los obstáculos provocados por esos rasgos que no favorecen la adquisición de la lengua. Estamos de acuerdo con Williams y Burden (1999: 99) en que “rasgos individuales tales como la inteligencia, la aptitud o la ansiedad se pueden tratar de forma más útil como variables dependientes del contexto y susceptibles de cambio”.

Desde esta perspectiva de posible intervención práctica y real en el aula, vamos a dejar a un lado aspectos individuales que no podemos cambiar y nos vamos a centrar en aquellos que, como profesores, sí podemos considerar modificables: la autoestima, la ansiedad, la introversión frente a la extroversión y la capacidad de asumir riesgos. No vamos a tratar la dependencia e independencia de campo<sup>3</sup>, porque a pesar del interés suscitado por el tema en algunos círculos, en los estudios actuales no se ve tan clara la relación que estos conceptos pueden tener con el aprendizaje de idiomas. Algunos autores (Ellis, 1994; Skehan, 1989) estudian la motivación como un rasgo personal, por lo que también lo incluiremos en este capítulo.

Otro aspecto que trataremos es el de la aptitud para el aprendizaje de idiomas. Los alumnos, sobre todo los adultos, traen a la clase una gran variedad de prejuicios sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Estos prejuicios parten de las opiniones que los alumnos tienen sobre sus propias habilidades en general o sobre el autoconcepto a la

---

<sup>3</sup> La dependencia e independencia de campo son conceptos que provienen del estudio psicológico de los estilos cognitivos y evalúan a través del Test de Figuras Enmascaradas el modo de percibir la realidad que tiene un individuo. Las personas independientes de campo tienden a percibir la realidad de forma analítica y sin dejarse influir por el contexto. Las personas dependientes de campo perciben de manera general y se dejan influir por el entorno. Se considera que los independientes tienen mayor predisposición para las ciencias y las matemáticas, mientras que los dependientes tienden a estudios que tengan que ver con las ciencias sociales y las relaciones personales.

hora de aprender idiomas, basado casi siempre en los resultados obtenidos en experiencias anteriores. Algunos estudios recogidos por Ellis (1994: 477) han demostrado que mucha gente considera que ciertas personas poseen habilidades especiales para la adquisición de segundas lenguas. Esta habilidad o aptitud tiende a verse como un todo continuo que provoca que surjan las etiquetas de “buenos” o “malos” para la materia. En el presente trabajo abordamos la aptitud como un conjunto de habilidades y estrategias que conviene tomar por separado. El objetivo es que se aprenda a diferenciar los aspectos en los que se tienen dificultades de aquellos en los que se desenvuelven con facilidad con el fin de orientar de forma más efectiva el aprendizaje. A pesar de lo difícil que resulta demostrar hipótesis en este terreno, sí parece que ciertas personas utilizan de forma natural estrategias que favorecen el aprendizaje. Por otro lado, razones afectivas como la creencia en las propias habilidades y la motivación favorecen en gran medida la adquisición del idioma.

Por último, en el presente capítulo veremos los estilos de aprendizaje como un aspecto personal de gran importancia en el aula de lenguas extranjeras.

## **2.1. Rasgos de la personalidad y su incidencia en el aprendizaje**

### **2.1.1. “Se me dan mal los idiomas”. La falta de autoestima<sup>4</sup>**

Dentro de los rasgos de personalidad que presentan los alumnos, es un hecho probado que el nivel de autoestima incide directamente en el aprendizaje. La autoestima del individuo es considerada por Maslow, en su conocida pirámide de necesidades expuesta en 1943, una necesidad de supervivencia junto a las necesidades fisiológicas básicas como la comida y el sueño, la necesidad de seguridad personal y de intimidad. El autor representa estas necesidades del ser humano en su famosa pirámide, indicando la idea de que existe una jerarquía entre ellas, de manera que hasta que no se ha satisfecho el escalón más bajo no pueden alcanzarse niveles superiores. Maslow organiza las necesidades de la siguiente manera, partiendo del nivel más básico:

- Necesidades fisiológicas: alimentación, agua, aire.
- Necesidades de seguridad: seguridad, protección contra el daño.

---

<sup>4</sup> Algunos aspectos de este capítulo se resumen en un artículo aparecido en la revista *Didáctica. Lengua y Literatura* (Sánchez Carrón, 2013).

- Necesidades de aceptación social: afecto, amor, pertenencia y amistad.
- Necesidades de autoestima: autovalía, éxito, prestigio.
- Necesidades de autorrealización: dar lo que uno es capaz, autocumplimiento.

Según esta teoría, las necesidades fisiológicas constituyen el primer escalón, que debe estar cubierto para que el ser humano pueda pensar en ocuparse de su seguridad. Cuando el individuo siente cubiertas sus necesidades fisiológicas y se siente seguro, empieza a ocuparse de su aceptación social. Una vez que se considera aceptado por su grupo, el individuo empieza a buscar el prestigio y el éxito. El escalón más alto de la pirámide lo ocupa la autorrealización o deseo de ser útil y crear para los demás.

El lugar que ocupa la autoestima entre las necesidades de supervivencia puede darnos idea de su importancia y del hecho de que si no se satisfacen estas necesidades de supervivencia el desarrollo de la persona se verá limitado y difícilmente podrá alcanzar la autorrealización. Como señalan Williams y Burden (1999: 43) “resultará improbable que los niños que se sientan inseguros o que tengan una baja autoestima puedan prestar toda su atención al aprendizaje en el aula”. Para Alcántara (2001), la autoestima influye en el aprendizaje, en el grado de responsabilidad que asume el alumno, en su capacidad creativa, en su autonomía personal y en su capacidad para establecer relaciones sociales satisfactorias. Si el alumno presenta un déficit de autoestima, todos estos aspectos van a presentar también carencias.

La idea que nos formamos de nosotros mismos se va creando desde el momento en que el individuo comienza a tener conciencia de sí mismo y del lugar que ocupa en el mundo. Los estudios sobre autoconcepto y autoestima inciden en la importancia de los primeros años escolares para la formación de un concepto positivo o negativo de uno mismo. Por tanto, cuando escuchamos de boca de nuestros alumnos el conocido y frecuente lamento de que no son buenos para los idiomas, podemos empezar a adivinar que su éxito académico ha sido limitado en esa área. A la vez, se da el caso de alumnos que no se consideran malos en el aprendizaje de idiomas, cuyos logros pueden ser parecidos a los aquellos que se autoevalúan de forma negativa. Su idea positiva depende en este caso del éxito académico anterior. Lo cierto es que estos últimos aprendices suelen mostrar mayor motivación y deseo de participar en las actividades y, a veces, esta autoestima acaba siendo decisiva para alcanzar mejores resultados.

Aunque no se tenga clara la influencia de la autoestima en la consecución de logros, sí parece aceptado que esta, combinada con otras cualidades, favorece el aprendizaje. Como señalan Williams y Burden (1999: 109), es posible que obtengan

mejores resultados académicos aquellos profesores que orientan sus esfuerzos a la mejora tanto del rendimiento académico como de la autoestima. No obstante, estos mismos autores advierten del peligro de fomentar una autocomplacencia poco realista que incida de forma negativa en el aprendizaje.

Las exigencias del enfoque comunicativo chocan frontalmente con las dificultades de los alumnos con déficit de autoestima, al esperar que todo el mundo sea capaz de aprender mediante la interacción con otros compañeros y de crear sus propias muestras de lengua tras haber sido expuesto a un modelo. Si tenemos en cuenta los rasgos de alguien con déficit de autoestima señalados por Bermúdez (2000: 30-34) — que resumimos— es fácil comprender las enormes dificultades que pueden tener algunas personas para llevar a cabo intercambios comunicativos:

- Son muy perfeccionistas: todo debe estar muy bien hecho, de tal manera que la enorme ansiedad que les provoca el resultado les impide concentrarse en el proceso.
- Los pensamientos negativos que genera su mente interfieren y obstaculizan el aprendizaje.
- Tienen un temor excesivo a cometer errores y el mero hecho de dudar les provoca desasosiego.
- No son buenos compañeros de juego, puesto que no disfrutan ni se relajan pensando en la posibilidad de perder.
- Tienen miedo a hablar en público por su gran sentido del ridículo.
- No suelen ser buenos compañeros de grupo, porque no tienen iniciativa ni son entusiastas.
- Muchas veces optan por la pasividad para evitar ser evaluados.
- Son poco creativos y espontáneos.
- Se muestran tímidos y retraídos en las relaciones sociales.
- En el análisis de las situaciones tienden a centrar su atención en los aspectos negativos.

Analizando los rasgos anteriores se comprenden las dificultades de estos alumnos al aprender mediante el enfoque comunicativo. En el siguiente cuadro exponemos las demandas del enfoque comunicativo y el choque que se produce con alumnos con déficit de autoestima:

Tabla 2

*Demandas del enfoque comunicativo para a alumnos con déficit de autoestima*

<b>Enfoque comunicativo</b>	<b>Déficit de autoestima</b>
-Interacción social	-Timidez, retraimiento.
-Trabajar con vacíos de información	-Necesidad de control y ansiedad ante la duda o el desconocimiento.
-Simulación de situaciones orales	-Miedo a hablar en público. Falta de espontaneidad.
-Importancia de la creatividad	-Falta de creatividad o bloqueo por miedo al ridículo.

Fuente: Elaboración propia.

Otro de los rasgos que señala Bermúdez (2000: 36-37) es la tendencia al “pensamiento todo o nada” o generalizaciones absolutas. Se trata de realizar una valoración extremista de las situaciones, sin posibilidad de ver pasos o rasgos intermedios entre un extremo y otro. Esto, unido a la tendencia a centrarse en los aspectos negativos, hace que las personas con baja autoestima tiendan a ver de forma totalmente negativa una situación, tomando como punto de partida algún suceso aislado, o a realizar valoraciones negativas absolutas con poca base real. Es lo que sucede cuando alguien afirma de forma tajante “se me dan mal los idiomas” o “soy nefasto para los idiomas”. Probablemente se refiera a que tiene dificultades en algún aspecto (comprensión auditiva, expresión oral, corrección gramatical) o a que en algún momento ha sido valorado de forma negativa en determinado contexto académico.

Es importante que estos alumnos reflexionen acerca de las distintas destrezas que entran en juego a la hora de aprender la L<sub>2</sub> (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, facilidad para la adquisición del léxico, traducción, habilidades comunicativas) para que comprueben que es posible que sus actuaciones y niveles de competencia varíen de unos ejercicios a otros. Asimismo, es importante que estos alumnos entiendan que no hay un solo modo de aprender y que es posible que no hayan sido instruidos respetando su estilo y ritmo de aprendizaje. En este sentido son interesantes las ideas de Robert Sternberg sobre la inteligencia como “el uso apropiado de habilidades y estrategias cognitivas dentro de un contexto”, y no como algo estático que no puede ser modificado. Así lo explica el autor:

(...) esta visión nos permite considerar que las personas pueden llegar a ser más inteligentes y que los centros educativos pueden —y deben— participar en ello. (...) Así nos liberamos de la concepción que asume que los alumnos poseen una cantidad constante de aptitud para los idiomas, y consideramos que cualquiera está capacitado para el éxito si se le ofrece una enseñanza apropiada. (Citado por Williams y Burden, 1999: 29)

Es la misma idea expresada por Gardner (1998) en su teoría de las Inteligencias Múltiples, a la que aludiremos al tratar los estilos de aprendizaje. Todos estos estudios instan a abandonar la visión de la inteligencia como algo uniforme e inmutable.

Tener pocas aptitudes para el aprendizaje de idiomas se relaciona también con las teorías de la atribución desarrolladas por Bernard Weiner (citado por Williams y Burden, 1999: 112-115), investigador que ha estudiado las razones a las que las personas atribuimos nuestros éxitos y nuestros fracasos. Resumiendo sus resultados, Weiner estableció cuatro conjuntos de atribución: la capacidad (se me da bien, sé hacerlo), el esfuerzo (he trabajado, me he esforzado), la suerte y, por último, el grado de dificultad de la tarea. Es importante ayudar a nuestros alumnos a considerar el aprendizaje de idiomas no como algo inmutable, sino como algo que puede ser modificado y mejorado. Tenemos que hacerles conscientes de los otros grupos de atribución, sobre todo del esfuerzo como arma para cambiar las situaciones. La idea es que comiencen a pensar que pueden controlar y cambiar sus dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Para favorecer la autoestima en el aula, Prieto Sánchez y Ballester Martínez (2003: 258) proponen las siguientes pautas generales:

1. Reconocer los éxitos de cada alumno.
2. Mantener altas expectativas para cada alumno.
3. Contar con su opinión en la toma de decisiones sobre reglas, lecciones y evaluación.
4. Usar diversos programas de trabajo cooperativo.
5. Asesorar y apoyar a los alumnos en la identificación de sus puntos fuertes.
6. Reconocer sus cualidades y contribuciones dentro y fuera de clase.
7. Ayudarles a comprender que la reflexión forma parte del proceso de aprendizaje al ofrecer información para trabajar mejor en el futuro.

Entre las actividades que se proponen para mejorar la autoestima en el aula (Alcántara, 2001; Arnold, 2000; Williams y Burden, 1999), destacan las interacciones en parejas o en grupo en las que los alumnos se dicen unos a otros halagos, se reconocen logros, se insiste en las buenas cualidades personales, se expresan



agradecimiento, etc. Otra actividad frecuente es la presentación de personajes, reales o de ficción, que actúan como modelos de comportamiento.

Sin duda, potenciar la autoestima es una tarea fundamental que influye decisivamente en todos los aspectos de la relación de cada individuo con los demás. En nuestro caso, como profesores de idiomas, nos interesa que los alumnos venzan aquellas resistencias (timidez, ansiedad, falta de creatividad, retraimiento) para crear un clima en el que surja el deseo de participar en los intercambios comunicativos que proponemos.

### **2.1.2. La ansiedad en la clase de idiomas**

No es fácil determinar la importancia que tienen los componentes afectivos en el aprendizaje de idiomas, pero lo que sí parece probado es que la ansiedad puede llegar a bloquear cualquier actuación humana, también el aprendizaje. Basándose en unas investigaciones llevadas a cabo por Ely con estudiantes de español, D. M. Johnson (1992: 36-37) destaca la incidencia negativa del malestar en el deseo de participar en clase. La ansiedad ha sido uno de los aspectos más analizados por la metodología porque es evidente que ciertos alumnos muestran un nerviosismo que puede llegar a paralizarles en algunos ejercicios. Como demuestra Ellis (1994: 474-483), la ansiedad de los alumnos aumenta en tres tipos de actividades:

- Aquellas en las que se espera que el alumno se comunique de forma espontánea.
- Las que incluyen la competición como elemento principal.
- En las que se realiza una evaluación de sus capacidades (exámenes, pruebas, etc.)

Otros elementos que se identifican con el nerviosismo son las preguntas directas del profesor delante de la clase y los sentimientos asociados al choque cultural en alumnos que acaban de llegar de otro país en el caso de la inmersión lingüística.

R. Oxford (2000: 77-86) señala los siguientes elementos como aspectos que influyen en la ansiedad en el contexto de la enseñanza de idiomas:

- La autoestima. Como señalan algunas investigaciones, el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios habituales de comunicación.
- La tolerancia de la ambigüedad o capacidad de aceptación de situaciones desconcertantes. Los alumnos que no acepten fácilmente situaciones de confusión pueden mostrar ansiedad ante algunos ejercicios típicos de la clase de idiomas. Sin

duda, enfrentarse a una nueva lengua va a provocar estas situaciones ambiguas que deben aprender a aceptar.

- La asunción de riesgos, necesaria también para llevar a cabo la práctica del nuevo idioma. Como señala la autora, es mejor expresarse a pesar de la posibilidad de cometer algunos errores que no correr ningún riesgo o correr riesgos extremos o infundados.
- La competitividad, muy presente en algunas culturas y también en algunos sistemas educativos, es uno de los elementos que más ansiedad puede provocar, aunque se convierta en estímulo para ciertos individuos.
- La ansiedad social o miedo a hablar o actuar en público. Este miedo está relacionado con personas que se preocupan mucho de la evaluación que los demás hacen de ellas. Según Oxford (2000: 82), estas personas tienden a “evitar o abandonar situaciones sociales en las que los demás puedan observarlas de forma negativa”. En la clase de idiomas este miedo se traduce en pasividad, en quedarse callado y hablar solo si es estrictamente necesario y en la falta de motivación para interactuar con los compañeros.
- La ansiedad ante los exámenes, como una situación en la que se va a realizar una valoración del rendimiento y cualidades personales.
- La identidad y choque cultural, al encontrarse dentro de una nueva comunidad. Los síntomas que se asocian con este tipo de ansiedad son muchos y, en algunos casos, graves. La autora destaca reacciones como “regresión emocional, dolencia física, pánico, rabia, abatimiento, autocompasión, falta de seguridad, indecisión, tristeza, alienación, sentimiento de engaño, percepción de personalidad reducida y glorificación de nuestra propia cultura” (Oxford, 2000: 83). Las creencias, tanto de alumnos como de profesores, sobre sus posibilidades y sus funciones. Así, por ejemplo, “muchos profesores de idiomas mantienen la creencia de que deben dirigir la enseñanza y ser autoritarios e incluso amenazadores, y que deben corregir todos los errores” (Oxford, 2000: 83). Estas creencias pueden generar ansiedad por el choque que puede darse con los alumnos y por la dificultad de mantenerse siempre en ese papel.
- Las actividades y las prácticas de aula. Algunas actividades, como las narraciones orales y las presentaciones delante de la clase, han sido identificadas como generadoras de ansiedad. Para otros aprendices los ejercicios que producen más

ansiedad son los dictados y las actividades de comprensión oral. Depende de cada alumno y de cómo el profesor presente la actividad.

Junto a las situaciones que acabamos de mencionar, uno de los aspectos que mayor ansiedad crea en el alumno es la prohibición absoluta del uso de la L<sub>1</sub>. Sabemos que hace años esta era la práctica habitual en muchas aulas de idiomas. Cortés Moreno (2000: 29) habla del “tabú de la L<sub>1</sub>” y aboga por el uso sin dogmatismos de la lengua materna, pues considera que no entender lo que sucede en la clase genera tal grado de ansiedad que puede conducir a la desmotivación. En este sentido, como resultado de seguir las modas educativas, se han llevado a cabo actuaciones docentes muy poco recomendables y se ha creado en muchas personas la sensación de falta de aptitud general para los idiomas. Cortés Moreno (2000: 30) recoge experiencias traumáticas en este sentido de alumnos que han abandonado cursos o han llegado a llorar de impotencia. Algunas ideas metodológicas desarrolladas recientemente se apoyan en el uso de la lengua materna como conocimiento previo sobre el que se puede ir poco a poco construyendo el aprendizaje de la lengua extranjera. Estas aproximaciones recurren mucho a la traducción y a la comparación entre las dos lenguas. Aunque no sigamos al pie de la letra estas técnicas, sí es posible recurrir a algunos ejercicios puntuales en los que se utiliza la lengua materna. Asimismo, podemos tener estas ideas como referencia para no forzar el ritmo de quienes necesitan avanzar más despacio, con el apoyo de la lengua materna.

Otro aspecto que genera ansiedad en el estudiante de idiomas es el cambio súbito y radical de sistema de enseñanza. No es extraño que se dé esta situación, ya que las aproximaciones a la enseñanza de idiomas van cambiando y cada profesor sigue la que le parece más efectiva. Es posible que, al cambiar de profesor, los alumnos cambien radicalmente de sistema de enseñanza. Como docentes, todos hemos percibido en algún momento que ciertos alumnos prefieren la práctica muy controlada, los ejercicios estructurales y la repetición en lugar de las actividades de grupo, la práctica más libre y los ejercicios que demandan una participación más creativa. Al fin y al cabo es muy difícil cambiar de forma de aprender una vez que hemos adquirido el hábito. La actitud del profesor debe ser de respeto en todo momento, sean cuales sean sus convicciones metodológicas. Cuando el profesor perciba que se produce este choque metodológico conviene respetar y aprovechar los hábitos adquiridos al tiempo que se van introduciendo nuevas técnicas poco a poco.

¿Cómo influye la ansiedad en el aprendizaje de idiomas? Responder a esta pregunta no resulta nada fácil, porque los logros en el aprendizaje hay que asociarlos a muchos otros condicionantes y es posible encontrar alumnos con buenos resultados que muestren mucho nerviosismo. Pero, por otro lado, existen alumnos que se muestran bloqueados por su propio estado de ansiedad y son incapaces de llevar a cabo ciertas tareas que suelen proponerse en el aula, sobre todo las intervenciones orales. Estos casos están relacionados con la timidez, la falta de confianza en las propias posibilidades y las malas experiencias de aprendizaje en el pasado.

Un primer paso para ayudarles es diagnosticar los casos y observar los signos que les provoca la ansiedad. Oxford (2000: 84-85) destaca algunos comportamientos que delatan que alguien sufre ansiedad en el aula. Entre otros, la autora cita la falta de interés y participación, y, en el extremo contrario, el estudio y el perfeccionismo exagerados. Algunas acciones físicas como retorcerse, moverse continuamente, tartamudear, mostrar falta de contacto ocular y hostilidad también pueden dejar entrever ansiedad.

No es difícil detectar algunas de estas conductas, pero la pregunta fundamental es cómo podemos los profesores actuar para mejorar, dentro de lo posible, la situación en el aula. Algunas metodologías han basado parte de sus presupuestos precisamente en el objetivo de reducir la ansiedad. Así, como señalan Richards y Rodgers (1998: 92-98), el conocido como método de Respuesta Física Total considera la reducción del estrés como un hecho clave para el éxito en la adquisición de lenguas, de tal manera que las acciones físicas contribuyen a reducir la tensión. La misma idea de control de la ansiedad subyace en la sugestopedia y en el aprendizaje de la lengua en comunidad o aprendizaje asesorado, que proponen una metodología en la que el profesor actúa como un consejero psicológico. El “filtro afectivo” al que se refiere Krashen en sus teorías de adquisición también tiene en cuenta la importancia del bienestar emocional del alumno para que la adquisición de la lengua pueda llevarse a cabo. De todas estas metodologías es posible tomar ideas para reducir la ansiedad en el aula de idiomas.

R. Oxford (2000: 85-86) propone trece pautas entre las que destacan fomentar la autoestima, impulsar la asunción de riesgos y la tolerancia de la ambigüedad, reducir la competitividad y realizar exámenes razonables con ejercicios conocidos, etc. Además, insiste en la idea de que los alumnos acepten la ansiedad como un estado transitorio. Es importante insistir en la importancia de respetar los estilos de aprendizaje y las

diferencias personales para conseguir reducir la ansiedad. Sin duda, el hecho de verse obligado a aprender mediante unos presupuestos metodológicos ajenos a nuestro estilo personal de aprendizaje puede producir desasosiego.

Por último, el modo en que organizamos el trabajo en el aula puede ayudar a crear un clima de tranquilidad o generar nerviosismo. Es importante tener en cuenta los estudios sobre la organización física del aula y las técnicas de dinámica de grupos para intentar crear un ambiente lo más acogedor posible. En este sentido, la enseñanza mediante tareas ofrece un buen modelo de trabajo cooperativo e independiente con respecto al profesor, situación que contribuye a reducir la ansiedad.

El mero hecho de ser conscientes de que algunas prácticas docentes provocan ansiedad puede ayudarnos a organizar nuestro trabajo de otra manera. Al realizar la evaluación de nuestros materiales y actividades, es importante que nos hagamos las siguientes preguntas:

- ¿Es posible que esta actividad genere ansiedad (tal vez innecesaria) en nuestros alumnos?
- ¿En qué alumnos genera ansiedad una determinada actividad?
- ¿Es posible ofrecer los mismos contenidos de otra manera?
- ¿Es posible pactar con los alumnos la eliminación de algunas actividades y su sustitución por otro tipo de ejercicios?

### **2.1.3. La extroversión y la introversión**

Desde el punto de vista de la enseñanza comunicativa, la extroversión tiende a asociarse con logros en el terreno de la adquisición de idiomas mientras que la introversión tiende a verse como un aspecto que perjudica la adquisición, al mostrar los individuos introvertidos menos disposición a participar en intercambios orales. Esto se traduce en menos práctica y en menos oportunidades de retroalimentación. Para una metodología que da mucha importancia a la participación oral en debates, simulaciones, trabajo en grupo y en parejas, exposiciones, etc., la introversión puede suponer un obstáculo importante.

Sin embargo, si consideramos la adquisición de idiomas como un proceso más rico y complejo que la participación en las actividades típicas del enfoque

comunicativo, variables como la extroversión y la introversión no ofrecen resultados tan contundentes. Así, Skehan (1989: 101) señala que, saliendo del ámbito de los idiomas, los estudios generales de aprendizaje predicen que los alumnos introvertidos suelen obtener mejores resultados académicos porque su concentración es mayor y su capacidad de memorización a largo plazo, también. Los alumnos extrovertidos, por su parte, tienden a distraerse más porque son más sociables e impulsivos. Estos resultados indican que la extroversión puede favorecer tan solo un modo de aprendizaje o un aspecto del aprendizaje de idiomas.

Otros estudios interesantes que cita Skehan (1989: 104), como el llevado a cabo por Wankowski, señalan que hay que relacionar la extroversión y la introversión con la edad. Así, la extroversión en los niños es un rasgo positivo frente a la introversión, mientras que a partir de la pubertad las cosas no están tan claras y la introversión suele ir asociada a logros académicos. Para el investigador esto se debe al cambio de naturaleza de las actividades que se realizan en la clase a partir de ciertas edades. Por tanto, cuanto más especialización va alcanzando el alumno, más necesario se hace el trabajo individual y reflexivo.

Estas investigaciones nos llevan a concluir que ni la extroversión es totalmente positiva ni la introversión es negativa siempre. Es posible dar oportunidades a los alumnos para que realicen actividades de todo tipo. No es necesario forzar a los introvertidos a que cambien su estilo de aprendizaje porque no está demostrado que sea peor. La cuestión en la clase es que hay actividades, como los debates y las representaciones de situaciones, que chocan frontalmente con este tipo de alumnos. Para salvar este escollo, es posible organizar la clase de otra manera, evitando la improvisación y dando tiempo a la preparación de las actividades que provoquen más tensión. Debemos considerar estos rasgos de la personalidad a la hora de organizar los grupos, de modo que los alumnos introvertidos cuenten con el apoyo de compañeros más desinhibidos. Lo importante es evitar poner en evidencia a los alumnos introvertidos delante de la clase.

Aunque con nuestra práctica docente podamos ayudar a los alumnos tímidos a ser menos tímidos y a los impulsivos a ser más reflexivos, todos estos cambios se producen de forma muy lenta y a veces nunca llegan a darse totalmente. En este caso lo único que puede ser modificado es nuestro propio estilo de enseñar, de organizar el aula y de tratar a los aprendices.

#### **2.1.4. La asunción de riesgos**

Igual que sucede con la introversión y la extroversión, la capacidad para asumir riesgos ha sido percibida como un aspecto siempre positivo de la personalidad en el aprendizaje de idiomas. Esta apreciación proviene de una metodología centrada en el deseo de estimular la comunicación incluso en situaciones imprevistas. En cambio, la psicología tiene sus reservas al respecto.

Desde el punto de vista de los enfoques comunicativos, un alumno deseoso de asumir riesgos va a lanzarse a participar en situaciones orales aunque no esté seguro de lo que sabe. Al aceptar el reto, va a establecer la comunicación y va a encontrar oportunidades para practicar, aprender y ser corregido, de modo que el riesgo que ha asumido acaba favoreciendo su aprendizaje. Por ello, este aspecto de la personalidad se asocia siempre con el buen estudiante de idiomas.

Dos preguntas nos surgen de lo anteriormente dicho. La primera es cómo medimos esta variable de la personalidad y la segunda se refiere a si la asunción de riesgos es siempre algo positivo.

Aunque es posible observar tendencias generales en el aula, el deseo de asumir riesgos va a depender no solo de la personalidad del alumno sino del contexto y las circunstancias. Es más, D. M. Johnson (1992: 62-69) relaciona este rasgo con los sentimientos del alumno y su comodidad o incomodidad en el aula. Como señala Johnson, un estudiante que experimente ansiedad difícilmente va a querer participar y menos aun asumir riesgos. Podemos decir que estamos ante un rasgo muy poco fijo que no se va a dar siempre en el mismo individuo en todas las situaciones. Para realizar nuestra observación, podemos fijarnos en aspectos como el tratamiento del error y la utilización de nuevos materiales (vocabulario, estructuras, etc.). Algunas personas avanzan a pesar de los errores, mientras que otras necesitan pararse, corregir y comprender la forma correcta. Hay quien se maneja muy bien sin diccionario en la lectura y comprensión de textos con nuevo vocabulario, mientras que otros necesitan conocer de forma exacta los significados. Para ciertos alumnos resulta divertido intentar representar o incluso improvisar una situación, mientras otros no soportan la idea y necesitan ensayar y pensar mucho antes de hablar.

¿Qué estilo de aprendizaje es mejor? Depende de lo que se quiera valorar y de nuestras opiniones y gustos personales. Las ventajas de asumir riesgos para facilitar la comunicación han sido expuestas con claridad y son bien conocidas. Sin embargo,

asumir constantemente riesgos y no realizar una tarea reflexiva puede conducir a un aprendizaje superficial que además tienda a la fosilización de errores por falta de corrección y al empobrecimiento de vocabulario por no dedicar tiempo a consultar significados, algo también necesario en el aprendizaje de idiomas. Y, por supuesto, no parece claro que asumir muchos riesgos sea positivo para tareas como la traducción.

En conclusión, lo importante es conocer que, como expone Skehan (1989: 109), la relación entre asunción de riesgo y logros obtenidos en el aprendizaje no está tan demostrada como han establecido los enfoques comunicativos. Para ciertas tareas es aconsejable animar a los alumnos a lanzarse al vacío y para otras debemos intentar que sean más reflexivos. Por otro lado, en el aula vamos a encontrar personas distintas, que van a aprender de forma más eficaz si les facilitamos la tarea atendiendo a sus estilos de aprendizaje.

## **2.2. La aptitud para el aprendizaje de idiomas**

Las investigaciones realizadas para determinar si existe algo así como una habilidad especial para el aprendizaje de idiomas (R. Ellis, 1994; Skehan, 1989; Oxford, 1990) concluyen que efectivamente existen individuos especialmente dotados para la adquisición de una lengua. Se puede predecir que las personas con más habilidades lingüísticas van a aprender idiomas de forma más satisfactoria, pero no podemos olvidar que el desarrollo de esas habilidades está condicionado por factores psicológicos y sociales. Si existen personas con mejores aptitudes para los idiomas, la aptitud no debe ser considerada como un requisito previo para el aprendizaje de una segunda lengua, ya que todos “podemos alcanzar un nivel aceptable de dominio independientemente de nuestras mejores o peores aptitudes” (Ellis, 1994: 495).

Los proyectos más importantes para analizar la aptitud se llevaron a cabo en los años cincuenta y sesenta, en la línea de las teorías conductistas sobre el aprendizaje de Mowrer, Skinner y Odgood, entre otros. Estos estudios fueron fruto de la concepción del lenguaje como una conducta más que puede ser aprendida, lo que lleva a pensar que unos individuos pueden aprenderlo mejor que otros, a la vez que el entrenamiento continuado ayuda a alcanzar las metas deseadas.

Más centrados en el tema que nos ocupa están los estudios, en los años sesenta, de R. C. Gardner, cuya tesis sobre el papel de las diferencias individuales de los



aprendices en la adquisición de lenguas, dirigida por W. E. Lambert, puede considerarse el punto de partida de muchas de las investigaciones posteriores. La relación entre estos dos autores dio como fruto un artículo de 1959 “Motivational variables in second language acquisition” y la obra fundamental *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, de 1972.

Estos estudios intentaban analizar la motivación para el aprendizaje de aquellos alumnos mejor dotados, a la vez que se perseguían comprender cómo actuaban estos alumnos para, tomándolos como modelo, elaborar técnicas de enseñanza. De estos estudios parte el análisis de estrategias de aprendizaje que tanta influencia ha tenido en el campo de la didáctica de las segundas lenguas. Resumiendo las investigaciones sobre el tema (Carroll, 1965; Skehan, 1989; Canale y Swain, 1980), las habilidades que debemos considerar son:

- Lingüísticas: fonéticas, gramaticales, capacidad para el aprendizaje inductivo, capacidad para memorizar elementos lingüísticos.
- Sociolingüísticas: la capacidad para utilizar la lengua de forma apropiada con el contexto.
- Discursivas: la capacidad para organizar mejor el discurso oral y el discurso escrito.
- Estratégicas: capacidad para improvisar y utilizar la lengua de forma creativa.

Desde el terreno de la experiencia en el aula, S. Thompson (2005) aborda el tema de cómo son los buenos estudiantes de lenguas que ha conocido a lo largo de su carrera docente y confía en que cualquier persona puede aprender las estrategias necesarias. Apoyándose en la bibliografía clásica mencionada, esta profesora considera los siguientes rasgos:

- Están motivados para el aprendizaje.
- Consideran que son capaces de aprender.
- Poseen una alta tolerancia de la ambigüedad.
- Se muestran pacientes con ellos mismos.
- Conocen sus estilos de aprendizaje.
- Poseen estrategias de aprendizaje eficaces.
- No temen preguntar.

- No temen cometer errores.
- Son organizados.
- Aceptan sugerencias.
- Saben cómo recoger, recordar y rescatar nueva información.
- Son rápidos aprendiendo destrezas.
- Buscan oportunidades para practicar la lengua.
- Se relacionan con nativos.
- Son capaces de aprender sin la guía constante del profesor, a quien ven como un facilitador.

La autora también realiza un recorrido por la bibliografía más interesante sobre el tema, y menciona, entre otros, los estudios pioneros de Rubin y Thompson (1983) y Oxford (1990). Con posterioridad recoge las publicaciones de Brown (2000, 2001, 2002) y Nunan (2000). En todas se incide en los aspectos que venimos señalando al describir a personas con buena aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para los objetivos que nos hemos propuesto, nos interesan estas líneas de investigación que intentan potenciar las habilidades en los estudiantes, tengan estos mayor o menor aptitud inicial para el aprendizaje de idiomas. Siguiendo a Skehan (1989: 34), consideramos la aptitud no como un todo continuo inseparable, sino como una serie de habilidades diferenciadas que se combinan para obtener buenos resultados. Van a ser muy pocas las personas que posean todas las habilidades, de la misma manera que van a ser muy pocas las que no posean ninguna. Como señala el autor, esta visión de la aptitud como algo diferenciado puede ser la base de una enseñanza más efectiva que sepa sacar partido de las fortalezas a la vez que intenta compensar las carencias.

No resulta fácil determinar la aptitud de los alumnos, ya que resulta complicado separarla de las experiencias previas de aprendizaje y de la motivación. Además, el profesor percibe en el aula distintas habilidades y distintos ritmos, lo que complica bastante su labor y dificulta la posibilidad de ofrecer respuestas personalizadas. De hecho, una de las mayores preocupaciones del sistema educativo en la actualidad es cómo afrontar la diversidad en clases compuesta por alumnos de la misma edad pero con niveles de lengua tan diferentes. El problema crece si, como suele suceder, el grupo es numeroso.

Cualquier intento que hagamos de medir la aptitud debe ir encaminado a obtener información para mejorar la práctica docente, descartando prácticas gregarias que no favorezcan a los alumnos con dificultades. Para llevar a cabo la observación, podemos incluir habilidades lingüísticas y también habilidades sociolingüísticas y estratégicas. Junto a estas aptitudes relacionadas con la lengua, en la actualidad se tiende también a tener en cuenta otros rasgos que veremos en los estilos de aprendizaje, como la memoria visual o la importancia del movimiento para ciertos individuos.

### **2.3. Análisis de la motivación**

Es posible que se tienda a pensar que la motivación en el aula depende solo del interés de la actividad, de los rasgos de nuestros alumnos y de nosotros mismos como profesores. Sin embargo, son muchos los factores que pueden influir en el interés y la actitud de alguien que aprende. Como explica Lorenzo (2004: 306), los docentes desarrollamos mecanismos de evaluación personal según el grado de motivación percibida en los alumnos, aunque “con cierta frecuencia estas apreciaciones están sustentadas en visiones un tanto primitivas de la motivación, como la hipótesis del palo y la zanahoria o (la visión de) la motivación (como) el grado de diversión o de incentivos fáciles”. En el estudio de la motivación se hace necesario, por tanto, un más detallado de los factores que influyen en esta con el objetivo de incentivarla desde distintos ángulos.

La verdadera comunicación exige que se den los requisitos necesarios para que los interlocutores deseen establecer el contacto conversacional o escrito, de ahí que la motivación resulte fundamental. Kaplún (1998) aborda la enseñanza de la comunicación instando a los docentes a que se pregunten si realmente sus mensajes llegan al alumnado y si este se halla de verdad motivado para querer participar y comunicarse. Consideramos que esta perspectiva es fundamental, puesto que en la mayor parte de las obras sobre comunicación y motivación se pone todo el énfasis en el esfuerzo de los alumnos, sin pararse a pensar que la actitud del profesor es fundamental a la hora de facilitar, animar o, por el contrario, dificultar el deseo de comunicarse. La obra de Kaplún (1998) analiza modelos de educación más comunicativos (aquellos centrados en el proceso) o menos comunicativos (los centrados en la transmisión de contenidos y los conductistas). A la vez, propone técnicas para favorecer la participación, de modo que

los alumnos pasen de meros receptores a emisores activos. Con este objetivo en mente, el autor se fija en propuestas pedagógicas ya clásicas como las de P. Freire y C. Freinet.

En el recorrido histórico que Dörnyei (2001) realiza por las teorías más influyentes sobre el tratamiento de la motivación, observamos cómo en cada momento histórico se pone más o menos énfasis en determinadas cuestiones. Como explican Eccles, Wigfield y Schiefele (citados por Dörnyei, 2001: 19), en el siglo XX se ha pasado de una perspectiva biológica a una visión behaviourista y mecanicista; posteriormente se han vuelto los ojos al terreno cognitivo y a la posibilidad de la mediación en el aprendizaje y, al final del siglo, se han comenzado a tener en cuenta los aspectos afectivos e inconscientes. Nos hallamos, por tanto, ante un concepto cambiante y sujeto a modas y corrientes de pensamiento. Para Eccles, Wigfield y Schiefele hay dos direcciones importantes en la actualidad en la comprensión de la motivación: la inclusión de los motivos sociales o el contexto y la consideración de la dimensión temporal en el estudio de la motivación, es decir, cuánto tiempo se mantiene el esfuerzo para realizar una actividad.

La variable temporal nos parece decisiva en el aprendizaje de idiomas. Queremos decir que aprender un idioma es una tarea que ocupa largo tiempo, por no decir que dura toda la vida. Es importante inculcar esto a los alumnos, pese a que puede parecer duro, frente a los mensajes de algunas empresas dedicadas al negocio de los idiomas que, para vender sus productos, lanzan mensajes que dan a entender que una lengua puede adquirirse en pocas semanas. Nada más lejos de la realidad.

Madrid Fernández (1999) ofrece un buen resumen de las principales teorías sobre motivación. Entre otras, trata el psicoanálisis; la teoría de los impulsos de Hull; la teoría del logro, expuesta por Stipek, Atkinson, Nicholls y Murray; la teoría del aprendizaje social, entre cuyos teóricos destacan Bandura y Rotter; la teoría de la atribución, que ya vimos al tratar el tema de la autoestima; y por último las teorías humanísticas de Maslow y Rodgers y de los constructos personales de Kelly.

Ya señalamos, al tratar la autoestima, la importancia de las ideas de Maslow sobre cómo las necesidades del individuo se ordenan jerárquicamente. Por otra parte, la teoría de los constructos personales se centra en el modo en que cada individuo interpreta y construye la realidad que le rodea. En ambos casos se pone el énfasis en la interacción entre el individuo y el grupo en el que desarrolla su actividad. Este acercamiento ha tenido gran influencia en enfoques como el aprendizaje cooperativo y su aplicación a la enseñanza por tareas.

Viendo las variaciones históricas sobre el concepto y el elevado número de teorías, se comprende que el estudio de la motivación sea uno de los campos en los que hay menor consenso y posturas más encontradas. Sin embargo, sí hay consenso en la consideración de su importancia. Dörnyei (2001: 8) señala que la motivación es la respuesta a preguntas tan relevantes como las siguientes:

- Por qué la gente decide hacer algo.
- Durante cuánto tiempo va a hacerlo.
- Cuánto esfuerzo va a realizar para llevar a cabo la actividad.

Para responder a estos interrogantes es necesario observar cómo, cuánto y por qué trabajan nuestros alumnos, sabiendo de antemano que es imposible reducir a una lista de factores la variedad del comportamiento humano. Madrid Fernández (1999) define la motivación como “el conjunto de procesos que implican despertar, dirigir y mantener el comportamiento” y que explica “por qué un sujeto trabaja en unas tareas y no en otras, y por qué persiste en esas tareas en lugar de hacer otras” (p. 9).

Las ideas de Gardner y Lambert (1972) sobre la motivación en la enseñanza de idiomas han sido sistemáticamente seguidas por todos los investigadores sobre el tema. Cortés Moreno (2000: 84-85), basándose en los trabajos de estos autores, señala dos tipos de motivación a la hora de aprender un idioma:

- Integrativa, que responde a la voluntad de integrarse en otra comunidad lingüística.
- Instrumental, que concibe la L2 como un instrumento para conseguir algún fin (prestigio, poder, riqueza).

Esta primera aproximación puede ayudarnos a clasificar a nuestros alumnos a grandes rasgos, según tengan un afán integrativo o instrumental. Por supuesto, el modo de trabajar con unos o con otros será muy distinto.

Lorenzo (2004: 308-309) recoge los cinco principios de la teoría gardneriana que suelen repetirse en los estudios sobre el tema: el principio integrativo al que nos hemos referido, el principio de creencia cultural (los juicios y prejuicios sobre la cultura de la lengua meta), el principio de aprendizaje activo o comportamiento orientado a aprender, el principio de causalidad o idea de que la motivación es la causa del aprendizaje y no el efecto y, por último, el principio del doble proceso, que se refiere a la aptitud y a la motivación como factores independientes en el aprendizaje de segundas lenguas.

Maté Calleja (2003: 26) recoge la clasificación de Alonso Tapia y Montero (1990) centrada en la consecución de metas. Así, se asocia la motivación con metas

relacionadas con la tarea, con el yo, con la valoración social y con la consecución de recompensas externas.

El objetivo final al que debe tenderse, según el autor, es a que el alumno sea capaz de trabajar de manera autónoma. Sin duda, la autonomía es el único rasgo que ofrece la garantía de que el trabajo se va a desarrollar con o sin supervisión de una segunda persona.

Williams y Burden (1999: 146-147) presentan la motivación como un aspecto tremendamente complejo que puede verse influido por una gran cantidad de factores. Estos autores destacan los siguientes:

#### Factores internos

##### 1. Interés intrínseco de la actividad

- activación de la curiosidad
- grado óptimo de desafío

##### 2. Valor percibido de la actividad

- relevancia personal
- valor previsto de los resultados
- valor intrínseco atribuido a la actividad

##### 3. Sentimiento de agencia

- locus de causalidad
- locus de control respecto al proceso y los resultados
- habilidad para establecer metas apropiadas

##### 4. Dominio

- sentimiento de competencia
- conciencia de desarrollo de las destrezas
- autoeficacia

##### 5. Autoconcepto

- conciencia realista de los puntos fuertes y débiles de la persona
- definiciones personales y juicios de éxito y fracaso
- preocupación de autovalía
- indefensión aprendida.

##### 6. Actitudes

- hacia el aprendizaje de idiomas en general
- hacia la lengua objeto

- hacia la comunidad y la cultura de la lengua objeto

#### 7. Otros estados afectivos

- seguridad
- ansiedad, temor

#### 8. Edad y estado evolutivo

#### 9. Sexo

#### Factores externos

##### 1. Otras personas significativas

- los padres
- los profesores
- los compañeros

##### 2. El carácter de la interacción con otras personas significativas

- las experiencias de aprendizaje mediado
- el carácter y la cantidad de retroalimentación
- las recompensas
- el carácter y la cantidad de elogios adecuados
- los castigos y las sanciones

##### 3. El entorno de aprendizaje

- comodidad
- recursos
- el momento del día, de la semana, del año
- el tamaño de la clase y del centro escolar
- el ideario de la clase y del centro

##### 4. El contexto más amplio

- el tejido familiar
- el sistema educativo local
- los intereses en conflicto
- las normas culturales
- las expectativas y las actitudes sociales

Esta lista de factores da idea de la complejidad y alcance del tema y de la necesidad de tener en cuenta no solo lo que sucede dentro de la clase de idiomas sino todo el contexto que rodea al alumno. Por tanto, el éxito o el fracaso no dependen solo del interés de las actividades, aunque este aspecto sea fundamental.

Partiendo de las ideas de Dörnyei (2001), Lorenzo (2004: 319-322) recoge lo que denomina “estrategias constantes del incremento motivacional”, de las que ofrecemos un resumen que puede servir como conclusión:

- Comprometer al alumno con los objetivos que propone el profesor.
- Crear una atmósfera relajada en el aula.
- Presentar las actividades de forma ordenada.
- Hacer las clases interesantes a través de actividades relevantes para los alumnos.
- Promover la autonomía en el aprendizaje.
- Introducir elementos de la cultura extranjera.

#### **2.4. Los estilos de aprendizaje**

Repasando los estudios que tienen en cuenta los aspectos psicológicos y los estilos de aprendizaje (Dunn y Dunn, 1984; Stern, 1983: 289-336; R. Ellis, 1994: 471-527; Skehan, 1989; Oxford, 1990; Tarone y Yule, 1989), parecen apreciarse dos posturas que se complementan. Por un lado, el interés por el tema en algunos momentos se ha dirigido a encontrar al aprendiz ideal de idiomas o los rasgos que favorecen el mejor aprendizaje posible para intentar generalizarlos. Por otra parte, las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje también han tenido como objetivo mostrar las diferencias e intentar orientar la labor docente hacia el respeto de la diversidad. En ambos casos, estaríamos abordando la enseñanza de idiomas desde la perspectiva que Ellis (1994: 610) denomina “centrada en el alumno” para diferenciarla de la enseñanza centrada en aspectos lingüísticos.

Dentro de las investigaciones de la psicología cognitiva en este campo, solo dos aspectos merecieron atención en el aprendizaje de idiomas: el tema de la independencia y dependencia de campo y la asunción de riesgos. Sin embargo, estos terrenos no han dado tantos frutos como se esperaba, de modo que algunos investigadores han señalado que otros aspectos pueden apoyar mejor la tarea de enseñar un idioma. Ellis (1994: 506) destaca como campos prometedores el aprendizaje visual (*visual learning*), el aprendizaje auditivo (*auditory learning*), el aprendizaje a través del movimiento (*kinaesthetic learning*) y el aprendizaje a través del tacto (*tactile learning*).



Esta división está basada en una concepción sensorial de los estilos de aprendizaje y establece que las personas prefieren unos sentidos frente a otros a la hora de percibir la realidad, analizar los datos percibidos y realizar la adquisición de conocimientos. Los alumnos con predominio de la memoria visual aprenden mejor mediante la utilización de imágenes y desarrollan el pensamiento espacial. El alto desarrollo del canal auditivo se asocia con el predominio del pensamiento verbal y simbólico. Los alumnos de estilo cinético aprenden mejor mediante el movimiento y pueden mostrar problemas en contextos de aprendizaje donde tengan que permanecer estáticos durante largos periodos de tiempo. Para otros individuos es muy importante el hecho de poder tocar y manipular objetos para asimilar mejor los contenidos. En los últimos años se está desarrollando una metodología conocida en inglés como “TAGteaching” (Teaching with Acoustical Guidance”), que consiste en realizar un sonido de “click”, como refuerzo positivo, cada vez que el aprendiz realiza correctamente una tarea. Esta técnica se usa sobre todo en el terreno de la didáctica del deporte, pero también se ha experimentado con ella en el campo de la adquisición de lenguas. Rodríguez Prieto (2014) describe una experiencia del uso de *clickers* en la enseñanza de lenguas y ofrece una bibliografía sobre el tema.

La teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner resulta un avance fundamental en el reconocimiento de los estilos de aprendizaje. Frente a la visión unidimensional de la mente, este investigador propone una “visión pluralista, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos” (Gardner, 1998: 24). Se define la inteligencia como “la capacidad para resolver problemas y crear productos” (Gardner, 1998: 25). Al analizar las teorías de Gardner, Prieto Sánchez y Ballester Martínez (2003: 17) explican que la inteligencia es funcional y se manifiesta de diferentes maneras en diversos contextos.

En este modelo existen siete tipos de inteligencia: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal y cinética, la interpersonal y la intrapersonal. Cada individuo posee dones naturales en mayor o menor medida y aprenderá con mayor efectividad si la enseñanza se acerca a su estilo natural de aprendizaje. Ahora bien, una de las ideas más importantes es el valor que da Gardner a la cultura y a la educación como medios para reforzar las capacidades naturales. Como señala el autor, se trata de “potenciales biológicos en bruto” que cada individuo podrá mejorar. Además, es importante la idea de que “las inteligencias trabajan juntas para

resolver problemas, y para alcanzar diversos fines culturales: vocaciones, aficiones y similares” (Gardner, 1993: 27).

Prieto Sánchez y Ballester Martínez (2003) se proponen en su obra poner en práctica la filosofía de las Inteligencias Múltiples a través de la observación directa de los alumnos. Para ello realizan un resumen de las características de los individuos en los que predomina cada tipo de inteligencia. Seguidamente ofrecen ideas para potenciar cada estilo. Las autoras explican que Gardner, al revisar su teoría, añadió la “Inteligencia Naturalista”. Por otro lado, las “Inteligencias Interpersonal e Intrapersonal” aparecen aquí agrupadas como “Inteligencia Social”. La lectura de los rasgos principales de cada estilo resulta muy ilustradora para cualquier profesor o persona interesada en la formación de niños de las primeras etapas de Educación Infantil. Las autoras ofrecen también cuestionarios y tablas de observación en el aula que pueden ser de gran ayuda para aquellos que decidan considerar este aspecto en su labor docente. Para todos estos materiales remitimos a su obra. Aquí nos limitamos a ofrecer un resumen de las principales estrategias y tácticas que pueden favorecer cada inteligencia:

Tabla 3

*Inteligencias múltiples y estrategias de aprendizaje*

Tipo de inteligencia	Estrategias de aprendizaje
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar historias.</li> <li>• Leer historias, relatos, obras de teatro, poesías y novelas.</li> <li>• Promover la discusión y el debate.</li> <li>• Preparar y realizar entrevistas.</li> </ul>
Naturalista y científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el pensamiento científico mediante los siguientes cinco pasos: localización del problema, formulación de hipótesis, observación y experimentación, interpretación de datos y formulación de conclusiones.</li> <li>• Utilizar el diálogo socrático como táctica para favorecer la curiosidad y el aprendizaje por descubrimiento.</li> <li>• Enseñar a observar, recoger y clasificar datos de la naturaleza..</li> </ul>
Visoespacial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyar el lenguaje escrito y hablado con cuadros, diagramas o fotografías.</li> <li>• Enseñar a los alumnos a realizar esquemas, cuadros sinópticos, diagramas, mapas conceptuales, etc.</li> <li>• Recurrir al colorido y al subrayado como soporte visual. Crear códigos propios de la clase.</li> </ul>

Tabla 3. Continuación

Corporal-cinestésica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar juego de papeles.</li> <li>• Favorecer el movimiento creativo.</li> <li>• Utilizar el baile como medio de expresión corporal.</li> </ul>
Musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un buen ambiente musical en la clase, incluyendo la música de fondo como un elemento más en ciertos momentos.</li> <li>• Usar la música con fines específicos (relajar, estimular, centrar la atención, cambiar de clase o actividad, crear una historia, estudiar el contexto en el que surgió la pieza musical, etc).</li> </ul>
Lógico-matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear preguntas de manera apropiada para conseguir provocar respuestas.</li> <li>• Seguir las ideas del constructivismo: partir de los conocimientos previos del alumno.</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la autoestima.</li> <li>• Favorecer la cooperación en el aula frente a la competitividad.</li> <li>• Animar a los alumnos a expresar sus sentimientos.</li> <li>• Establecer reglas y dar importancia a la educación en valores.</li> <li>• Enseñar a mediar en los conflictos.</li> <li>• Desarrollar múltiples perspectivas para valorar las cosas, lo que significa aprender a ponerse en el lugar del otro.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de la información encontrada en Prieto Sánchez, M.<sup>a</sup> D. y Ballester Martínez, M. (2003): *Las inteligencias múltiples*. Madrid, Pirámide.

Esta visión de la inteligencia y del aprendizaje abre un gran abanico de posibilidades en la clase, también de idiomas, sobre todo en una cultura occidental como es la nuestra en la que, a nivel académico, como señala Gardner (1998: 26), se han valorado las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas por encima de las demás. Aunque es evidente la importancia de las habilidades lingüísticas y matemáticas, para desenvolverse en la sociedad el individuo necesita otra serie de capacidades. Todos conocemos a personas que fracasaron en el contexto académico, pero que poseían muchas habilidades que por desgracia nunca fueron evaluadas en el aula.

La teoría de las Inteligencias Múltiples llamó poderosamente la atención del público en general y de los profesionales de la educación en particular. La posibilidad de realizar una profunda transformación del sistema educativo a la luz de la teoría ha creado un debate en el que el propio Gardner ha intervenido mostrándose a favor de una escuela centrada en el alumno. Esto implica abandonar de la uniformidad y potenciar los diferentes perfiles de inteligencia de cada individuo. Para justificar su postura, Gardner

(1998: 84) aporta dos argumentos: en primer lugar, si está demostrado “que las mentes de los individuos presentan notables diferencias (...), el sistema educativo debería estar diseñado de tal manera que fuera sensible a estas diferencias en lugar de ignorarlas”; en segundo lugar, estamos en una época en la que es imposible abarcar todos los conocimientos en un solo campo, por lo que no tiene sentido ofrecer un currículo uniforme.

¿Es posible poner en práctica estas ideas en la escuela? Gardner (1998) explica algunos de los proyectos llevados a cabo por profesores y organizaciones siguiendo la filosofía de las Inteligencias Múltiples. Seguidamente ofrecemos un resumen de lo realizado en estas propuestas con el objetivo de ilustrar la materialización de la teoría:

- La Key School de Indianápolis (educación primaria)<sup>5</sup>. En esta escuela se estimulan las diferentes capacidades diariamente con actividades de informática, música, cinético-corporales. Cada estudiante participa cada día en un taller donde trabaja con compañeros de diferentes edades y un profesor competente, con el objetivo de dominar un oficio o disciplina de su interés. Todos los talleres están relacionados con el mundo real: arquitectura, jardinería, cocina, economía, etc. Se tienen contactos regulares con expertos en distintos campos y se aprovechan los recursos que ofrece el entorno. Por último, otra idea importante es la realización de proyectos sobre temas diferentes que los alumnos desarrollan con bastante autonomía. Estos proyectos son presentados en intervalos de diez semanas. Las intervenciones se graban en vídeo, de manera que cada alumno tenga una copia de sus proyectos.
- El Proyecto de la Inteligencia Práctica para la Escuela (Practical Intelligence for School, PIFS) que, de forma muy resumida, pretende ayudar a los alumnos de los últimos cursos de Primaria a comprender mejor por qué y cómo deben realizar sus tareas escolares. Tras realizar entrevistas a los alumnos, se les ayuda a la elección y planificación eficaz de sus tareas.
- El Arts PROPEL o programa de educación artística en música, arte visual y escritura creativa. En este programa los alumnos que crean obras de arte son dirigidos y evaluados por un comité de expertos, a la manera en que los entrenadores de fútbol observan y seleccionan a nuevos jugadores.
- La creación de carpetas personales en las admisiones a la universidad, en lugar de los típicos exámenes y pruebas de aptitud. Se trataría de presentar en una carpeta todos los proyectos elaborados por el alumno a lo largo de su formación. Este tipo

---

<sup>5</sup> Puede consultarse en <<http://www.ed.psu.edu/insys/ESD/key/keyschoo/insysweb.htm>> .

de evaluación se viene realizando desde hace años en algunas escuelas de primaria y secundaria.

En este contexto cobran total sentido iniciativas como el *Portfolio europeo de las lenguas* o *PEL* (Council of Europe, 2000), como documento que intenta recoger todas las experiencias lingüísticas del aprendiz en los distintos niveles por los que va pasando. Este documento pretende incluir un “pasaporte lingüístico” y una especie de “biografía cultural” que favorezca la movilidad por Europa, a la vez que orienta al alumno a reflexionar sobre sus propias experiencias de aprendizaje. Tanto el *MCERL* como el *PEL* orientan la evaluación en la dirección multidimensional que estamos exponiendo en este apartado. El alumno ya no recibe un diploma con una calificación, sino que va elaborando a lo largo de su aprendizaje un dossier con todas sus experiencias en el idioma o los idiomas.

Otra clasificación de estilos de aprendizaje más circunscrita al ámbito del estudio de lenguas extranjeras es la de Willing (1987), recogida por Ellis (1994: 507). Willing considera que los alumnos se enfrentan a los nuevos conocimientos de distintas formas:

1. Con un estilo de aprendizaje concreto. Estos alumnos utilizan medios directos de procesar la información, se muestran sociables, espontáneos, imaginativos, emocionales, no les gusta la rutina, prefieren el movimiento.
2. Con un estilo de aprendizaje analítico. Estos alumnos se centran en problemas específicos y proceden por razonamiento hipotético-deductivo, se orientan a los objetos, se muestran independientes, no les gustan los errores, prefieren la presentación didáctica lógica.
3. Con un estilo de aprendizaje comunicativo. Estos alumnos se muestran bastante independientes, se adaptan muy bien a las distintas situaciones y son flexibles, responden a los hechos que no encajan, prefieren el aprendizaje social y el enfoque comunicativo, disfrutan tomando decisiones.
4. Con un estilo de aprendizaje dependiente. Estos alumnos necesitan las directrices y explicaciones del profesor, les gusta un ambiente de aprendizaje estructurado, se muestran intolerantes ante lo que no funciona, prefieren una progresión secuenciada, no les gusta el aprendizaje por descubrimiento.

Para Ellis (1994: 508), de todo lo investigado, emergen dos tipos de alumnos: el experimentador orientado a la comunicación y el analítico orientado hacia las normas.

Otra clasificación que puede arrojar luz para entender mejor los diferentes estilos es la apuntada por Honey y Mumford (1986), que se plasma en su cuestionario sobre estilos de aprendizaje<sup>6</sup> (LSK) de 1992. Estos autores consideran que el aprendizaje es un proceso que se da en cuatro etapas y que se corresponde con cuatro estilos de aprendizaje:

1. Estilo activo. Se corresponde con individuos motivados, entusiastas y dispuestos a asumir nuevos retos. No muestran escepticismo, son abiertos y tienden a actuar antes de pensar.
2. Estilo reflexivo. Son personas observadoras, analíticas y que les gusta escuchar. Necesitan analizar todos los aspectos de un tema desde distintas perspectivas antes de actuar.
3. Estilo teórico. Relacionan los datos que obtienen de la observación con teorías amplias y buscan extraer conclusiones generales de aspectos particulares. Necesitan expresarse con precisión y objetividad.
4. Estilo pragmático. Tienden a poner en práctica las ideas teóricas. Necesitan ver la utilidad de las ideas de la forma más rápida posible. Se entusiasman con proyectos que incluyan este lado práctico.

En otra investigación llevada a cabo por Lautrey, Ribaupierre y Rieben (1987) con niños de entre seis y doce años, tras la realización de unas pruebas en distintas materias, se llegó a la conclusión de que los niños podían dividirse en dos tipos, de acuerdo a la trayectoria que seguían para realizar las pruebas: los que seguían una trayectoria logicomatemática y los que seguían una trayectoria infralógica<sup>7</sup>. La importancia de estos autores radica en el desarrollo práctico de las ideas de Piaget para medir las diferencias individuales mediante la construcción de tests y escalas aplicables al alumno. Estos trabajos ayudan a definir científicamente que las diferencias

---

<sup>6</sup> Se puede encontrar mucha información sobre las ideas de Honey y Mumford y sus materiales en la propia página de los autores, [www.peterhoney.com](http://www.peterhoney.com)

<sup>7</sup> Esta terminología sigue las teorías sobre agrupamiento de conceptos y tipos de conocimiento de Piaget. El agrupamiento lógico sigue operaciones matemáticas como la adición y la multiplicación hasta formar un total de ocho tipos en la teoría de Piaget. El agrupamiento infralógico no sigue operaciones matemáticas sino que tiene en cuenta otras variables relacionadas con el espacio y el tiempo, centrándose en relaciones de cercanía o lejanía y anterioridad o posterioridad en el tiempo. Para más información véase el *Diccionario de Psicología Genética Piagetiana*. Recuperado de <http://galeon.hispavista.com/pczau/dicpia.htm>.

individuales existen y además se pueden estudiar. No tenemos conocimiento de la posible aplicación de esta clasificación para alumnos de idiomas.

La conclusión de estas investigaciones es la posibilidad de pasar de una enseñanza centrada en los aspectos lingüísticos a una enseñanza centrada en el aprendiz, en la que se intenta adecuar el tipo de enseñanza al tipo de alumno, de manera que alumnos diferentes sean enseñados de maneras diferentes. Si se acepta esta idea, no tiene sentido la uniformidad que impera en la mayor parte de las clases en la actualidad. Joan Rué (2003: 14-15) desautoriza la visión igualitaria de la enseñanza con estas palabras:

Las concepciones educativas basadas en las teorías clásicas de “igualitarismo”, que consideran potencialmente iguales a todos los individuos, acaban derivando en prácticas docentes realmente muy poco igualitarias, al no considerar el hecho de que el trato igualitario suele acabar traduciéndose en un trato desigual para aquellas personas que se encuentran en una situación “desfavorable” de partida, o en una situación de “desventaja” durante el desarrollo del proceso de enseñanza.

La idea del carácter igualitario de la enseñanza está muy asentada y no resulta fácil revisarla. Como señala Rieben (2000), “le passage du préceptorat à l’enseignement collectif a certainement de tout temps confronté les enseignants à l’amplitude des différences interindividuelles présentées par leur élèves” (p. 137). Rieben explica en su artículo que los agrupamientos que estamos acostumbrados a realizar en la escuela, por criterios estrictamente de edad, no han sido siempre así ni tienen que seguir siéndolo por siempre. En el caso de los idiomas, el problema de niveles que puede llegar a plantearse es evidente y a veces descorazonador para los profesores, a no ser que se recurra a enfoques como el aprendizaje cooperativo o la enseñanza por tareas que saben aprovechar estas diferencias. No obstante, se ha avanzado mucho en este terreno con la aceptación de la idea de que el sistema educativo debe dar respuesta a la diversidad, aunque a veces los resultados en la práctica no sean los más satisfactorios. Es cierto que algunos agentes educativos siguen viendo la diversidad como un problema, pero ya parece muy asentada la idea de que la diversidad, como apunta Maté Calleja (2003: 30), puede resultar muy enriquecedora en muchos sentidos, para profesores y alumnos.

Ciertamente atender a la diversidad de estilos de aprendizaje requiere una reorganización de todo el proceso educativo, incluida la evaluación, por lo que el esfuerzo que debe realizarse puede conducir al desaliento. Sin embargo, estudios pioneros entusiastas como el realizado por Dunn y Dunn (1984) demuestran que se puede pasar de la teoría a la práctica en la atención a los estilos de aprendizaje. En su obra proponen ideas interesantes sobre cómo se puede organizar un aula en distintas

zonas para favorecer los estilos de aprendizaje, algo que no raro encontrar en contexto de educación infantil. Los autores sugieren hacer un diagnóstico de cómo aprenden los alumnos para después organizar el aula y los materiales. Así, distinguen entre los alumnos motivados (que trabajarán de forma muy independiente) y desmotivados; entre alumnos persistentes (a los que se les asignarán tareas generales y de larga duración) y poco persistentes (a los que se les asignarán tareas concretas y cortas); responsables y sin sentido de la responsabilidad, a los que habrá que tratar de forma muy distinta. Por otro lado, los autores consideran necesario determinar si los alumnos prefieren trabajar de forma individual, en parejas o en pequeños grupos. A partir de estos datos, se organizan distintas zonas en el aula y se crean materiales (paquetes de actividades, secuencias de instrucciones programadas, paquetes instructivos multisensoriales) para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje.

Una posible objeción es la gran cantidad de tiempo y espacio que se necesitará invertir para organizar el trabajo de modo que se tengan en cuenta los estilos de aprendizaje. Los profesores pueden intentar encaminar su trabajo hacia esta filosofía con actuaciones individuales, pero consideramos que una verdadera puesta en práctica implica a toda la comunidad educativa.



### **3. ESTUDIOS SOBRE EL APRENDIZAJE Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

Resulta interesante y aleccionador echar un rápido vistazo por la historia de la educación y revisar el tratamiento dado a las personas consideradas diferentes en diversas épocas<sup>8</sup>. Hasta prácticamente la Ilustración nos encontramos con una visión satánica y oscurantista de aquellos individuos con alguna deficiencia psíquica o física. Un poco antes, en el siglo XVI, Ponce de León se había atrevido a plantar cara a la opinión de Aristóteles demostrando que era posible enseñar a hablar a los niños sordos. Hasta el siglo XVIII no se funda la primera escuela para sordos en París, gracias a la labor del abad de L'Épée. En este mismo siglo, también en París, Valentín Hüay funda la primera institución que atiende a ciegos, donde se forma Louis Braille. Sin embargo, hay que esperar hasta el siglo XIX para que las personas con problemas mentales comiencen a ser tratadas en centros especiales.

En el contexto extremeño resultan significativos los documentos aportados por Pérez Parejo, Soto Vázquez, Pantoja Chaves y Fraile Prieto (2013: 32, 362-364). Entre ellos figura un formulario de 1889 que debía cumplimentar el maestro y enviar al inspector de educación. En uno de los apartados del formulario, concretamente el 12, se debía informar acerca del alumnado con alguna discapacidad (aunque nunca se emplea este término en el documento). La sección contempla las siguientes posibilidades: número de sordomudos de nacimiento; número de sordomudos por enfermedad; número de ciegos de nacimiento; número de ciegos por enfermedad; número de atrasados de nacimiento; número de atrasados por enfermedad.

Durante el siglo XX, con el desarrollo de ciencias como la Psicología, la Psiquiatría y la Pedagogía, se produce un gran avance en el estudio de los procesos cognitivos y en la atención a discapacitados.

En nuestro sistema educativo actual, con todos sus problemas y carencias, hay un hecho que destaca de forma positiva. Nos referimos a la atención que se presta a los alumnos con dificultades de aprendizaje y a la integración de las personas

---

<sup>8</sup>En [http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Accesibilidad/Lenguaje/Lenguaje\\_007.htm](http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Accesibilidad/Lenguaje/Lenguaje_007.htm) aparece un resumen del tratamiento dado a los discapacitados a lo largo de la historia. También se puede consultar un resumen sobre la integración escolar en España desde la Ley General de Educación de 1970 en <http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Guias/Educacion/Teoria/Teoria001.htm>

discapacitadas, por considerar que se les pueden y se les deben ofrecer las mismas oportunidades que a los demás ciudadanos. Este derecho, que ahora nos parece irrenunciable e incuestionable, no lleva tanto tiempo entre nosotros. Basándonos en la información proporcionada por González Pérez (2011), en el siguiente cuadro resumimos algunos de los momentos fundamentales en el difícil camino de la integración:

Tabla 4.

*Recorrido histórico por la Educación Especial en España (1857-1990)*

1857	Ley Moyano	Implantación de una escuela para ciegos y sordos en cada distrito universitario.
1931	Plan Profesional	Se contempla en el currículo de los maestros un curso de especialización para maestros de niños anormales.
1938	ONCE	Se funda la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE)
1945	Ley de Enseñanza Primaria	Recoge disposiciones relativas a la creación de centros para la enseñanza elemental de los deficientes mentales.
1953	Patronato de la Infancia Anormal	Se crea este organismo que se ocupa de temas relacionados con la educación.
1956	Patronato de la Infancia Especial	Toma este nuevo nombre, bajo el impulso de la Sociedad Española de Pedagogía.
1960	Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica.	La Escuela Nacional de Anormales toma este nuevo nombre.
1970	Ley General de Educación	Se adopta el término “Educación Especial”, una modalidad educativa específica con un currículo propio. Los alumnos considerados de Educación Especial leve pueden educarse en los centros ordinarios.
1978	Plan Nacional de Educación Especial	Defensa del colectivo que se adelanta a la mentalidad de la época.
1982	Ley de Integración de Minusválidos	Se avanza en el camino de la integración de minusválidos en la sociedad.
1985	Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial	Respuesta en el ámbito educativo a los nuevos aires de integración.
1990	Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)	Se producen cambios sustanciales que persiguen superar el modelo homogéneo existente para empezar a tratar el tema de la diversidad. Los alumnos con necesidades educativas especiales forman parte de la comunidad educativa.

Fuente: Elaboración propia a partir del artículo de González Pérez, T. (2011): “Modelos de escolarización: trayectoria histórica de la Educación Especial”, *Educação e Filosofia Uberlandia*, n.º 25(50), pp. 691-716.

Tras la LOGSE, la integración y la atención a la diversidad se ha llevado a cabo con mejores o peores resultados, muchas veces por falta de medios, pero el camino ha quedado abierto y, sin duda, ha resultado enriquecedor para todos. En muchos sentidos, los profesores de distintas áreas hemos visto la posibilidad de aplicar a nuestro trabajo diario algunas de las estrategias y técnicas que se estaban investigando para atender a los alumnos con dificultades que llegaban a nuestra clase de idiomas.

Este recorrido centrado en la integración de las personas con minusvalías en el sistema educativo pretende poner el acento en los aspectos positivos —aun sabiendo que falta mucho por hacer— y señalar que dicha integración es otra de las grandes conquistas recientes del ser humano. Los avances en este campo solo han sido posibles gracias a las investigaciones y al trabajo desde distintas ciencias. Reflexionar sobre ello puede ayudarnos a comprender lo importante que es el tratamiento de las dificultades de aprendizaje en cualquier materia, por supuesto, también en el ámbito de los idiomas que, como hemos visto, a veces solo ha prestado atención precisamente a los “buenos alumnos”, a aquellos que no tenían dificultades de aprendizaje. Observar el trabajo de los especialistas de Educación Especial puede enseñarnos que lo que a nosotros nos parece imposible conseguir como profesores de idioma es posible para otros profesionales con una formación más específica.

Es cierto que nuestra parcela de estudio se ha preocupado de organizar los aspectos lingüísticos, las estrategias de comunicación o los contenidos culturales, dejando en un segundo plano los problemas que surgen en la adquisición de lenguas. Durante algunas épocas se distinguía sin más entre alumnos con facilidad para aprender idiomas y aquellos a los que la naturaleza no dotaba de esa facultad, sin aportar más soluciones que la resignación. Últimamente las aproximaciones han ido cambiando y la enseñanza de idiomas empieza a preocuparse por dar respuesta a los alumnos más necesitados de ayuda.

Desde hace unos años, los investigadores del ámbito de los idiomas y los autores de materiales han vuelto los ojos al análisis de los procesos cognitivos, que pueden arrojar luz sobre cómo se lleva a cabo la adquisición de conocimientos y qué mecanismos lo favorecen. Muchos de los avances, como hemos señalado, parten de la observación y tratamiento de alumnos con graves dificultades de aprendizaje. Sin embargo, las técnicas utilizadas pueden generalizarse y servir para mejorar la práctica educativa a todos los niveles.

Como señala Mayor Sánchez (2004: 45), desde los años setenta, a partir de los trabajos de Bever (1970) y Clark y Haviland (1974), se comienza a prestar atención a la “competencia cognitiva” y se hace hincapié en la necesidad de unificar los procesos cognitivos y los lingüísticos. Asimismo, López García (2004: 69-84) analiza el abandono progresivo de la visión conductista en la adquisición de lenguas a la luz de los avances en las ciencias que estudian el funcionamiento del cerebro. El autor señala que con los estudios de McCulloch y Pitts sobre la actividad neuronal y con los intentos de simulación artificial de los procesos que se llevan a cabo en el cerebro, a mediados del siglo XX “se ha abierto el portillo a la idea de la mente como ordenador” (López García, 2004: 71). La nueva visión sobre la adquisición de lenguas está relacionada también con las ideas de Noam Chomsky sobre el lenguaje como algo innato y universal. Estas investigaciones científicas cuestionan la visión conductista de la enseñanza y el aprendizaje como actividades basadas únicamente en la formación de hábitos.

Ante estas necesidades, se percibe que la formación de los profesores de idiomas ha sido muchas veces pobre en el terreno de las ideas pedagógicas y en la comprensión de los procesos de aprendizaje, centrándose únicamente en la adquisición de un alto nivel de competencia lingüística y de conocimientos sobre la literatura y la cultura de los países donde se habla la L<sub>2</sub>. Evidentemente, se hace necesario que el profesor amplíe su formación y sepa cómo enseñar para facilitar el aprendizaje.

Las mismas carencias para hacer frente a la diversidad se han detectado más recientemente cuando los centros educativos han recibido a alumnado de origen extranjero. De nuevo, la escuela, con planteamientos demasiado homogéneos, no estaba preparada para adaptarse a una nueva realidad en la que los movimientos migratorios, sobre todo a partir de los años 70, alteraron la composición de las sociedades europeas (Pinto, 2006: 114-119). En España esta realidad se dejó sentir en los años 80 y sobre todo en los 90, momento en el que aumenta la bibliografía sobre interculturalidad y multiculturalidad. En el caso de Extremadura, como veremos en la segunda parte de este estudio, este fenómeno es incluso más tardío y afecta a zonas muy localizadas de la comunidad autónoma.

El objetivo de este capítulo es realizar un recorrido, necesariamente breve y superficial, por la historia del aprendizaje, deteniéndose en las teorías que mejores resultados han dado en el aula, como el constructivismo y el aprendizaje significativo.

Dejaremos a un lado las teorías específicas sobre adquisición de lenguas por considerar que sí han recibido atención desde nuestro campo. Por último, realizaremos una aproximación al tema de las estrategias de aprendizaje, centrándonos en aquellas consideradas más importantes para el aprendizaje de idiomas.

### **3.1. Concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la historia**

Pozo Municio (2001: 32-37) realiza un interesante y detallado recorrido por la historia del aprendizaje para terminar explicando en qué consiste la sociedad que se ha dado en llamar “de la información” o “del conocimiento”. Se parte del momento en que las primeras civilizaciones crean la escritura como forma de recordar y llevar un registro detallado de los hechos de la vida cotidiana más importantes. Así, surge la clase social de los escribas. La necesidad de formar a estos hace que aparezcan las primeras escuelas. No obstante, la oralidad sigue siendo la forma más utilizada para conservar el pasado y los mitos de las civilizaciones. El predominio de la tradición oral se apoyaba forzosamente en el arte de la mnemotecnica y la mayéutica. Esta situación es la que encontramos casi hasta la invención de la imprenta, hecho que va a propiciar un cambio total en la cultura y en la concepción del aprendizaje. Comienza en este momento el declive de la memoria repetitiva como medio para conservar los conocimientos. Se generaliza la alfabetización y la secularización y descentralización del saber.

En cuanto a las principales teorías sobre el aprendizaje, es preciso remontarse a los griegos. En la Grecia clásica se inician simultáneamente las dos visiones principales que llegan hasta nuestros días. Por un lado está el idealismo propuesto por Platón en el conocido mito de la caverna. Para Platón las ideas están en nosotros y tan solo hay que reflexionar para hacerlas salir, de modo que el aprendizaje tiene un papel muy limitado. En el extremo opuesto estaría el empirismo iniciado por Aristóteles, para quien el origen del conocimiento está en la experiencia sensorial. Estas ideas originales van a estar siempre en la base de futuras teorías como el conductismo y el constructivismo. Para el conductismo el conocimiento es una copia real del mundo y la actuación responde siempre a un estímulo. Para el constructivismo se aprende por interacción entre los conocimientos previos y la nueva información que llega. Por eso esta corriente considera que nunca pueden darse dos aprendizajes iguales.

Para Pozo Municio (2001) es importante hacer una síntesis de ideas basándose en que *asociar* y *construir* son dos formas complementarias de aprender. Es importante,

en nuestra opinión, admitir que se puede aprender de muchas maneras y que existen distintos estilos de aprendizaje. Por ello, en el momento actual no se tiende a seguir una sola corriente metodológica, sino que parece más aceptable conocerlas todas y aplicar el enfoque más adecuado en cada momento. La aceptación de todas las aproximaciones de la idea de que existen personas con diversidad de conocimientos previos y con formas distintas de aprendizaje nos puede ayudar a no incurrir en una práctica docente estéril en la que los alumnos no aprendan nada.

Otra idea fundamental que se desprende de este recorrido es que ningún saber es absoluto. Solo conocemos fragmentos y, además, esos fragmentos pueden ser revisados, ampliados y hasta rechazados en un determinado momento, lo que puede provocar frustración tanto en los maestros como en los aprendices que esperen verdades absolutas inmutables. Este nuevo concepto del saber nos conduce inexorablemente a una nueva cultura del aprendizaje. Si solo conocemos fragmentos de saberes que además están sujetos a revisión, debemos instalarnos en una formación continuada: cada vez se estudia más tiempo y se recibe más información, incluso en los momentos de ocio. La variedad de lo que nos llega hace que las aproximaciones metodológicas deban ser también muy variadas. Por eso es difícil limitarse a una sola manera de adquirir conocimientos, ya sea conductista o de otro tipo, y por eso es importante que desde la educación básica se ofrezcan al alumno estrategias que le permitan controlar, seleccionar y adquirir la avalancha de información a la que se ve expuesto.

Nadie duda ya de que las tecnologías de la información y la comunicación han supuesto una verdadera revolución en muchos niveles de nuestra vida, hasta el punto de referirnos a nuestra época como la “sociedad de la información”. Esta revolución afecta de lleno a los modos de aprender y de obtener conocimientos. Uno de los problemas actuales es justamente el exceso de información, por lo que es preciso llevar a cabo una formación apropiada que capacite al alumno para seleccionar lo importante de acuerdo a sus verdaderas necesidades de aprendizaje.

La nueva situación obliga a mejorar y ampliar la práctica y enseñanza de procedimientos o estrategias de aprendizaje que nos van a acompañar siempre en nuestra labor de eternos aprendices. Este hecho ha influido de forma decisiva en algunas organizaciones de aula, en las que se da libertad a los alumnos para investigar sobre un tema determinado. Es el caso de la enseñanza por tareas, en la que, como sabemos, se propone un objetivo final y se da bastante libertad a los alumnos para decidir los pasos que se van a seguir hasta alcanzarlo.

Todas estas ideas son extrapolables al aprendizaje de idiomas y han tenido una notable repercusión en el terreno de la metodología. En los últimos años se percibe un cambio en los libros de texto, que incluyen apartados para la reflexión sobre el aprendizaje y también explicaciones en la lengua materna del alumno, rompiendo así el corsé que solo permitía la utilización de la lengua meta. Estos cambios están directamente relacionados con la atención prestada por la metodología de idiomas a las teorías más influyentes sobre el aprendizaje en general que trataremos en este capítulo.

### **3.2. Principales teorías sobre el aprendizaje y su influencia en la enseñanza de idiomas**

No pretendemos en este trabajo realizar una exposición detallada de las teorías sobre el aprendizaje. Simplemente hablaremos de aquellas que consideramos que han tenido y están teniendo más influencia en la enseñanza de idiomas y pueden aportar ideas para nuestro estudio. Muchas de estas teorías conforman el modelo constructivista y se han desarrollado desde el campo de la Psicología y la Pedagogía para dar respuesta, muchas veces, a alumnos con dificultades de aprendizaje.

En líneas generales, el constructivismo tiene como principio partir del nivel de desarrollo cognitivo en que se halla el alumno y, desde ese nivel, ir poco a poco realizando la construcción de aprendizajes significativos. Para que los conocimientos sean asimilados es importante que se establezcan relaciones significativas entre lo que el alumno ya sabe y los nuevos contenidos. Sobre estas ideas han trabajado Piaget, Vygotski y Ausubel, como veremos.

Otro aspecto que ponen de relieve todas estas teorías es la importancia de la observación directa de las situaciones en las que aprende el alumno, prestando atención a los obstáculos que impiden la adquisición de conocimientos y las relaciones que se establecen con otros individuos y que promueven la modificación conceptual. Investigar todos estos procesos ofrece al profesor gran cantidad de información que sirve para modificar y mejorar su práctica docente.

Las ideas que vamos a mostrar están detrás de muchos de los cambios que se han operado y se están operando en la metodología de la enseñanza de idiomas. Seguidamente exponemos las líneas generales de estas corrientes que conforman lo que se conoce como constructivismo social.

### **3.2.1. Piaget y las fases de la inteligencia**

Las ideas de Piaget han sido fundamentales para el desarrollo del constructivismo en educación. Una de sus mayores aportaciones es la idea de que la inteligencia no es algo uniforme, sino que pasa por diferentes etapas a lo largo de la vida del sujeto. De ello se deduce que la enseñanza debe adaptarse a la fase en la que el alumno se encuentre. La enseñanza deja de ser, así, una acumulación de conocimientos que va aumentando en cantidad según avanza la edad del individuo para convertirse en una actividad de adaptación a las características cognitivas del que aprende.

Como recoge Chavero (1999: 7), una de las críticas que se le hacen a Piaget es la de ser demasiado abstracto en sus planteamientos, ya que no considera a la persona real que aprende a lo largo de un proceso dinámico. Sus teorías hacen más bien referencia a una especie de ente ideal que actúa como modelo y en el que interesa el resultado final y no el proceso que sigue para alcanzar los objetivos. Otras teorías posteriores, como las de Vygotski, analizan con más profundidad estas cuestiones.

### **3.2.2. Vygotski y la *Zona de Desarrollo Próximo***

Al lado de Piaget, podemos considerar a Vygotski pilar fundamental del constructivismo, al que añadió una dimensión social que Piaget apenas había desarrollado. Para Vygotski, el sujeto es un ser social, producto de una cultura, que se desarrolla gracias a la interacción con otros sujetos. Según este autor, procesos psicológicos tan importantes como el lenguaje y el razonamiento deben adquirirse primero en un contexto social y solo después son susceptibles de interiorizarse. En sus propias palabras, “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño” (Vygotski, 2003: 115). Por tanto, las relaciones sociales son fundamentales para el desarrollo integral del lenguaje, que va a condicionar el desarrollo del pensamiento.

Vygotski (2003: 125-131) señala tres posturas sobre aprendizaje y desarrollo:



- Para algunos investigadores el aprendizaje constituye una superestructura por encima del desarrollo, dejando este último esencialmente inalterado.
- Para otros estudiosos el aprendizaje es desarrollo y por ello se organiza como una formación de hábitos.
- Otra visión del aprendizaje es la que considera que este estimula y hace avanzar el proceso de maduración, pero ambos procesos no coinciden ya que el desarrollo es un aspecto más amplio.

Para Vygotski, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Lo importante, para iniciar el aprendizaje, es descubrir en qué fase de desarrollo se halla cada individuo, que no siempre coincide con la edad. En la misma línea de pensamiento, supone un gran avance lo que denomina “zona de desarrollo próximo”. Como explica Vygotski (2003: 133), en la enseñanza tradicional siempre se había medido el nivel de desarrollo mental del niño según su capacidad para resolver de forma individual los problemas que se le planteaban. El autor propone otro modo de actuación:

Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia (...) es lo que se denomina la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Ello implica que el desarrollo del nivel del alumno se va a llevar a cabo en la interacción social y no de forma individual. Por otra parte, como señala el autor, con ayuda, todos los niños pueden progresar en la medida de sus posibilidades. Buena parte de las causas del fracaso de un alumno puede estar en no determinar apropiadamente su nivel de desarrollo y plantearle actividades muy por encima de sus posibilidades.

Las ideas de Vygotski sobre la importancia de la interacción social en el aprendizaje han influido de forma directa en el desarrollo de aproximaciones como el enfoque comunicativo y en su evolución hacia el aprendizaje cooperativo y la enseñanza por tareas. Estas aproximaciones a la enseñanza de idiomas consideran que el alumno aprende con mayor eficacia en un ambiente de colaboración y de trasvase de conocimientos con otros compañeros bajo la supervisión del profesor, que deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador de la actividad social en

el aula. El cambio comporta una nueva organización del aula y una formación más amplia de los docentes en materias relacionadas con la psicología y la sociología.

### **3.2.3. Ausubel y el aprendizaje significativo**

La siguiente cita de Ausubel resume claramente sus ideas: “Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (citado por Moreira, 2000: 9)

Con esta sencillez y claridad explica Ausubel en qué consiste el aprendizaje significativo. Para seguir paso a paso el desarrollo de este aprendizaje es necesario comprender cómo interactúan los conocimientos previos con las nuevas informaciones. Moreira (2000: 11) lo explica así:

El aprendizaje significativo se produce cuando una nueva información “se ancla” en conceptos relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva. O sea, nuevas ideas, nuevos conceptos, proposiciones pueden ser aprendidos significativamente (y retenidos) en la medida en que otras ideas, conceptos, proposiciones, relevantes e inclusivos, estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y funcionen, de esta forma, como punto de anclaje de los primeros.

La idea de partir de los conocimientos previos y de organizar la enseñanza de modo que los alumnos puedan ir enlazando los nuevos conceptos con los que ya poseen ha tenido una gran influencia en el campo de los idiomas. Por ejemplo, cuando un alumno comienza a estudiar una segunda lengua ( $L_2$ ) y no conoce absolutamente nada de ella, se considera que su conocimiento previo es precisamente la lengua materna, que va a influir de forma decisiva sobre cómo afronte y organice la  $L_2$ . Este enfoque ha tenido dos consecuencias decisivas: por un lado ha terminado con el destierro absoluto que había sufrido la lengua materna en muchos contextos educativos y, por otro, ha lanzado una luz nueva al tratamiento del error, al considerar que a través de los errores e interferencias el alumno muestra más lo que sabe que lo que no sabe.

Los presupuestos del aprendizaje significativo se han trasladado a los libros de texto, que cada vez incorporan más reflexiones sobre el proceso mismo de aprendizaje. Otra de las ideas que apunta Ausubel y que rompe algunos tópicos es que ante una

materia totalmente nueva para el alumno, puede que el aprendizaje mecánico sea necesario y deseable, ya que el aprendiz no tiene por qué descubrirlo todo. De hecho, señala que “la enseñanza y el aprendizaje serían altamente ineficientes si el alumno tuviese que redescubrir los contenidos” (Moreira, 2000: 14).

Para que el aprendizaje basado en la memoria se transforme en un aprendizaje realmente significativo es necesaria la participación activa de los alumnos, sin cuyo esfuerzo y cambio de actitud nada es posible. Las palabras de Chavero (1999: 9) son claras al respecto:

Para que el aprendizaje significativo se produzca, un material potencialmente significativo debe ir acompañado de una actitud de aprendizaje significativo por parte del alumno: el llamado enfoque profundo (Entwistle, 1988). Si la intención del alumno es memorizar de forma arbitraria y literal, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados que se deriven de él serán mecánicos y carentes de significado.

Esto justificaría, entre otras cosas, por qué una actividad aparentemente significativa o comunicativa es transformada en algo memorístico por parte de ciertos aprendices. Es posible que algunos profesores de idiomas hayan observado este hecho cuando se han representado diálogos sobre situaciones cotidianas en clase. Hay alumnos que se limitan a la memorización del texto que se ofrece como modelo y hay otros aprendices, más creativos, que muestran interés por variar, ampliar y hacer propio el texto original.

La mayor aportación de Ausubel a la Psicología Cognitiva es la idea de que el proceso de aprendizaje no es solo una suma de conocimientos que se apilan, sino que es un proceso estructurado que parte de la propia organización mental de cada persona. Para Ausubel, el aprendiz deja de ser esa especie de tabla rasa sobre la que el profesor escribe los conocimientos que desea inculcar. Para organizar la labor docente no basta con elaborar la programación detallada y exhaustiva de contenidos, sino que es necesaria la observación atenta del alumno para determinar el punto de partida y el desarrollo de todo el proceso.

#### **3.2.4. Novak y los mapas conceptuales**

J. Novak, seguidor de las teorías de Ausubel, ha trabajado en el desarrollo de los mapas conceptuales. Como explica el propio Novak (2002), los mapas conceptuales se

desarrollan en un programa de investigación en 1972 como medio para representar la evolución en la comprensión de conceptos científicos por parte de los alumnos. Pronto los investigadores se dan cuenta de que los mapas conceptuales podían usarse para representar el conocimiento a cualquier edad y en cualquier materia, convirtiéndose en una útil herramienta de aprendizaje.

Los mapas conceptuales pretenden ser precisamente una herramienta para representar de forma gráfica la relación entre conceptos. Pueden servir para introducir un tema, para desarrollarlo, para revisar lo aprendido e incluso para planificar cualquier actuación. En el campo de la enseñanza de idiomas se han aplicado en todas las parcelas, entre las que destacan la enseñanza del léxico y la de cuestiones gramaticales. Veamos un ejemplo aplicado a la enseñanza de vocabulario:



Figura 6. Uso de un mapa conceptual para el aprendizaje de vocabulario.

Fuente: Recuperado de <http://www.fullciencia.com/2014/03/que-es-un-mapa-mental.html>

Uno de los objetivos de las teorías de Novak es promover no solo el aprendizaje significativo sino la adquisición autónoma de conocimientos. El título de una de sus obras más influyentes, *Aprender a aprender* (1984), da idea de la importancia que tiene para este autor que el alumno se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Otra de las ideas centrales del autor es la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje. El alumno debe mostrar una predisposición para aprender y esa predisposición está íntimamente relacionada con la experiencia afectiva que se produce en el proceso educativo. Si el alumno comprende el proceso, la experiencia es positiva; por el contrario, la falta de comprensión genera tensión y sentimientos de inadecuación que conducen a la desmotivación o el abandono. Siguiendo a Williams y Burden (1999: 42-43), seleccionamos seguidamente las ideas relacionadas con la importancia de la afectividad en el aprendizaje:

- Todo evento educativo implica cinco elementos: a) aprendiz, b) profesor, c) conocimiento, d) contexto y e) evaluación.
- Pensamientos, sentimientos y acciones están interrelacionados, positiva o negativamente.
- El aprendizaje significativo requiere: a) disposición para aprender, b) materiales potencialmente significativos y c) algún conocimiento relevante.
- Las actitudes y sentimientos positivos en relación con la experiencia educativa tienen sus raíces en el aprendizaje significativo y, a su vez, lo facilitan.
- La enseñanza debe ser planificada de modo que facilite el aprendizaje significativo y propicie experiencias afectivas positivas.

### **3.2.5. Feuerstein y el *Enriquecimiento instrumental***

Hasta el momento, las herramientas que de forma más científica han analizado los problemas que pueden producirse en el proceso de aprendizaje son los mapas cognitivos de Feuerstein y su programa de *Enriquecimiento instrumental* (citado por Williams y Burden, 1999: 183-191). Resumiendo las ideas del autor, en la elaboración del mapa conceptual debemos tener en cuenta tres fases en el aprendizaje: la de entrada, la de elaboración y la de salida. El sistema de observación de Feuerstein nos permite detectar en qué momento se producen los problemas de aprendizaje o de procesamiento de información por parte del alumno. De esta manera, siguiendo los pasos establecidos por el autor, se puede llevar a cabo la siguiente observación:

Fase de entrada

- Observar la actitud del alumno ante cualquier nueva información para analizar si es sistemático, si actúa de forma impulsiva, si muestra ansiedad, etc.
- Comprobar la comprensión que tiene del léxico y de los conceptos que aparecen en la nueva información.
- Analizar el comportamiento a la hora de recoger nuevos datos: si es organizado y si es capaz de manejar varias fuentes.

#### Fase de elaboración

- Comprobar si el alumno es capaz de definir el problema al que se enfrenta o si comprende la tarea que se le pide que haga.
- Detectar si es capaz de seleccionar información relevante y dejar a un lado la información irrelevante.
- Analizar si es capaz de contrastar o relacionar la nueva información con sus conocimientos previos.
- Comprobar que es capaz de resumir la nueva información.
- Asegurarse de que tiene un plan de actuación y se ha fijado sus metas.

#### Fase de salida

- Comprobar que el alumno es capaz de expresar sus ideas de forma organizada.
- Analizar el uso que hace del léxico y cómo construye sus conceptos.
- Observar qué mecanismos utiliza para comunicar sus ideas a otras personas.

Tras la observación y el análisis de resultados, podremos ofrecer una ayuda más individualizada. Para unas personas los problemas pueden estar en la fase inicial, relacionado con el *input*, en cómo recogen la información; para otras personas las dificultades radican en la elaboración de esa información o en la comunicación de la misma. En todo caso, la observación detallada nos va a ayudar a comprender cómo funcionan los procesos de aprendizaje y a detectar dónde se producen los problemas que conducen al bajo rendimiento.

Estas ideas de observación del proceso de aprendizaje van unidas al programa de *Enriquecimiento Instrumental* que Feuerstein creó para apoyar a niños con dificultades.

Sin embargo, el programa se ha mostrado muy útil para ayudar a cualquier persona a mejorar sus procesos cognitivos, de modo que, en el caso de la adquisición de idiomas, puede favorecer el aprendizaje de la lengua centrado en el significado.

### **3.2.6. La Escuela de Ginebra y el *conflicto cognitivo***

Otra de las líneas de trabajo inaugurada por las teorías de Piaget es la del *conflicto cognitivo* desarrollada por la Escuela de Ginebra, entre cuyos investigadores destacan Doise, Mugny, Pierre Clemont y Palmonari. Como dijimos antes, Piaget no dio mucha importancia a la interacción social en el desarrollo de los mecanismos cognitivos. Fueron sus discípulos integrados en la corriente socio-cognitiva los que atendieron este aspecto. La premisa de la que se parte es la importancia de la interacción para la adquisición de conocimientos. Esta interacción es la que da lugar al contraste de ideas que va a promover el *conflicto cognitivo* necesario para que el sujeto revise sus conocimientos previos e incorpore los conocimientos nuevos. Por tanto, para que el alumno pase de un nivel a otro es necesario provocar este *conflicto cognitivo* al entrar en contacto con los profesores y compañeros.

En esta concepción el aprendizaje deja de ser una actividad pasiva para convertirse en interactiva, de modo que durante el proceso todos los elementos que intervienen en él se verán modificados. De ahí que en muchas ocasiones se afirme que nunca pueden darse dos aprendizajes iguales.

En la enseñanza de idiomas estas teorías pueden aplicarse a la presentación de los materiales. Es posible iniciar la clase preguntando a los alumnos qué saben sobre un tema o qué ideas preconcebidas poseen sobre él, para después plantear el *conflicto cognitivo* con nueva información. También es posible ver su huella en el diseño de actividades que promueven el contraste de ideas o que exigen que dos o más alumnos analicen sus diferentes puntos de vista y finalmente lleguen a un acuerdo. En la organización de grupos de trabajo, tan común en las clases de idiomas, esto es práctica habitual. Asimismo, el desarrollo de aproximaciones como el enfoque por tareas o el aprendizaje cooperativo facilitan el aprendizaje entre iguales y la posibilidad de que se produzca el *conflicto cognitivo* a diferentes niveles.

### **3.2.7. Kelly y la teoría de los *constructos personales***

Madrid Fernández (1999: 22-26) y Williams y Burden (1999: 79-80) ofrecen buenos resúmenes de la teoría de los *constructos personales* desarrollada por George A. Kelly en los años sesenta. Siguiendo las ideas de Kelly (1963), el individuo tiene una forma personal de mirar y organizar el mundo que le rodea y los acontecimientos que suceden. Un *constructo* es la interpretación que cada persona se hace del mundo, de acuerdo a sus creencias y a su sistema de valores. Como señala Madrid Fernández (1999), estas interpretaciones personales “son usadas para predecir el comportamiento de la gente con la que nos interrelacionamos, dirigen nuestras acciones e influyen en nuestra conducta” (p. 23). Por ello —concluye el autor— su influencia en la motivación es muy grande.

Williams y Burden (1999: 79) recogen dos ideas fundamentales de esta teoría. Por un lado, los *constructos personales* actúan como pantallas a través de las cuales el sujeto ve el mundo y son necesarias para que la persona dé sentido al universo en el que vive. Por otro lado, se recoge el postulado fundamental de Kelly de que la conducta de una persona en el presente está determinada por la manera en que anticipa eventos. Esto quiere decir que para entender su comportamiento actual es necesario indagar en sus experiencias pasadas. La importancia que esta idea puede tener es evidente a la hora de analizar las creencias de nuestros alumnos sobre el proceso de aprendizaje y las experiencias en el aula.

### **3.2.8. Repercusión de estas ideas en la enseñanza de idiomas**

Las ideas de todos estos autores han supuesto nuevos rumbos en la elaboración de materiales y en la planificación de la actividad en el aula por parte de los profesores. Su influencia puede verse en muchos aspectos en la didáctica de la enseñanza de lenguas, pero en la mayoría de los casos los profesionales de este ámbito no somos conscientes de su procedencia debido a la escasa formación que en general recibimos al respecto. Entre los cambios que los materiales didácticos han experimentado, sobre todo a partir de la década de los noventa, destacamos los siguientes:





- La importancia dada al fomento de las actitudes y los valores, con la inclusión de textos y ejercicios que los promueven. Veamos algunos ejemplos tomados de distintos manuales:

-En *Avance. Nivel básico-intermedio* (Moreno y Moreno, 2002), se tratan temas como la ecología y el medio ambiente (unidades 2 y 7), la relación entre los sexos (unidad 4), la integración de los inmigrantes (unidad 10) y la educación para la ciudadanía (unidad 12). Veamos un ejemplo:

**II. LA ECOLOGÍA**

A. En grupos. Aquí tenéis una serie de palabras relacionadas con la ecología. Si no las conocéis, buscadlas en vuestros diccionarios. Después, explicad su significado en español.

B. Completa con las palabras apropiadas del vocabulario que acabas de aprender.

1. Nuestro planeta está sufriendo un \_\_\_\_\_ a causa de la subida de la temperatura.
2. La asociación *Greenpeace* se preocupa por la defensa de la naturaleza y del \_\_\_\_\_.
3. La lluvia ácida producida por \_\_\_\_\_ destruyó el siglo pasado muchos bosques.
4. Los agujeros de la \_\_\_\_\_ cada vez son mayores.
5. La Amazonia es la mayor \_\_\_\_\_ tropical de la Tierra. Tenemos que cuidarla y protegerla.
6. Hoy en día hay muchísimos \_\_\_\_\_, por eso está totalmente prohibido cazarlos.
7. La \_\_\_\_\_ debe estar controlada para proteger la vida de los océanos.
8. Con los incendios, todos los años, se pierden muchísimas hectáreas de \_\_\_\_\_.
9. Las ciudades donde viven millones de habitantes tienen un grave problema de \_\_\_\_\_ por la cantidad de vehículos que circulan por sus calles.
10. Las frutas y verduras cultivadas sin \_\_\_\_\_, son \_\_\_\_\_.

Figura 7. Ejercicio que promueve la educación en valores y los temas transversales.


Fuente: Moreno, C. y Moreno, V. (2002): *Avance. Curso de español. Nivel básico-intermedio*. Madrid, SGEL, p. 31.

- La atención a la organización conceptual al principio y al final de cada tema.
- En *Canal joven en español* (Santos, Sánchez Lobato, Pisonero y Pinilla, 2003), cada tema se introduce con los contenidos de “comunicación”, de “gramática” y de “contexto” que se van a desarrollar. Veamos dos ejemplos de reflexión sobre el propio aprendizaje:

### Intercambio con un hispanohablante


**1**

Reflexionar sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.




**2**

Poner un anuncio.




**3**

Mantener una conversación telefónica y/o enviar/contestar un correo electrónico.




**4**

Realizar el intercambio.



**5**


Comentar la experiencia con los compañeros de la clase.



---

**1**

Reflexionar sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.



**1. Cuando aprendemos una lengua, realizamos tareas y algunas nos gustan más que otras, ¿verdad? Son estrategias y procedimientos que utilizamos para aprender. Indica cuáles son tus preferencias.**



1. La gramática es muy importante, por eso me gusta estudiarla y aprender todas las excepciones.		
2. Los ejercicios de repetición de estructuras y vocabulario son muy positivos para fijar las estructuras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Escuchar canciones me ayuda a aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Me gusta aprender el vocabulario y las nuevas expresiones por el contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El diccionario es muy útil para comprobar siempre el significado de las palabras que aprendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Cuando leo un texto, busco el significado de todas las palabras que no entiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Chatear por Internet con otros hispanos es interesante y divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Me gusta ver películas en versión original.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Repito mentalmente las conjugaciones de los verbos hasta memorizarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Las actividades de expresión oral en parejas o pequeños grupos son muy útiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Necesito ver escrito todo lo que aprendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Escribir redacciones y otros textos me ayuda a fijar las estructuras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A veces leo la prensa hispana a través de Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tengo una libreta en la que apunto todas las palabras y expresiones nuevas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Pregunto en clase todo lo que no entiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 8. Ejercicio que promueve la reflexión sobre el aprendizaje (I).

Fuente: Santos, I. et al. (2003): *Canal joven en español. Método de español para jóvenes. Nivel 1.* Madrid, SGEL, p. 47.

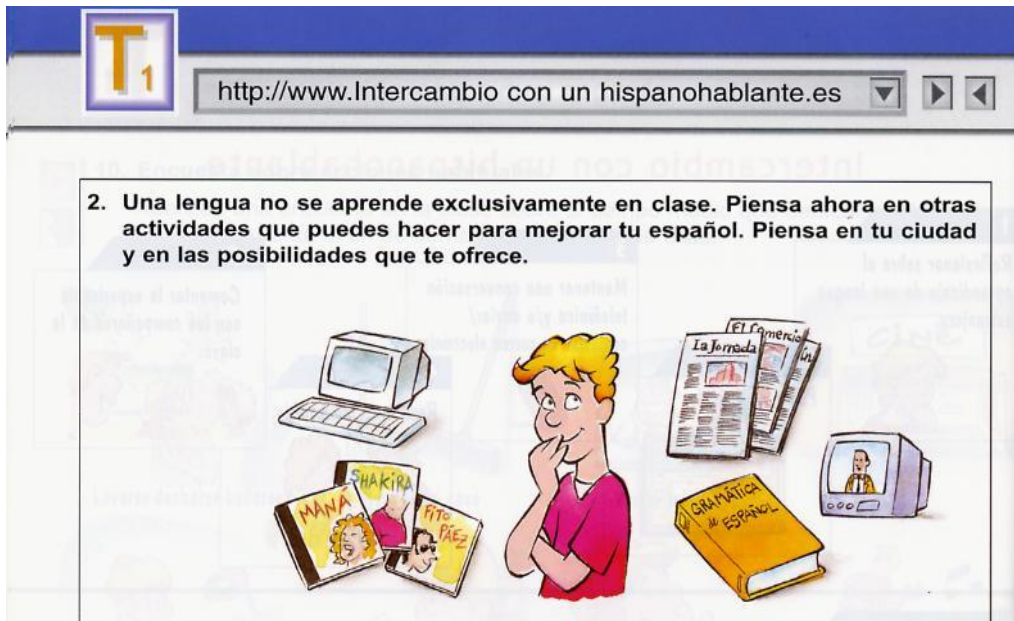


Figura 9. Ejercicio que promueve la reflexión sobre el aprendizaje (II).

Fuente: Santos, I. *et al.* (2003): *Canal joven en español. Método de español para jóvenes. Nivel 1.* Madrid, SGEL, p. 48.

-En *Nuevo ELE* (Borobio y Palencia, 2001), al final de cada tema se introduce el apartado “Recuerda”, para que el alumno reflexione sobre el propio aprendizaje. Incluimos un ejemplo:

**RECUERDA**

**COMUNICACIÓN**  
 Hablar del trabajo o de los estudios

<input type="checkbox"/> ¿Qué haces en tu trabajo?	<input type="checkbox"/> ¿Cuántas vacaciones tienes al año?
<input type="checkbox"/> Atiendo a los clientes.	<input type="checkbox"/> Un mes.
<input type="checkbox"/> ¿Cuántas horas trabajas al día?	<input type="checkbox"/> ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?
<input type="checkbox"/> Seis.	<input type="checkbox"/> El horario.
<input type="checkbox"/> ¿Qué horario tienes?	<input type="checkbox"/> ¿Y lo que menos?
<input type="checkbox"/> De nueve a tres.	<input type="checkbox"/> Que gano poco.

**GRAMÁTICA**  
 Adverbios de cantidad  
 mucho, bastante, poco  
 • Trabajo mucho y gano poco.  
 • Mansol estudia bastante.  
 (Ver resumen gramatical, apartado 9)

Preposiciones

de... a	De ocho a cuatro.
desde... hasta	Desde las ocho hasta las cuatro.
en	Siempre vengo a clase en moto.
a	Una vez a la semana.
por	Una vez por semana.

Figura 10. Ejercicio que promueve la reflexión sobre el aprendizaje (III).

Fuente: Borobio, V. y Palencia, R. (2001): *Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros. Inicial 2.* Madrid, SM, p. 15.

- La inclusión de la lengua materna del alumno en las explicaciones de la gramática y en el enunciado de actividades.

-Tomamos como ejemplo un ejercicio del manual *Intermediate Spanish: A grammar and workbook*, pensado para estudiantes ingleses de español. En la primera unidad se dan amplias explicaciones en la L<sub>1</sub> de los alumnos sobre la expresión del tiempo. Tras estas explicaciones se les plantea, entre otros, el siguiente ejercicio:

**Exercise 1.2.**

**Complete the following sentences in Spanish with the information given in brackets.**

- 1 \_\_\_\_\_ cuando recibieron la noticia. (They had just arrived)
- 2 \_\_\_\_\_ la cena. (They have just served)
- 3 ¿\_\_\_\_\_ a Juan? (Have you just met .....?)
- 4 \_\_\_\_\_ cuando me llamó. (I had just spoken to you)
- 5 \_\_\_\_\_ tu carta. (She has just sent)
- 6 \_\_\_\_\_ cuando cancelaron el concierto. (We had just bought the ticket)
- 7 \_\_\_\_\_ a tu hermano. (We have just seen)
- 8 \_\_\_\_\_ cuando llegó. (They had just read his message)

*Figura 11.* Ejercicio con inclusión de la L<sub>1</sub> del alumno.

Fuente: Wilkie, I. y Arnaiz, C. (2008): *Intermediate Spanish: A grammar and workbook*. London and New York, Routledge, p. 13.

- La sustitución en algunos casos de las listas de vocabulario por redes léxicas organizadas siguiendo algún criterio.

-En *Primer Plano 2* aparece en cada tema una sección titulada “Aprendiendo el guión” en la que se organiza todo el vocabulario y las estructuras que el alumno va a necesitar para hablar sobre el tema elegido. Veamos un ejemplo del episodio 5 que trata sobre la salud:

# aprendiendo EL GUIÓN

En parejas: aquí tienen una encuesta sobre la salud y el bienestar.

## Preguntar a alguien por su estado físico

- ¿Cómo estás?
- ¿Qué le/te pasa?

## Hablar del estado físico

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estoy</li> <li>• ¡Qué cansada estoy!</li> <li>• Me duele (un poco/mucho/muchísimo)</li> <li>• Me duelen (un poco/mucho/muchísimo)</li> </ul>	fatal. (muy) cansado/cansadísimo/a. resfriado/a. enfermo/a.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tengo</li> <li>la cabeza.</li> <li>el estómago.</li> <li>las muelas.</li> <li>las piernas.</li> </ul>	náuseas. fiebre. anginas. la gripe. tos. dolor de	estómago. muelas. espalda.
---	--	--	--	----------------------------------

## Pedir algo en la farmacia

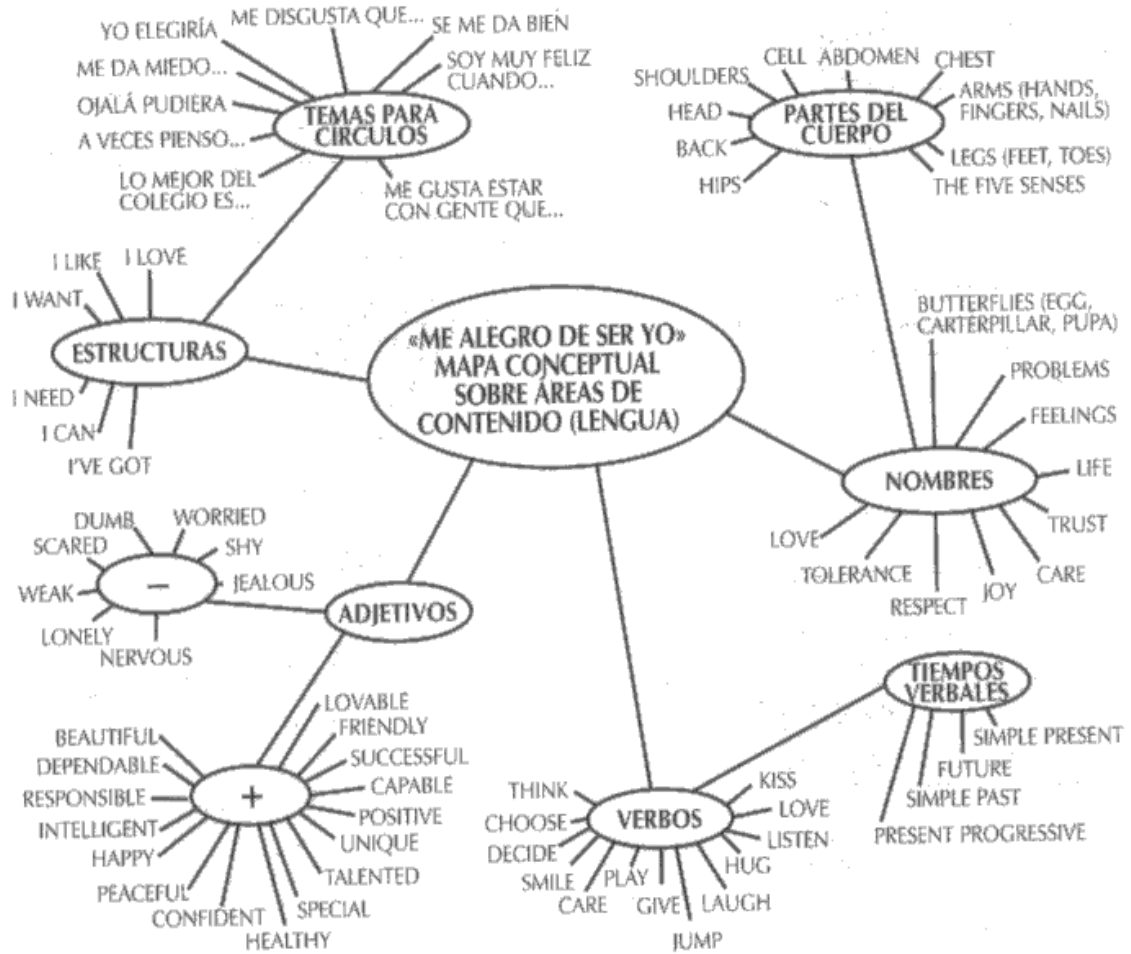
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me duele(n)</li> <li>• Quería algo para</li> </ul>	la garganta, las muelas, la tos. el dolor de estómago.	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿me</li> </ul>	puede podría	dar algo?
---	---	---	-----------------	-----------

Figura 12. Ejercicio para el aprendizaje de léxico mediante la utilización de esquemas.

Fuente: Palomino, M.A. (2001): *Primer plano. 2. Español lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, p. 64.

-De Andrés (2000: 117) propone apéndices de mapas conceptuales aplicados a la enseñanza de inglés que también pueden resultar útiles para la enseñanza de español y que pueden servir de orientación para organizar mejor el vocabulario nuevo:

## Apéndices



117

Figura 13. Ejercicio para el aprendizaje de léxico mediante la utilización de un mapa conceptual.

Fuente: De Andrés, V. (2000): "La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas". En J. Arnold (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, p. 117.

- La atención a aspectos afectivos dentro de la unidad didáctica.

-En *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español* (Moreno y Tuts, 1991), se incluyen muchas actividades que tienen en cuenta aspectos afectivos relacionados con la memoria (unidad 2), el humor (unidad 13), el amor (unidad 14), la muerte y la enfermedad (unidad 21), el miedo (unidad 23), la familia (unidad 24) y la amistad (unidad 26). Incluimos una de las actividades dedicada al humor y al estado de ánimo:

- Si estás de **mal humor** puedes emplear las siguientes construcciones:
  1. ¡No está el horno para bollos!
  2. ¡Déjame en paz! ¡Estoy negro/a!
  3. ¡Me he cogido un cabreo...!
  4. ¡Menudo mosqueo que se agarró con lo del trabajo!
  5. Está de mal café / mala leche. (Esta última resulta algo vulgar.)

Ahora dinos: ¿Qué te pone de mal humor?, ¿Qué haces para dejar de estar así?
- Si estás de **buen humor** puedes emplear menos expresiones, ¡qué curioso!
  1. Sonreír de oreja a oreja.
  2. Estar como unas castañuelas / como unas pascuas / como niño con zapatos nuevos.

**¿Hay cosas que consigan ponerte de buen humor de manera infalible?**




Figura 14. Ejemplo de sección con contenidos relacionados con la afectividad.

Fuente: Moreno, C. y Tuts, M. (1991): *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*. Madrid, SGEL, p. 129.

En definitiva, se trata de entender el aprendizaje de idiomas como una experiencia global que va más allá del aprendizaje de estructuras lingüísticas y que se puede aprovechar para transmitir valores y conocimientos. Este carácter integrador de todas las facetas del individuo aparece señalado en el *MCERL* (2001: 2.1.):

El enfoque aquí adoptado (...) se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, como miembros de una comunidad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Por otro lado, las ideas que venimos estudiando en este capítulo señalan la importancia de la observación directa de los alumnos en el aula y el análisis de los materiales que aportamos para el aprendizaje. Este esfuerzo de reflexión nos puede ayudar a organizar el trabajo docente de forma más profesional para ofrecer diferentes respuestas y facilitar la tarea de aprender de forma efectiva.

### 3.3. Las estrategias de aprendizaje

Enlazando con esta idea de que resulta necesario observar a los alumnos y analizar su comportamiento, nos detendremos, por último, en las estrategias de aprendizaje, entendidas como los procesos o mecanismos que facilitan la adquisición de la lengua. El interés por las estrategias de aprendizaje se desarrolla a partir del momento en que se pasa de una enseñanza centrada en aspectos lingüísticos a otra aproximación más preocupada por los aprendices y sus peculiaridades. De hecho, el enfoque comunicativo ha contribuido mucho al desarrollo de esta parcela. Las estrategias se consideran herramientas muy útiles que pueden ayudar a quienes aprenden a organizar de forma más eficaz los procesos, contribuyendo a utilizar mejor las capacidades y a salvar los posibles obstáculos.

No todos los investigadores han estado siempre de acuerdo acerca de la conveniencia de dedicar tiempo a la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Macaro (2001: 43) recoge testimonios de autores que se muestran críticos hacia la enseñanza de estrategias, principalmente por dos razones: por un lado, no se considera necesario, debido a que las estrategias son las mismas que en la  $L_1$  y, por otro, se considera más efectivo dedicar el tiempo de la clase a la enseñanza de contenidos lingüísticos.

Manchón Ruiz (1985: 65-66) relaciona el interés por las estrategias de aprendizaje con los estudios sobre interlengua propiciados por autores como Gorder, Nemser, Corder y Selinker. Estos dos últimos hablaron respectivamente de “competencia transitoria” y de “interlengua” para referirse a esa lengua en construcción que todo aprendiz de una  $L_2$  posee en cada momento. La autora señala dos líneas de trabajo en este primer momento: el análisis de las estrategias de aprendizaje para llegar a descubrir el origen de los errores que cometen los aprendices (Selinker, Richards, Taylor) y las investigaciones que no relacionan las estrategias de aprendizaje exclusivamente con los errores sino que se interesan por los procesos cognitivos que sigue el aprendiz para asimilar la  $L_2$  (L. A. Jakobovits, C. Adjemian y M. P. Jain).

Como señala Macaro (2001: 26), ha sido el desarrollo del enfoque comunicativo el que ha propiciado el interés por las estrategias de aprendizaje, precisamente al darse cuenta de que la competencia comunicativa no sucede automáticamente, por el simple hecho de que el profesor adopte una aproximación comunicativa. El autor señala que el



éxito de este enfoque se da en contextos donde hay una alta exposición a la L<sub>2</sub>, pero fracasa en muchas de las aulas tradicionales de idioma si no se involucra al aprendiz en el proceso mediante la concienciación de que existen estrategias de aprendizaje que se pueden aprender.

En el *MCERL* el uso de estrategias por parte del alumno se percibe como un aspecto tan necesario e importante que incluso se toma como un elemento para medir el nivel alcanzado en el aprendizaje del idioma.

No es fácil ofrecer una definición de estrategias de aprendizaje. Como señalan Nisbet y Schucksmith (1987: 45), estas pueden definirse como “procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales”. Sin embargo, los autores explican que esta definición dejaría de lado el aspecto *estratégico*, tan necesario para entender el hecho de que es importante poseer unas habilidades y utilizarlas de forma estratégica. El ejemplo más claro es el de cómo un entrenador de fútbol gestiona las cualidades de sus jugadores. Si no sabe diseñar el juego y aprovechar los puntos fuertes del equipo, no le servirá de nada tener muy buenos jugadores. A la vez, es fundamental que analice los rasgos del equipo contrario para intentar acomodar su juego al del rival. Como señalan estos autores, “las estrategias son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades y van más allá de las reglas o hábitos que aconsejan algunos manuales sobre técnicas de estudio” (Nisbet y Schucksmith, 1987: 47).

Si nos ceñimos al campo de la adquisición de segundas lenguas, en el *MCERL* (2001: 4.4.) se ofrece la siguiente definición de estrategias:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (...)

El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.

Siguiendo en el terreno de la adquisición de lenguas, Ellis (1994: 531) ofrece un resumen de las distintas definiciones de estrategias de aprendizaje. Para Stern (1983) son tendencias generales o características globales de la aproximación empleada por el alumno de idiomas para el aprendizaje. Para Weinstein y Mayer (1986) se trata de comportamientos y pensamientos que el estudiante utiliza durante el aprendizaje para

influir en su proceso de formación de la lengua extranjera. Para Charmot (1987) son estrategias que contribuyen al desarrollo del sistema lingüístico que el estudiante construye y que afectan al aprendizaje de forma directa. Por último, Oxford (1990) las define como comportamientos o acciones que el estudiante utiliza para que el aprendizaje sea más efectivo, autónomo y agradable. Vemos que en las definiciones se combinan elementos mentales y de comportamiento. Ellis (1994: 532) ofrece ocho perspectivas desde las que comprender en qué consisten estas estrategias:

1. Las estrategias se refieren tanto a acercamientos generales como a acciones específicas utilizadas para aprender la L<sub>2</sub>.
2. Las estrategias se orientan a la solución de problemas.
3. Los estudiantes son conscientes de las estrategias que utilizan o las pueden identificar.
4. Las estrategias implican comportamiento lingüístico (preguntar cómo se dice algo) y no lingüístico (apuntar a un objeto).
5. Las estrategias lingüísticas se pueden realizar en L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>.
6. Unas estrategias son de comportamiento y otras son mentales. Por tanto, unas son observables y otras no.
7. Unas estrategias contribuyen de forma indirecta al aprendizaje (por ejemplo, una explicación sobre cómo se construye la L<sub>2</sub>) y otras lo hacen de forma directa (por ejemplo, la memorización de vocabulario).
8. El uso de estrategias de aprendizaje depende mucho del tipo de tarea que se realiza y de las preferencias individuales del estudiante.

Skehan (1989: 88-89) recoge las estrategias de aprendizaje consideradas más importantes en una investigación llevada a cabo por O'Malley en los ochenta. Lo más llamativo de la relación que ofrece es la importancia que se da a los factores cognitivos y metacognitivos, frente a las estrategias sociales que ocupan un espacio muy limitado.

Rebeca Oxford (1994), una de las autoras que más ha trabajado en este campo, analiza las características que suelen tener los buenos estudiantes de idiomas. En general coinciden con las que ya vimos en el capítulo anterior, al hablar de la aptitud para el aprendizaje de idiomas (2.2). Según la autora, el buen estudiante de idiomas sabe hacer suposiciones certeras, muestra un fuerte deseo de comunicarse, es a menudo desinhibido, no le importa cometer errores, se fija en la forma de las estructuras lingüísticas y las analiza, aprovecha cualquier oportunidad para practicar, monitoriza

tanto su discurso como el de los demás, y presta atención al significado. Otros estudios recogidos por la autora incluyen también la habilidad de pensar en la L<sub>2</sub> y los factores afectivos. En un estudio posterior, Oxford (2001) presenta seis categorías de estrategias de aprendizaje relevantes para el aprendizaje de idiomas:

1. Cognitivas: practicar y repetir palabras nuevas, deducir razonando, traducir, analizar, tomar notas, subrayar, resumir.
2. Metacognitivas: prestar atención, organizarse, ponerse metas, autoevaluarse.
3. Memorísticas: crear enlaces mentales (agrupar, situar palabras en contextos, aplicar imágenes y sonidos para representar objetos, repasar de forma estructurada, usar técnicas mecánicas para recordar).
4. Compensatorias: evitar vocabulario desconocido, deducir significados por el contexto, usar gestos, usar apoyos en el discurso.
5. Afectivas: utilizar la música y el humor en el aprendizaje, premiarse, ver de forma positiva el progreso, hablar acerca de los sentimientos personales sobre el aprendizaje.
6. Sociales: buscar corrección, pedir aclaración, trabajar con iguales o pares, desarrollar la comprensión cultural.

Son las mismas estrategias analizadas por la autora en su estudio fundamental *Language Learning Strategies* (Oxford 1990), divididas en estrategias directas (memorísticas, cognitivas, compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales).

Para establecer cuáles son las estrategias de aprendizaje, se suelen analizar los procesos seguidos por alumnos que obtienen buenos resultados. Aunque son muchas las variables que influyen en el éxito o los malos resultados en el aprendizaje de un idioma, Ellis (1994: 546) establece cinco aspectos que generalmente comparten los estudiantes que obtienen buenos resultados:

1. Interés por la forma.
2. Interés por comunicarse.
3. Participación activa en las tareas.
4. Conciencia del proceso de aprendizaje.

5. Flexibilidad en la utilización de estrategias según sea la tarea.

Ellis (1994: 549) concluye que los buenos alumnos muestran interés tanto por la forma como por el significado, participan de forma activa y, lo que es muy interesante, saben escuchar. De hecho, cita algunos estudios que demuestran que los mejores estudiantes no participan de forma excesiva en la parte oral, sino que participan manteniéndose en silencio y escuchando atentamente la producción de los demás. Sin embargo, según el autor, lo que realmente distingue a los mejores estudiantes es la clara conciencia que demuestran de su propio proceso de aprendizaje. Este conocimiento de sí mismos les permite tomar decisiones acertadas sobre lo que deben hacer en cada actividad. Parece, por tanto, que desarrollar esta conciencia favorece el aprendizaje.

La observación de cómo los niños se desenvuelven en el aprendizaje de idiomas ha aportado ideas importantes al campo de la enseñanza. Aunque alejadas en el tiempo, nos han llamado la atención las conclusiones obtenidas por Wong-Fillmore tras la observación de niños mejicanos en su proceso de aprendizaje del inglés. La autora plasmó en una tabla las estrategias de aprendizaje que los niños empleaban (citado por Skehan, 1989: 74):

Tabla 5

*Estrategias de aprendizaje de niños mejicanos que aprenden inglés.*

Estrategias sociales	Estrategias cognitivas
1. Unirse al grupo y actuar como si se entendiese lo que está sucediendo aunque no se entienda.	1. Asumir que lo que la gente está diciendo es relevante para la situación.
2. Dar la impresión, con el uso de unas pocas palabras, de que se habla la lengua.	2. Tomar algunas expresiones que se conocen y empezar a hablar.
3. Pedir ayuda a los amigos.	3. Buscar partes que se repiten en las fórmulas que ya se conocen.
	4. Sacar partido a lo que se sabe.
	5. Fijarse primero en lo general y dejar los detalles para después.

Fuente: Investigación de Wong-Fillmore citada por Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London, Arnold, p. 74.

Nos resultan interesantes estas conclusiones porque se utilizan recursos que pueden parecer poco ortodoxos, como sacar partido a lo poco que se sabe e incluso recurrir a la simulación cuando no se sabe. El caso es que, como observó Wong-

Fillmore, los niños que eran capaces de utilizar estos recursos eran más eficientes en el aprendizaje porque acababan participando más y exponiéndose a más situaciones de aprendizaje. Conclusiones semejantes alcanzamos, como veremos, en el capítulo 13 del presente estudio al analizar cómo aprende español un grupo de niños saharauis.

Si bien es cierto que los buenos alumnos utilizan muchas de estas técnicas de forma natural, la labor del profesor a menudo consiste en orientar a todos sus estudiantes —sobre todo a aquellos con más dificultades— hacia este tipo de reflexiones y acciones. Para ello, cada ejercicio debe estar diseñado de forma que permita y favorezca la puesta en práctica de estas estrategias.

En la aproximación de Cortés Moreno (2000: 21-22) al tema, las estrategias son vistas como mecanismos que sirven para subsanar las deficiencias en la comunicación. Desde esta perspectiva, el autor recoge las siguientes prácticas:

- Vuelta a empezar, tras habernos embarullado.
- Demostración, por ejemplo, mostrando un objeto.
- Replanteamiento con otras palabras.
- Gesticulación, mímica.
- Sustitución o aproximación: usar un término parecido.
- Sonidos, por ejemplo onomatopeyas.
- Descripción o circunlocución.
- Petición de ayuda.

A estos mecanismos añade otros transitorios, cuyo resultado no siempre es correcto, pero que pueden ayudar:

- Extranjerización: tomar un vocablo de la L<sub>1</sub> y adaptarlo a las características fonológicas o gráficas de la L<sub>2</sub> (por ejemplo del alemán Klinik = clínica).
- Mutilación, prescindiendo de desinencias verbales, sufijos de género, número, etc. Por ejemplo, *\*porque mis manos son pequeño*.
- Cambio de lengua: empleo de elementos de la L<sub>1</sub>, tal cual.
- Invención léxica, teniendo en cuenta los procesos de derivación y composición de la L<sub>1</sub>. Por ejemplo, del inglés *womanizer* se puede crear el término *\*mujerizador*.
- Traducción literal. Por ejemplo, la traducción literal del danés *udendørsarbejde* es *\*trabajo fuera de puertas*.

Muchas veces estas últimas estrategias que plantea el autor han sido reprimidas por la enseñanza académica. Los propios alumnos tienen prejuicios a la hora de utilizarlas; sin embargo, pueden resultar enormemente útiles para no interrumpir la comunicación. Son, en la terminología de Oxford (1990), las estrategias compensatorias que permiten mantener la comunicación a pesar de las limitaciones lingüísticas.

Para hacer una utilización óptima de las investigaciones sobre estrategias es recomendable que el profesor de idiomas observe a sus propios alumnos con el fin de establecer los mecanismos que facilitan u obstaculizan los procesos de aprendizaje. Rodgers y Lockhart (1998: 65-66) recogen algunas de las investigaciones llevadas a cabo en este sentido y extraen las siguientes conclusiones:

- Los alumnos con buenas estrategias lectoras suelen retener el significado del párrafo, leer globalmente, descartar las palabras inútiles y adivinar el significado de las palabras desconocidas por el contexto. Por el contrario, los alumnos con malas estrategias suelen perder el significado de la frase, leer palabra por palabra o en frases cortas y buscan en el diccionario cada palabra nueva.
- En cuanto a las tareas escritas, los buenos escritores dedican inicialmente tiempo a planificar la tarea, reúnen y organizan la información, toman notas y generan ideas a través de la puesta en común. Los malos escritores no dedican tiempo a la planificación, comienzan la tarea con cierta confusión y utilizan pocas estrategias de planificación y organización. Los alumnos mediocres en muchos casos conocen las estrategias pero no seleccionan las apropiadas para cada tarea.

Entre las actuaciones que podemos llevar a cabo en el aula con el fin de que se asimilen las diferentes estrategias, la bibliografía al respecto propone las siguientes:

- Dedicar tiempo en la clase a enseñar estrategias de forma explícita.
- Animar a los alumnos a que observen sus propios procesos de aprendizaje.  
Para ello, se recomienda la escritura de diarios centrándose en este tema.
- Observar las actuaciones de los compañeros para deducir cómo aprenden de forma más eficaz y qué obstaculiza el aprendizaje.
- Promover el intercambio de opiniones sobre el tema entre los alumnos, de forma que puedan discutir cuáles son las mejores formas de aprender.

Dentro de los estudios recogidos por Manchón Ruiz (1985) sobre el análisis del error y las estrategias, nos interesan especialmente, para el propósito del presente estudio, los que se centran en las estrategias de comunicación. Nos referimos a los mecanismos que el aprendiz utiliza para llevar a buen puerto su mensaje cuando no posee los recursos lingüísticos necesarios. La autora, basándose en la bibliografía clásica sobre el tema, menciona en primer lugar aquellos que suponen evitar o interrumpir la comunicación. Sin embargo nos interesan más los que implican hacer frente al problema de alguna manera. Destacamos los siguientes, todos ellos mencionados en el artículo de Manchón Ruiz:

- Reducción del mensaje.
- Variación del mensaje.
- Uso de gestos, mímica e imitación de sonidos.
- Petición de ayuda al interlocutor.
- Estrategias basadas en la L<sub>1</sub>:
  - Transferencia
  - Extranjerización
  - Traducciones literales
  - Préstamos.
- Estrategias basadas en la L<sub>2</sub> o en la Interlengua:
  - Reestructuración sintáctica. Por ejemplo, si se desconoce un enunciado como “Tengo hambre”, decir “Necesito comer”.
  - Paráfrasis. Consiste en dar una explicación si no se conoce una palabra. Por ejemplo, “mueble donde se guarda la ropa” en lugar de “armario”.
  - Formación de palabras a través de otras conocidas.
  - Generalizaciones inapropiadas de reglas de la L<sub>2</sub>.
  - Utilización de un registro inapropiado a la situación comunicativa.
  - Utilización de términos relacionados semánticamente.

#### **4. ALGUNAS SOLUCIONES METODOLÓGICAS A LOS PROBLEMAS DETECTADOS EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO**

Un recorrido por los discursos que han cuestionado los presupuestos del enfoque comunicativo muestra que a poco a poco los estudiosos de la adquisición de lenguas han intentado ofrecer soluciones metodológicas a los problemas detectados. A medida que transcurre la década de los ochenta, una vez que el enfoque comunicativo se ha aplicado de forma amplia en todo el mundo, se inicia simultáneamente una labor de reflexión y análisis de las virtudes y defectos de esta aproximación a la enseñanza de segundas lenguas.

Dentro de las fisuras detectadas en el enfoque comunicativo, varias líneas del discurso crítico se centran, por un lado, en el abuso de situaciones y personajes ficticiales y, por otro, en la banalidad de los contenidos y en la ausencia misma de estos. Se trata de críticas distintas aunque relacionadas. En cuanto al abuso de situaciones y personajes realistas pero no reales, se critica que el aula de idiomas se convierta en una especie de escenario dramático donde se representan situaciones que pretenden ser reales y tratan de reproducir, a veces sin éxito, el ambiente natural de aprendizaje. En cuanto a la banalidad de los contenidos, se pone en tela de juicio la temática típica de las clases de idioma, en buena parte estereotipada, lo que conduce a un aprendizaje de la lengua a través de contenidos intrascendentes que se repiten año tras año.

Ante esta situación, empiezan a cobrar fuerza las voces que piden la introducción de contenidos reales en la clase de idiomas, al comprobar que los alumnos inmersos en sistemas de enseñanza bilingües eran capaces de aprender una materia cualquiera del currículo a través de una lengua extranjera. Como respuestas a estas demandas surgen con fuerza dos enfoques que veremos en este capítulo: la enseñanza por tareas, muy relacionada con la educación basada en la adquisición de competencias, y el enfoque que se conoce en inglés con las siglas CLIL (Content and Language Integrated Learning) y en español como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua). Como veremos a continuación, en la década de los noventa, sobre todo, estos enfoques cobran fuerza y muchos profesionales buscan nuevas maneras de trabajar mediante tareas y mediante la reorganización de los materias con el fin de ofrecer alguna asignatura del currículo en una lengua extranjera. Por las posibilidades que estos enfoques ofrecen, también son respaldados por las políticas europeas en materia



lingüística, que ven en la enseñanza de competencias y en AICLE un camino para unificar objetivos y para hacer realidad la ansiada meta del plurilingüismo.

Finalmente nos acercaremos a otras ideas pedagógicas como la Enseñanza Humanística y la Reflexiva que han dejado su impronta en el aula de idiomas, como intentos de solucionar los problemas psicológicos que estudiamos en el capítulo segundo y de incorporar ideas pedagógicas como las que vimos en el capítulo tercero.

#### **4.1. El desarrollo de las competencias y la enseñanza por tareas**

La inclusión de las competencias en los sistemas educativos parte de investigaciones que en su día cuestionaron la formación excesivamente teórica y academicista de los alumnos, que no daba buenos resultados fuera del aula. Tuxworth (1989: 11) traza los orígenes de la metodología por competencias en Estados Unidos, en los años veinte, relacionada con ideas de reforma influidas por el modelo industrial y financiero y por las teorías behavioristas. Sin embargo, este autor sitúa el desarrollo de un enfoque basado en competencias en la década de los sesenta, cuando Estados Unidos vive momentos convulsos en el terreno educativo. En este momento se percibe un gran descontento con los modelos educativos vigentes, que no parecen dar los resultados que se espera de ellos. Para Tuxworth, hay que buscar el origen de la educación basada en competencias en los programas de formación del profesorado, promovidos a finales de los años sesenta por las autoridades educativas estadounidenses y puestos en práctica en la educación básica y la formación profesional desde principios de la década de los setenta.

Por tanto, esta aproximación a la enseñanza surge en un momento de profunda crisis de valores en el ámbito educativo, cuando desde muchos sectores se demandaba la reforma del currículo porque no se consideraba que los alumnos salieran de la escuela preparados para enfrentarse al mundo real. Asimismo, se percibía gran insatisfacción con la formación del profesorado y con la visibilidad de su labor por parte de la sociedad. Es curioso que las mismas circunstancias se den en España en la primera década del siglo XXI cuando las autoridades educativas deciden organizar el currículo en torno a las competencias.

Al abordar la difícil pregunta de para qué educar, se llega a la conclusión de que la escuela no puede ir por su lado, sin atender las demandas de la sociedad. De esta manera, se pretende que la educación pase a cumplir los objetivos que imponen los modelos sociales y económicos. Dado que la organización de la formación por competencias tiene mucha relación con el mundo de la economía, al aplicar estas teorías y prácticas al terreno de la educación se empezó a convivir con términos que no habían sido frecuentes en nuestro ámbito, como “hacer rentable la educación” o “formar recursos humanos para el mundo del trabajo”. La rentabilidad es un concepto totalmente aceptado en el campo empresarial: se necesita ser rentable para asegurar la continuidad del negocio.

Este discurso, modificado, ha intentado aplicarse al terreno educativo y formativo. Así, se entiende el término “rentabilidad” no como la ganancia de dinero sino como la adquisición de conocimientos y destrezas que capacitan para aspirar a un nivel educativo superior o a un empleo. El currículo se organiza para “rentabilizar” el tiempo invertido, de modo que lo que se aprenda sea de verdad relevante para después proseguir estudios o incorporarse al mundo del trabajo.

La idea de rentabilidad no es un concepto ajeno a la ciencia lingüística. Todos estamos familiarizados desde Saussure con términos como economía de los signos y, en la década de los sesenta, André Martinet había tratado el asunto de la economía en el terreno de la fonética en su obra *Économie des changements phonétiques* (1964). Por otro lado, Grice introduce, dentro de sus famosos “Principios de Cooperación”, la máxima de la cantidad, que hace referencia precisamente a la rentabilidad del discurso, aconsejando evitar que los enunciados no den ni más ni menos información de la adecuada.

En el mundo de la empresa se ha considerado el análisis de competencias un medio necesario para aumentar la rentabilidad. Se trata de seleccionar las características que requiere un puesto de trabajo determinado y después hacer una selección de candidatos que reúnan esos rasgos. Este enfoque ha conseguido también buenos resultados en el difícil terreno de la formación de cargos directivos, ya que ofrecía un modelo organizado de cómo evaluar las características personales o competencias que debe poseer alguien que aspire a dirigir un grupo humano. El enfoque por competencias ofrece así el punto de partida y la orientación para llevar a cabo la selección de personal laboral y directivo en las empresas.

Aunque el término “competencia” no surge en el mundo empresarial, sí podemos decir que el enfoque por competencias tuvo mucha fortuna en este campo y sus avances han influido de lleno en el campo de la educación, sobre todo a través de la estrecha relación entre el mundo laboral y la formación profesional en centros educativos. Las prácticas en las empresas han ayudado al ajuste y reajuste de los programas para conseguir dar respuesta a lo que las empresas demandan en cuanto a formación se refiere. Otro de los campos pioneros en hablar de competencias ha sido precisamente el de la lingüística y la didáctica de idiomas, que ya se refería a las distintas competencias que formaban parte de la competencia comunicativa antes de que en el terreno educativo se mencionaran estos términos.

Las competencias no pueden estar más presentes en nuestro país y en Europa. Tanto la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) como la LOMCE (Ley Orgánica 3/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa) adoptan como enfoque la adquisición de competencias. En cuanto a la enseñanza de idiomas, el *MCERL* (Council of Europe, 2001) también se organiza siguiendo el criterio de desarrollo de competencias.

Estas transformaciones en el seno de los sistemas educativos están relacionadas con la actual situación mundial de globalización a todos los niveles. En el terreno educativo, como sucede en el laboral, asistimos desde hace años al fenómeno de la movilidad de personas. Ello exige unificar criterios a la hora de elaborar programas de formación y de homologar titulaciones, al menos en el seno de la Unión Europea.

#### **4.1.1. Origen del término “competencia” y los primeros pasos del enfoque por competencias**

Por poco que hayamos oído hablar de las competencias, muchos de nosotros tenemos la sensación de que se trata de una palabra de uso común que ha ido tomando un significado nuevo en los últimos años. Rastreando las entradas del término “competencia” en los diccionarios de la RAE, se percibe una evolución en su significado, desde un primer momento a partir de 1729 en que aparece solo como sinónimo de disputa o contienda hasta la edición de 1884 cuando se introduce la

acepción de “aptitud, idoneidad”. En la décimonovena edición de 1970, se incluye como acepción de “competencia” en Argentina y Colombia la acción y efecto de competir, competición deportiva. En 1989 aparece por primera vez en la definición de “competente” la acepción de buen conocedor de una técnica, de una disciplina, de un arte. Las entradas del término no sufren variaciones durante el siglo XX y hay que esperar a la vigésimosegunda edición de 2001 para encontrar cambios sustanciales. En la definición de “competencia” aparecen dos entradas. En el tercer punto de la entrada (1) encontramos la siguiente referencia al mundo de la empresa: “Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando el mismo producto o servicio.” Y en el punto cuarto: “Persona o grupo rival. *Se ha pasado a la competencia.*” La segunda entrada se refiere a “competencia” con el sentido que vamos a estudiar en este apartado. Si desde 1884 se venía hablando de “aptitud e idoneidad” sin más, en 2001 se alarga la explicación: “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. También se reforma la entrada “competente”, que remite a la definición de “competencia”. En la vigésimotercera edición de 2014 se mantienen estas acepciones y solo hay modificaciones que atañen a la competencia en el ámbito jurídico. Por su parte, en la edición de 2005 del *Diccionario panhispánico de dudas* aparece el término “competencia” relacionado con dos verbos distintos: “competeter y competir”. Al primero le corresponden los significados de ser de incumbencia y la cualidad de competente o idóneo, que es la que nos interesa a nosotros para diferenciarla del significado de “competir” o entrar en rivalidad quienes se disputan algo.

Como hablantes de español percibimos que el término “competencia”, además de en esos sentidos que hemos señalado, ha cobrado en los últimos años un significado más específico, que quizá todavía no recoge el diccionario con suficiente claridad, relacionado con el mundo de la formación y que podríamos definir como una combinación de conocimientos teóricos y habilidades prácticas que nos lleva a realizar con éxito una tarea en el contexto educativo o laboral. En este sentido, el término se acerca al significado de “capacidad”, de modo que el adjetivo “competente” se convierte en sinónimo de “capaz”. Es posible que en futuras ediciones de nuestro diccionario la definición se vaya acercando más a la que propone el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, sec. I, 19350, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria:

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de

comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales.

El giro definitivo en este cambio de rumbo del término “competencia” proviene del campo de la lingüística y, aunque podemos decir que entra a formar parte del mundo de la educación y de la empresa en los mismos años—principios de los sesenta—, alcanza mayor desarrollo en los departamentos de recursos humanos y selección de personal antes de dejarse oír con fuerza en el terreno escolar. Puig y Hartz (2005) señalan que el término “competencias” no deriva del sector empresarial, sino que es un concepto de origen académico que irrumpe con fuerza en dos terrenos: el de la formación para el trabajo y el de la psicología y las ciencias cognitivas post conductistas, especialmente post skinnerianas.

En los años sesenta Chomsky nos habla por primera vez de la competencia lingüística en referencia a la capacidad innata que permite a los seres humanos aprender y utilizar el lenguaje, de modo que a partir de un sistema limitado cada hablante es capaz de entender y generar un número ilimitado de enunciados. Chomsky se refiere a un órgano del lenguaje que poseen todos los seres humanos y de un sistema de signos que conforman la Gramática Universal. En su obra de 1965 *Aspects of a Theory of Syntax* introduce la conocida distinción entre “competencia” y “actuación”, como el conocimiento de las reglas gramaticales y el uso concreto que del sistema hace cada hablante. Puig y Hartz (2005: 2) resumen así el significado del concepto en la teoría de Chomsky:

Especificidad de dominio (el lenguaje), innatismo (determinismo genético y medularidad neuronal), generatividad (reglas limitadas y sus materializaciones infinitas), adquisición de una capacidad de lenguaje específica subdeterminada por la experiencia (potencialidad que se contenta para actualizarse de una pobreza de estímulos), dicotomía conceptual con primacía del primer aspecto (competencia – desempeño), todo ello caracteriza, amén de referirse a procesos de naturaleza eminentemente cognitiva, la concepción de competencia de N. Chomsky, a partir de la cual o contra la cual se producirá la mayoría de los desarrollos posteriores de este concepto.

En el campo de la lingüística el término siguió desarrollándose con las aportaciones, ya estudiadas en el capítulo primero; las de Hymes, que acuñó en 1966 el término

*communicative competence* (Hymes 1972); las de obras como *Hacer cosas con las palabras* de Austin (1962) y *Actos de habla* de Searle (1969); y con las investigaciones de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), dirigidas a diferenciar distintas competencias dentro de la competencia comunicativa: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. De esta manera, el término singular “competencia” pasa a ser visto como la realidad plural “competencias” que incluye conocimientos teóricos, habilidades y estrategias.

El término competencia entra en el mundo educativo y laboral para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para alcanzar la productividad y conseguir la competitividad. Como señala Martín-Barbero (2003: 23), se trata de un concepto de competencia que “liga las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, esto es, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad”. Es en este campo donde hace fortuna la idea, convirtiéndose en la década de los ochenta en la palabra clave al hablar de la selección de recursos humanos.

Se considera a David McClelland (1973) el introductor de la idea de “competencia” en la selección de personal al determinar que los expedientes académicos, los tests de inteligencia o los medios tradicionales de evaluación no servían para predecir el rendimiento futuro que un individuo iba a tener en un puesto de trabajo determinado. El punto de partida de su propuesta hay que buscarlo en las teorías sobre la motivación, entre las que destacan la teoría de los impulsos de Hull, la teoría del logro expuesta por Stipek, Atkinson, Nicholls y Murria), la teoría del aprendizaje social de Bandura y Rotter y la teoría de Maslow sobre las necesidades de los individuos (citado en Madrid Fernández, 1999: 25). El escaso éxito de los medios tradicionales para predecir el éxito futuro condujo a McClelland a buscar otro modelo de evaluación más eficaz cuya idea innovadora era el análisis de los individuos en el propio puesto de trabajo, observando las características necesarias para desempeñar con eficacia una tarea. De esta manera, se define el puesto de trabajo en función de los rasgos personales de la persona que lo ha desempeñado con éxito. McClelland denominó a estas características “competencias”. A partir de ese momento inicial, el caudal bibliográfico con definiciones y tipologías de competencias ha ido creciendo hasta hacerse inabarcable. Cada ciencia e incluso cada empresa han ido añadiendo su matiz al término y han desarrollado su lista de competencias imprescindibles. Por ello, en nuestro estudio nos centraremos en el mundo de la educación general básica y en el apartado específico de la enseñanza de idiomas.

#### 4.1.2. El enfoque por competencias en el ámbito educativo

El sentido del término “competencia” como lo entendemos en el terreno educativo pasa del inglés al español a través de la metodología que se conoce como *Competence Based Education*, también llamada *Performance Based Education*. La organización del currículo por competencias primero influye en los programas de formación profesional, en los que se da una estrecha relación entre la formación en el aula y el mundo laboral. La comunicación se hace totalmente directa mediante los programas de prácticas profesionales que deben realizar los estudiantes en sus últimos periodos de formación y mediante los cursos de formación en empresas que se ofrecen a los trabajadores con el objetivo de actualizar conocimientos. En este ambiente de colaboración el enfoque por competencias se percibe como una manera óptima de organización de los currículos. Los programas de formación profesional comienzan a elaborarse partiendo de las necesidades que plantean las empresas, ya que son estas las que acabarán contratando a los estudiantes y pueden establecer con más precisión los objetivos que se deben perseguir mediante la formación.

Una de las primeras obras, traducida al español en 1979, que aborda este diseño educativo es *La enseñanza como desarrollo de competencias* (1975) de L. D. Leonard y R.T. Utz. En ella, los autores se plantean el difícil reto de “individualizar la enseñanza para poder hacer frente a las necesidades de sus alumnos” (Leonard y Utz, 1979: 9). Esta individualización se considera necesaria debido a que los ritmos de aprendizaje varían de unos estudiantes a otros y los estilos de aprendizaje tampoco son uniformes. Según Leonard y Utz (1979: 9), el problema de los profesores está en que “muchos no saben cómo individualizar la enseñanza”. Para ayudar a conseguir este objetivo, los autores ofrecen un modelo basado en cinco áreas de destrezas que, en su opinión, son fundamentales para el proceso de individualización: desarrollo de la autodisciplina en el estudiante, aplicación de los conceptos del aprendizaje, taxonomía de los objetivos educativos y del aprendizaje, elaboración de los currículos y evaluación.

César Cascante (2004: 149) explica cómo se lleva a cabo el diseño educativo basado en el desarrollo de competencias:

Se trata de que los planes de estudio reúnan un conjunto de asignaturas para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en el desempeño de los perfiles

profesionales previstos. Esta estructura de los planes de estudio condiciona, en mayor grado que otras, la metodología de las asignaturas. Los objetivos en forma de competencias correspondientes a cada asignatura rigen su desarrollo, los contenidos se limitan a los necesarios para la adquisición de esas competencias, la teoría —limitada a su misión de ser funcional a los objetivos competenciales— debe preceder en la dinámica del aula a su aplicación práctica mediante ejercicios, los medios o recursos materiales se estandarizan (paquetes curriculares), la evaluación se objetiva para medir las competencias adquiridas por los estudiantes, y los tiempos se ajustan a las actividades necesarias para que el estudiante adquiera las competencias preestablecidas. El buen profesional para esta tradición es el que maneja técnicamente las herramientas más convenientes para realizar los distintos cometidos que exige el desempeño de la profesión. Su formación ha sido un entrenamiento para la adquisición de esas competencias.

Durante los años ochenta las competencias calan de lleno en el mundo de la formación de la empresa y de la formación profesional, pero, al menos en nuestro país, no se observa demasiado interés por el tema desde otros ámbitos educativos. En el Artículo 2 de la LOGSE (BOE de 4 de octubre de 1990) se hace referencia a la adquisición de conceptos, destrezas y valores morales y a la necesidad de proporcionar una enseñanza individualizada, pero no se mencionan las competencias. En esta dirección de individualizar la enseñanza se enmarcan propuestas que están influidas por el enfoque por competencias y que, con su buena acogida, vitalizan de nuevo la visión múltiple y variada de las capacidades de las personas, idea que se relaciona con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner.

Sin embargo, la necesidad de individualización de la enseñanza choca con la realidad de la práctica docente. Dado que el aprendizaje académico se lleva a cabo en un espacio concreto —los centros educativos— y en un tiempo limitado —el establecido por los planes de estudio—, dado que los conocimientos pueden llegar a ser ilimitados, como dice Gardner, y que cada individuo presenta un perfil determinado, una de las preocupaciones prioritarias del enfoque que nos ocupa es la selección apropiada de las competencias que se van a trabajar. Durante años se ha debatido sobre qué debe entenderse por competencia y sobre cuáles deben ser consideradas competencias clave en la formación básica y profesional de un individuo. Asimismo, otro aspecto que ha despertado gran preocupación ha sido cómo debe realizarse la evaluación de esas competencias básicas y profesionales. A todas estas cuestiones se ha intentado dar una respuesta unificada desde las políticas europeas en materia educativa.



### 4.1.3. El enfoque por competencias y la política europea en materia de educación

La Unión Europea ha visto en el enfoque por competencias un modelo de organización idóneo para lograr el complicado reto de unificar criterios en materia de educación en el seno de su territorio. El diseño de competencias en todos los niveles — desde los de educación básica a los de titulaciones universitarias, así como los de formación profesional— se ha visto como una manera de lograr consenso en todos los países sobre qué se debe exigir y qué es necesario que aprendan todos los ciudadanos de la Unión Europea y así facilitar la movilidad.

Uno de los primeros pasos en este camino de unificación de criterios se produce en 1997 cuando los países de la OCDE establecen el *Programme for International Student Assessment*, más conocido como “Informe PISA”, con el objetivo de medir los resultados que alcanzan los estudiantes europeos al final de la enseñanza obligatoria. Se trata de ver en qué grado han alcanzado las destrezas necesarias para participar en la sociedad midiendo los resultados obtenidos en lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas.

Sin embargo, se llega a la conclusión de que para tener éxito en la vida un estudiante necesita desenvolverse bien en otras áreas. Como es ya historia, en el verano de 2001 la Comisión Europea encarga a un grupo de expertos la tarea de definir el concepto de “competencias clave” y de seleccionar aquellas que se reconocen como tales en los diferentes países con el objetivo de alcanzar un consenso sobre el tema. En el siguiente diagrama se resumen las etapas del Proyecto DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias*):

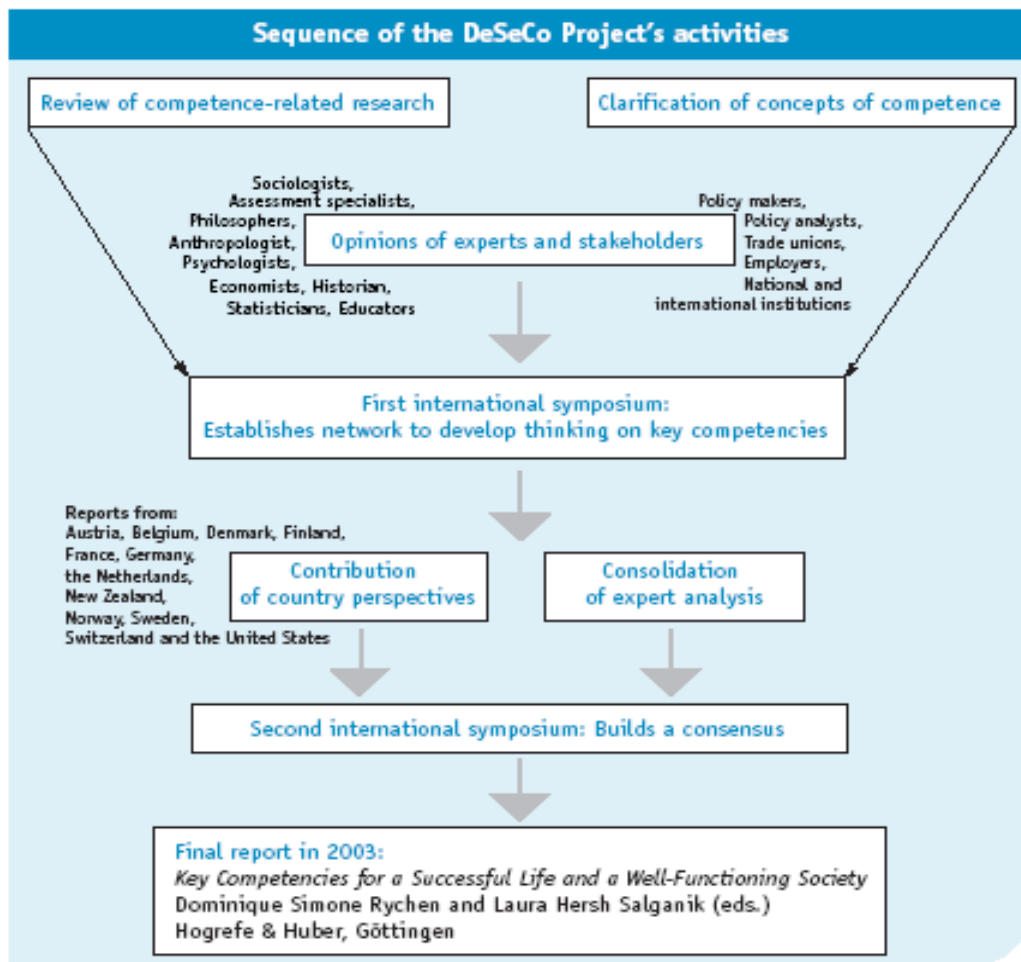


Figura 15. Etapas en la elaboración del Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias).

Fuente. OCDE (2005): *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, p. 18, <[www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)>.

El resultado es el informe de *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria* (EURYDICE, 2002). En este documento se considera que en la segunda mitad del siglo XX se han producido cambios sociales y económicos sin precedentes en Europa provocados por la globalización de la economía y por los avances científicos y tecnológicos, especialmente los que han tenido lugar en el campo de las comunicaciones. Estos cambios han exigido una revisión de los sistemas educativos con el fin de introducir los cambios necesarios para que la formación que se ofrece esté a la altura de los nuevos tiempos. Como se señala en el informe, “se considera el conocimiento como la fuerza impulsora del desarrollo personal y profesional” que posibilita adquirir las destrezas que se transforman en competencias útiles para alcanzar “el progreso económico y tecnológico a la vez que se

obtiene satisfacción y bienestar personal” (EURYDICE, 2002: 11). Los sistemas educativos deben adaptarse a la nueva realidad en la que ya no es necesaria la memorización de conocimientos, sino el desarrollo de competencias que nos permitan localizar y manejar esos conocimientos.

En el documento también se reflexiona sobre los intentos de definir el concepto desde la sociología, la educación, la filosofía, la psicología y la economía. Ello da idea de la complejidad del término. La diferencia fundamental, a nuestro entender, de la definición que se busca por parte de la Comisión Europea con respecto a otras, es que ahora se persigue un término básico y muy humanístico que deja de ser patrimonio de la formación profesional para introducirse en la enseñanza básica a la que se aspira que accedan todos los ciudadanos. Así, se habla de las competencias clave como “las competencias indispensables para vivir bien (...), para actuar de forma adecuada en casa, en la economía y en la política, (...) para pasar de la mejor manera el tiempo de trabajo y de ocio dentro del marco de la sociedad en que uno vive” (EURYDICE, 2002: 13). Como conclusión, se expresa que una competencia que se considere clave, esencial o básica “debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles, (...) y le debe permitir actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances” (EURYDICE, 2002: 14).

Otro punto fundamental es la selección de las competencias clave. Seguidamente resumimos las que se mencionan en el documento (EURYDICE, 2002: 14-17):

- La competencia en lectura y escritura: la capacidad de comprender y emplear la información en actividades de la vida diaria.
- La competencia matemática: saber manejar eficazmente las matemáticas en situaciones de la vida diaria.
- Las competencias genéricas: la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender.
- Las competencias personales: la curiosidad, la motivación, la creatividad, el escepticismo, la honradez, el entusiasmo, la autoestima, la confianza, la responsabilidad, la iniciativa y la perseverancia.

- Las competencias sociales o interpersonales: la comunicación eficaz, el trabajo en equipo, las competencias lingüísticas, el respeto hacia otras culturas y tradiciones, la ciudadanía (entendida como la participación bien informada y activa de los individuos en la comunidad a la que pertenecen).
- La competencia en el uso de las tecnologías.
- La competencia en lenguas extranjeras.
- La competencia científica: la capacidad para usar los conocimientos científicos y valorar las decisiones acerca del mundo natural y los cambios ocasionados por la actividad humana.

Las directrices del Consejo de Europa de Lisboa (2000) van concretando la selección de competencias con el objetivo de conseguir una economía del conocimiento que nos haga más competitivos. Como se señala en el documento de *Las Competencias Claves* (EURYDICE, 2002: 24), entre 2001 y 2002 el grupo que trabajaba en las destrezas básicas propone los siguientes ocho campos de actuación:

- La comunicación en lengua materna
- la comunicación en lenguas extranjeras
- las tecnologías de la información y la comunicación
- el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología
- el espíritu empresarial
- las competencias interpersonales y cívicas
- la capacidad para aprender a aprender
- la cultura general

La situación en España con respecto a la mención explícita de las competencias ha variado claramente desde este documento, en el que aparecemos entre los países que no hablan de forma explícita de competencias, hasta el momento actual. Desde 2006, con la LOE, se considera la adquisición de competencias básicas tarea fundamental de la actividad en la escuela a todos los niveles. Esta importancia se refleja en el hecho de que la promoción de los alumnos implique la adquisición de las ocho competencias básicas que se establecen en ese momento:

#### 1. Competencia en comunicación

2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia artística y cultural
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

La LOMCE se refiere a las competencias básicas como “competencias clave” y las resume en siete, considerando las dos primeras básicas o disciplinares y las demás transversales:

1. Comunicación lingüística
2. Competencia matemática y competencias en ciencias y tecnología
3. Competencia digital
4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Conciencia y expresiones culturales

Podemos decir, por tanto, que la educación basada en competencias está presente en nuestro sistema educativo, ya que la administración educativa, siguiendo las directrices europeas, introdujo un enfoque que está teniendo desarrollo en las diferentes áreas y en los materiales escolares. Esta misma situación, como veremos a continuación, se da en la enseñanza de idiomas.

#### **4.1.4. La consecución de las competencias en la enseñanza de idiomas a través de tareas: el *MCERL***

El enfoque por competencias está presente en el sistema educativo en general y en la enseñanza de idiomas en particular. Desde que en 2001 (Año Europeo de las Lenguas) se publica el *MCERL*, el enfoque por competencias se convierte en la nueva dirección en la enseñanza de idiomas. Sea cual sea el estilo de enseñanza que utilicemos en el aula, todo el proceso deberá estar encaminado a conseguir las competencias que se enumeran en el *MCERL*. Del mismo modo, los procesos de evaluación se realizarán teniendo como referencia el grado de adquisición de esas competencias. El enfoque por competencias se presenta como el marco metodológico general, algo así como la filosofía que inspira el proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego, de forma más concreta, el propio documento sugiere en el punto 2.1.5. la realización de “tareas” como la metodología más eficaz para conseguir los objetivos planteados. De hecho, autores como Díaz-Corrales (2004: 244-245), en la enumeración que realiza de modelos pedagógicos, asocia el *MCERL* con los “enfoques por tareas y por proyectos”. En concreto, el *MCERL* (2.1.5.) señala lo siguiente:

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son solo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje.

Resulta curioso comprobar cómo el interés de la metodología de la enseñanza de idiomas ya había percibido de alguna manera los presupuestos de estos enfoques que defienden la individualización de la enseñanza y el uso real de la lengua. Como señalamos en el primer capítulo, la enseñanza por tareas en el ámbito de la enseñanza de idiomas se populariza en los años ochenta, tras el debate surgido en torno al “Proyecto Bangalore” de N. S. Prabhu, que comienza en 1979. En esta experiencia, coordinada por Prabhu, se decidió enseñar inglés a alumnos de trece años siguiendo una organización que no se basaba en contenidos lingüísticos, sino en la realización de tareas y en la resolución de problemas. Este experimento tuvo eco en la década de los ochenta y sus postulados llegaron a las aulas, de forma que muchos profesores decidieron pasar de lo que se conoce en inglés como aproximación tradicional *PPP* (*presentation, practice, production*) a organizar el aula proponiendo tareas relacionadas con el mundo real, lo

que daba respuesta al descontento de ciertos profesionales que recogimos en el primer capítulo de nuestro trabajo.

La enseñanza por tareas y la adquisición de competencias abren la posibilidad de pasar de una enseñanza centrada en los aspectos lingüísticos a una enseñanza centrada en el aprendiz y en lo que es capaz de hacer. Estas ideas subyacen en el *MCERL*, a la vez que se busca unificar criterios en el terreno de lo que debe ser el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro de la Unión Europea. El documento es la culminación de numerosos proyectos encaminados a este fin que se relaciona, como hemos visto en el apartado anterior, con la política europea en materia educativa. Se pretende además difundir la política lingüística que se quiere para Europa, basada en el plurilingüismo, es decir, en la valoración de la riqueza que supone la diversidad lingüística dentro del ámbito europeo. Los mayores esfuerzos de estos proyectos se han centrado en la selección de las competencias y en el desarrollo de escalas descriptivas de niveles lingüísticos que ayuden a unificar criterios a la hora de determinar la competencia lingüística de los ciudadanos europeos en otras lenguas comunitarias.

Dada la importancia de la definición del enfoque, el capítulo 2 del *MCERL* se dedica por completo a especificar el “enfoque adoptado” que recibe el calificativo de “un enfoque orientado a la acción”. Se considera que el uso de la lengua está condicionado por el desarrollo de competencias generales y comunicativas lingüísticas. Las competencias se definen como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.” Se especifica que “las competencias generales no se relacionan directamente con la lengua, pero intervienen en acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas”, y un poco más adelante se explica que la componen los conocimientos empíricos o académicos (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), además de la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender. Las competencias comunicativas nos permiten actuar utilizando específicamente medios lingüísticos y comprenden componentes lingüísticos (conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas), sociolingüísticos y pragmáticos. Todas estas competencias se tratan de forma muy detallada en el capítulo quinto del documento, concretándose la relación de competencias y los seis niveles que se espera que alcancen los alumnos.

En el punto 3.3. se especifican de forma detallada las competencias de cada nivel. Se trata de una organización en seis niveles que pretende la unificación de

criterios a la hora de medir las competencias alcanzadas. Esta organización deberá concretarse para cada destreza –expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva— y para cada lengua. En el caso del español, el 30 de enero de 2007 se presentó el *Nuevo Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Se trata de un documento compuesto por tres tomos y más de 2000 páginas que reúne los contenidos sistematizados y organizados en los seis niveles que establece el *MCERL*. Este documento se elaboró con el objetivo de convertirse en una herramienta útil de trabajo para todos los profesionales relacionados con la enseñanza de español en el mundo, tanto para preparar programas y materiales como para evaluar resultados.

Otro documento importante introducido por el Consejo de Europa para reforzar la filosofía que subyace en estas propuestas es el *PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas)* (Council of Europe, 2000), definido como un documento personal en el que los alumnos pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas. Desde un principio, el *PEL* pretendía ser un documento que facilitara la movilidad por Europa, a la vez que trataba de orientar y animar a reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje personales.

Recogiendo las conclusiones de Gutiérrez Rivilla (2004: 637-639), el *MCERL* proporciona un modelo para la preparación de programas de enseñanza, orientaciones curriculares, materiales didácticos, exámenes, etc. En este documento se recogen las aportaciones teóricas de distintos campos de investigación de modo que se amplía considerablemente el enfoque de los estudios de lenguas extranjeras, sobre todo en lo que respecta a la dimensión sociolingüística. El *MCERL* ilustra perfectamente la política lingüística de la Unión europea, al incidir en la importancia de potenciar el plurilingüismo y al proponer un modelo metodológico basado en el desarrollo de competencias.

#### **4.2. La enseñanza de idiomas a través de contenidos**

Una de las soluciones más interesantes a los problemas de falta de realidad en el aula de idiomas es la posibilidad de introducir contenidos de aprendizaje a través de la lengua extranjera. Ya en fecha temprana, Littlewood (1984: 43) señala los buenos resultados obtenidos en centros de enseñanza bilingües o con programas que incluyen alguna asignatura en L<sub>2</sub>. Si no se pueden implantar este tipo de programas, el autor



sugiere la posibilidad de que el profesor de idiomas dedique una parte de su tiempo de clase a enseñar otra asignatura en lengua extranjera: Historia, Geografía, Ciencias Naturales, etc. Con la inclusión de materia real, se proporciona a los estudiantes conocimientos útiles y se favorece “que se comuniquen con una finalidad concreta en la lengua extranjera” (Littlewood, 1984: 44).

Una de las experiencias pioneras en el terreno de la enseñanza conjunta de lengua y contenidos fueron los programas de inmersión lingüística desarrollados en Canadá desde los años sesenta. Lambert (1990), uno de sus protagonistas, explica cómo se llevó a cabo la experiencia de inmersión lingüística de niños anglófonos en programas francófonos con el objetivo principal de eliminar la terrible fractura social que existía entre las dos comunidades de hablantes en el mismo país. Explica el autor cómo los niños anglófonos, sin conocimientos de la lengua francesa, comenzaban la educación infantil con un profesor francófono monolingüe. Esta inmersión temprana se mantenía durante varios años, hasta que a partir del segundo o tercer grado se introducía el inglés. Poco a poco, ambas lenguas se iban complementando, de manera que en quinto y sexto grado el sesenta por ciento de la formación se realizaba en inglés.

Entre los logros del programa, Lambert enfatiza el hecho de que los alumnos logren un nivel de bilingüismo funcional imposible de alcanzar a menos que se estuviera viviendo en un entorno extranjero. Además, los alumnos desarrollaron a la vez las destrezas en su lengua familiar y no se observaron retrasos en las diferentes materias curriculares. Pero sobre todo, el programa sirvió para abrir las mentes de los niños y aceptar a un grupo que, de no haber sido por esta experiencia educativa, habría sido percibido como una amenaza.

Las experiencias canadienses son pioneras en el campo de la inmersión y en gran medida sirvieron de modelo para los programas posteriores desarrollados en los Estados Unidos. Como concluye Lambert, cuando se analizan los pobres resultados obtenidos en la enseñanza de segundas lenguas, siempre se propone dedicar más horas a la materia. Pero el tiempo en la escuela es un bien limitado y el hecho de aumentar las horas de una materia significa disminuir las horas de otra igualmente importante. Como solución, aconseja ocupar mejor el tiempo, propiciando el estudio de materias frente a la enseñanza enfocada solo hacia la lengua.

Con la llegada de inmigrantes a todos los países europeos, se ha planteado en nuestros sistemas educativos la cuestión de la escolarización de niños de diferentes edades que llegan sin conocer el idioma del país de acogida. Esta situación puso de actualidad desde finales de los noventa programas de inmersión lingüística similares a los llevados a cabo en comunidades como la norteamericana o la británica, con mucha experiencia en este terreno. Se trata de hacer realidad la propuesta del famoso “Informe Bullock” de 1975 (“A Language for Life”), en el que se recomendaba la enseñanza transversal de la lengua dentro del currículo. Los resultados obtenidos en estos programas contrastan con los niveles muchas veces pobres que se obtienen en la enseñanza tradicional de segundas lenguas, lo que ha llevado a pensar que quizás se pudieran obtener mejores resultados por caminos similares a los de la inmersión, enseñando contenidos y lengua al mismo tiempo.

La década de los noventa, con la introducción por parte de la Unión Europea de programas como “Lingua” (1990), “Sócrates” y “Leonardo” (1995), es fundamental para el desarrollo de propuestas metodológicas de este tipo. Nos referimos a las propuestas de CLIL (Content and Language Integrated Learning), también conocidas como BIRD (Bilingual Integration of Language and Disciplines), nombre acuñado por la Facultad de Educación de Nottingham. También es frecuente encontrar la terminología francesa EMILE (Enseignement d’une Matière par l’Intermédiaire d’une Langue Étrangère) y la española AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua). Resumimos a continuación algunos de los hitos que han ido marcando la introducción y ascenso de este sistema de enseñanza de idiomas, algunos de ellos recogidos en la página de CLIL<sup>9</sup>:

- En 1990 comienza el programa europeo “Lingua”, que se propone fomentar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas para apoyar la diversidad lingüística de la Unión y contribuir a la mejora de la calidad de las estructuras y sistemas de enseñanza de idiomas.
- En 1993 se publica el libro *European Models of Bilingual Education*, editado por Hugo Baetens Beardsmore. El segundo capítulo está dedicado a los programas de inmersión en el País Vasco y Cataluña.

---

<sup>9</sup> Parte de la información que sigue se obtuvo del documento “Milestones. European Language Learning & CLIL, recuperado de <http://clilcom.stadia.fi/1702>

- En 1996 G. Fruhauf, D. Coyle y I. Christ publican *Teaching Content in a Foreign Language*.
- Entre 1989 y 1996 el Consejo de Europa lleva a cabo el proyecto “Language Learning for European Citizenship”, que se publica en 1998 con el fin de establecer políticas comunes a la hora de enseñar lenguas extranjeras y establecer los niveles alcanzados. Estos trabajos culminarán en 2001 con el *MCERL*.
- En 1996 se celebra el simposium “European Networks in Bilingual Education”, se funda la red Euro y se introduce el término “Content and Language Integrated Learning”. Ese mismo año se publica *Teaching Content through a Foreign Language* y se lleva a cabo el taller “Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language.”
- En 1998 la *Recomendación 1383* del Consejo de Europa señala la importancia de promocionar la educación bilingüe.
- A partir de 1998, se pone en marcha, dentro del programa Lingua, el proyecto *TIECLIL*<sup>10</sup> que durará hasta 2001, con el objetivo de desarrollar materiales de formación para el profesorado que muestre interés por la enseñanza integrada de contenidos y lengua. Los participantes se proponen realizar varias publicaciones sobre la materia, elaborar un CDROM con cinco módulos de formación, un boletín informativo y una página web en cinco idiomas<sup>11</sup>, pautas para padres y profesores, además de la traducción de todos los materiales a cinco lenguas: inglés, italiano, francés, alemán y español.
- En 1999 se crea el Consorcio de CLIL. Se publica *Implementing Content and Language Integrated Learning*, editado por D. Marsh y G. Langé, material elaborado dentro del proyecto *TIECLIL*. Este mismo año, J. Masih edita *Learning through a Foreign Language*.
- En 2000 se publica *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, también editado por Marsh y Langé.
- En 2001 se celebra el *Año Europeo de las Lenguas* y en la *Recomendación 1539* el Consejo de Europa sigue insistiendo en promover el plurilingüismo y en la

---

<sup>10</sup> Los objetivos pueden consultarse en  
<[http://www.progettolingue.net/tieclil/html/products/products\\_Es.html](http://www.progettolingue.net/tieclil/html/products/products_Es.html)>.

<sup>11</sup> [www.tieclil.org](http://www.tieclil.org)

idoneidad de adquirir destrezas suficientes en dos lenguas extranjeras durante la edad escolar.

- En 2002 en Barcelona, el Consejo de Europa sigue recomendando el aprendizaje de dos lenguas desde edades tempranas. Ese mismo año se publica el informe de la Comisión Europea *CLIL/EMILE*<sup>12</sup>, *The European Dimension*, en el que participan expertos de toda Europa. En el informe se analizan los rasgos del nuevo sistema de enseñanza y se presentan casos de distintas zonas europeas. Sobre España, se analiza un programa trilingüe llevado a cabo en escuelas del País Vasco.
- En 2004 la Comisión Europea abre el plan “Promoting Language Learning and Linguistic Diversity” para el periodo 2004-2006 en el que se hace hincapié en la idoneidad de CLIL para alcanzar los objetivos lingüísticos de la Unión Europea. También a partir de 2004 se desarrolla la aplicación CLICOM, herramienta disponible en internet (<<http://clilcom.stadia.fi/>>) que permite a los usuarios formarse en la nueva metodología.

A partir de este momento podemos decir que la nueva metodología ha echado a andar y se difunde gracias a los programas europeos entre los profesionales de la enseñanza de idiomas. Actualmente la metodología que nos ocupa tiene absoluta presencia en las actuaciones que promueve la Unión Europea y en los sistemas educativos de los distintos países, que cuentan con colegios públicos y privados con oferta de enseñanza bilingüe.

En el caso de España, podemos hablar de una experiencia pionera que comienza en 1996. Se trata del convenio entre el Ministerio y el British Council dirigido a colegios públicos de Educación Primaria en España y en el Reino Unido. En dicho programa, los alumnos comienzan la enseñanza bilingüe desde los tres años, con la colaboración de profesores británicos. Como se establece en el artículo 6 del Real Decreto 717/2005 de 20 de junio por el que se regula la ordenación de estas enseñanzas, los alumnos que superen los objetivos del currículo integrado al término de la educación secundaria obligatoria obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria. Asimismo, estos alumnos estarán en situación de obtener el General Certificate of

---

<sup>12</sup> El documento puede descargarse en <[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david\\_marshall-report.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf)>.

Secondary Education (GCSE) en las mismas condiciones que los alumnos del sistema educativo británico que hayan cursado las enseñanzas correspondientes.

Con las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas, cada Consejería comienza a desarrollar “secciones bilingües” en su territorio de actuación. Por poner un ejemplo, en Extremadura desde el curso 2004/05 se ha autorizado la creación de secciones en inglés, francés y portugués. En el primer curso se autorizaron seis secciones, en el curso 2005/2006 el número aumentó a quince y en 2006/2007 ya llegaban a veinticinco<sup>13</sup>. En los últimos años se ha producido un aumento considerable, ya que en el curso 2013-2014<sup>14</sup> estuvieron en funcionamiento 245 secciones en toda la comunidad autónoma. En la última información ofrecida por la Consejería de Educación de Extremadura, en 2015 el número de secciones bilingües es de 274<sup>15</sup>. Como aparece en el documento donde se recoge esta información, también aumenta el número de centros que solicitan implantar una tercera lengua. Este mismo fenómeno se da en toda Europa, donde se sigue una política común con el objetivo de favorecer el plurilingüismo y la multiculturalidad.

Consideramos que la enseñanza de contenidos a través de lenguas extranjeras facilita la adquisición y es el mejor modelo que se puede aplicar en el entorno escolar para mejorar el aprovechamiento del tiempo y de los recursos de los que se dispone. La implantación de esta organización escolar resuelve, en muchos aspectos, los problemas del enfoque comunicativo. En la realidad que nos rodea hay, como hemos visto, numerosos centros extremeños que han puesto en marcha secciones bilingües en francés, inglés y portugués. Pero dado que nuestro trabajo se centra en la enseñanza de español a extranjeros, en la segunda parte de nuestro estudio nos acercamos a la realidad de un colegio de la provincia de Cáceres que cuenta con un elevado número de alumnado de origen extranjero. Dicho alumnado tiene que mejorar sus conocimientos de español para poder seguir el currículo de educación primaria, por lo tanto aprende el idioma en una situación parecida a la que propone la metodología AICLE. Por este motivo hemos decidido analizar el rendimiento de los alumnos en este centro.

---

<sup>13</sup> Datos tomados de la publicación informativa *Estadística Educativa. Edición 2007*. Junta de Extremadura. Consejería de Educación.

<sup>14</sup> Datos tomados de la página web del Gobierno de Extremadura. Recuperado de [http://www.gobex.es/comunicacion/noticia?idPub=9165#.U8ECifl\\_ucA](http://www.gobex.es/comunicacion/noticia?idPub=9165#.U8ECifl_ucA)

<sup>15</sup> Dato tomado de la edición digital del diario regional *Hoy*, el 10 de marzo de 2015. <<http://www.hoy.es/extremadura/201503/09/cree-modelo-secciones-bilingues-20150309121329.html>>.

### 4.3. Los enfoques humanísticos y la enseñanza reflexiva

Del recorrido realizado en los capítulos primero y segundo de este estudio se puede extraer la conclusión de que no basta con llevar al aula actividades comunicativas para promover la comunicación. De la misma manera, parece asumirse a estas alturas que en los eventos que tienen lugar en el aula de idiomas intervienen factores intelectuales y factores afectivos que determinan el resultado final de nuestra tarea. En la clase nos vamos a encontrar con individuos que poseen distintas personalidades y estilos cognitivos, y ello va a influir en el desarrollo de cualquier actuación que llevemos a cabo. Esta realidad ha sido percibida por la metodología de idiomas y ello ha dado lugar al desarrollo de aproximaciones que tienen en cuenta los aspectos afectivos y cognoscitivos del alumno.

Estas aproximaciones se conocen como enfoques humanísticos, por considerar que dan prioridad a aspectos del alumno como ser humano frente a aquellos que parten de una raíz lingüística a la hora de organizar los contenidos y las actuaciones en el aula. Sus presupuestos surgieron en la década de los setenta, influidos por el pensamiento de autores como Carl Rogers y Abraham Maslow.

Siguiendo los presupuestos humanísticos, autores como Moskowitz (2000: 198) insisten en la idea de que es posible y deseable “ayudar a los alumnos a desarrollar toda su capacidad y a relacionarse eficazmente entre sí conforme aprenden la materia”. No se trata, por tanto, de eliminar los contenidos, como se teme desde algunos ámbitos, sino de cambiar algunas prácticas docentes que no respetan los ritmos y estilos de aprendizaje y de incluir nuevos elementos que favorezcan la motivación.

En un artículo que realiza un recorrido por los hitos y cambios más relevantes en la enseñanza de idiomas, Richards (2002: 13) resume así los presupuestos de los enfoques humanísticos:

- El desarrollo de valores humanos.
- El crecimiento personal y la aceptación de los demás.
- La sensibilización hacia los sentimientos y los valores.
- El papel activo del alumno en el aprendizaje.

Richards recoge como ejemplos de aproximaciones con presupuestos humanísticos la Enseñanza Comunitaria de la Lengua, la Vía Silenciosa y, más recientemente, la Programación Neurolingüística y las ideas de las Inteligencias Múltiples. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes

destaca dentro de estos enfoques la sugestopedia, la respuesta física total, el aprendizaje de la lengua en comunidad, la programación neurolingüística y el método silencioso. Sitúa la aparición de estas corrientes en los años setenta del siglo XX y nombra a E. Erikson, A. Maslow y C. Rogers como figuras importantes. En esta misma fuente se recoge que aunque estas metodologías no han encontrado eco en contextos institucionales, sí han influido en las prácticas didácticas. Esto se percibe en la importancia generalizada que se concede a los componentes vivenciales del aprendizaje.

Los presupuestos de los enfoques humanistas exigen un cambio en el papel del profesor, como alguien que observa y conoce la personalidad de sus alumnos y analiza el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de estos aspectos no resultaban relevantes para otras metodologías. Este hecho está relacionado con el desarrollo de lo que se conoce en inglés como *Reflective Practice* o *Reflective Teaching* y en español como enseñanza reflexiva, enfoque en el que el profesor asume el papel de un profesional que reflexiona sobre su trabajo en el aula, analiza los problemas, investiga, busca soluciones e introduce cambios donde lo considera necesario. Los antecedentes lejanos de esta aproximación metodológica se encuentran en teorías que provienen del campo de la psicología social, como las de *investigación-acción* desarrolladas por Kurt Lewin.

A la luz de estos presupuestos, la enseñanza deja de ser transmisión de conocimientos y seguimiento de una programación impuesta desde fuera para convertirse en una actividad que se desarrolla teniendo en cuenta quiénes son los que aprenden, dónde se enseña y quién enseña. En este modelo docente la programación tradicional deja de tener sentido y lo que se impone es la figura del profesor como investigador que observa atentamente y analiza todos los elementos que intervienen en el aprendizaje con el objetivo de introducir mejoras.

Los profesionales de la enseñanza llegamos al aula con nuestros conocimientos, técnicas e ideas personales sobre qué y cómo debemos enseñar, independientemente de los alumnos que tengamos en frente. Los programas están ya muchas veces diseñados por las autoridades competentes y nosotros nos limitamos a seguirlos. Esta situación conduce a que se dedique poco tiempo al análisis de necesidades y a la observación. Cortés Moreno (2000) afirma que si les preguntamos directamente a los alumnos qué quieren aprender, es posible que se queden perplejos ante la pregunta, al no ser ellos mismos conscientes de sus necesidades, lo cual no significa que no sepan lo que quieren. Según Cortés Moreno (2000: 37), parte de la labor docente consiste en “poner

los medios para que salgan a la luz sus necesidades, facilitarles el camino para que ellos mismos las descubran y puedan manifestarlas”. Ello puede servir para “buscar un equilibrio entre aquello que los alumnos esperan o desean aprender y aquello que el profesor cree que deberían aprender”.

Los Enfoques Humanísticos y la Enseñanza Reflexiva ofrecen ideas teóricas y prácticas para trabajar en el aula de idiomas. Si bien no conforman en ningún momento un sistema de enseñanza de idiomas, sí puede considerarse que son un buen complemento para cualquier profesor interesado en trabajar con un enfoque centrado en el alumno. Stevick (1980, 1990, 2000), es uno de los autores que con más claridad ha perfilado las líneas de actuación de estos enfoques en la enseñanza de idiomas.

#### **4.3.1. Líneas generales de los enfoques humanísticos**

Podemos considerar que estamos ante una visión humanística de la enseñanza cuando tenemos en cuenta la dimensión intelectual y la dimensión afectiva en nuestra labor docente. Esta visión del aprendizaje ha existido siempre. En todas las épocas ha habido maestros que consideraban fundamentales los aspectos afectivos y los rasgos de la personalidad del alumno para organizar su trabajo. Sin embargo, es cierto que estos elementos se han considerado casi siempre muy secundarios y solo han sido tenidos en cuenta por aquellos profesionales que creían en ellos.

En el “Prefacio” de la obra *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (Arnold, 2000: 13), se da una buena razón para defender los aspectos afectivos: detrás de cualquier aproximación que utilicemos en el aula existen personas. El tratamiento de la afectividad se puede incluir en los diversos estilos de enseñanza que decidamos utilizar; basta con tener en cuenta algunas pautas a la hora de organizar nuestro trabajo. Así, entendemos la atención a este aspecto no como tarea única, sino como acompañamiento al trabajo que los profesores venimos haciendo en el aula con el fin de mejorarlo y dar solución a algunos de los problemas que se nos plantean. Baralo (2004: 11) resume claramente esta idea de tener en cuenta los aspectos afectivos sin descuidar el resto de ámbitos en los que debe formarse el profesor de idiomas: “El profesor que sea consciente de las variables afectivas y de las necesidades de sus alumnos, que cree un clima de interacción constructiva y espontánea en su clase, podrá facilitar el proceso



de apropiación de la lengua nueva, más aún si conoce las propiedades gramaticales, semánticas y pragmáticas de las estructuras que se propone enseñar”.

Arnorld (2000: 23) recuerda que el interés por los factores afectivos en educación no es nuevo, sino que ya se percibía en los presupuestos de autores como Dewey, Montessori y Vygotsky y ganó importancia con el desarrollo de la psicología humanista en la década de los sesenta con autores como Maslow y Rogers, ya mencionados. El propio Kurt Lewin –considerado el padre de la psicología social— trata la importancia de promover aspectos como la autoestima en los individuos si queremos que estos se desarrollen de forma satisfactoria en un grupo. Lewin (1992: 24) afirma que “los individuos o grupos que estén en contra de sí mismos no pueden vivir normal o felizmente con otros grupos”.

En el campo de los idiomas se produjo un avance importante precisamente con la promoción del enfoque comunicativo y la visión de la enseñanza centrada en el alumno. Hasta este momento el interés se había puesto en la forma, pero con la necesidad de potenciar la comunicación se empiezan a explorar caminos vinculados a la afectividad. En los años setenta, como hemos visto, se desarrollan corrientes metodológicas que se preocupan de los sentimientos y de la personalidad de los alumnos. Autores como Asher, Gattegno, Curran, Lozanov, Stevick y Rinvolucri dirigen sus investigaciones hacia una visión más humanística de la enseñanza de idiomas.

En el capítulo primero, al realizar el recorrido por las diferentes corrientes metodológicas, ya señalábamos que en la actualidad ha ganado terreno la idea de que el mejor enfoque es el que parte de la observación del alumno y echa mano de las técnicas más adecuadas, las cuales pueden proceder de distintas corrientes. El objetivo es siempre dar respuesta al alumno, facilitar el aprendizaje, conseguir un crecimiento global del individuo y fomentar la idea de que aprender un idioma es una actividad de larga duración. Otro objetivo importante es evitar que el aprendizaje de idiomas en el aula se convierta en una actividad frustrante que genere en el alumno la falsa idea de que no posee aptitud para la materia.

Seguidamente intentaremos resumir los objetivos principales que persiguen los enfoques humanísticos:

- Aunar los aspectos cognitivos y afectivos.
- Reducir la ansiedad en el aula.

- Fomentar la cooperación frente a la competitividad y la rivalidad.
- Mejorar la autoestima.
- Promover actitudes positivas hacia el aprendizaje.
- Potenciar la responsabilidad y la autonomía frente a la autoridad del profesor.
- Respetar los ritmos y estilos de aprendizaje.
- Centrar la atención en el significado frente a técnicas que ponen todo el énfasis en la forma. Con ello se pretende conseguir un verdadero intercambio de ideas en el aula.
- Aprender a comunicarse de forma efectiva, tratando en el aula aspectos que van a suponer un crecimiento del alumno a nivel personal, como la expresión de sentimientos y la resolución de conflictos de forma constructiva.

Para lograr estos objetivos es necesario realizar ajustes en el trabajo con los alumnos. Rinvoluceri (2000: 213-228) sostiene que en una clase humanista dejan de tener sentido algunos ejercicios típicos de la clase de idiomas como rellenar huecos, recitar lecciones a coro hasta memorizarlas o traducir textos descontextualizados. El autor señala que cierto tipo de ejercicios comunicativos —como los que contienen vacíos de información o los diálogos supuestamente comunicativos que en realidad buscan practicar aspectos lingüísticos— acaban por desgastarse con el uso y abuso al que son sometidos. En general, de lo que adolecen todos estos ejercicios es, utilizando las palabras de Rinvoluceri (2000: 215), de falta de “contenido humano”, incluso cuando se pasa a la parte en que los alumnos hablan de aspectos personales, ya que en el fondo se sabe que lo que importa es la forma y se echa en falta el contenido. Tampoco tienen mucho sentido las representaciones de las típicas situaciones (en el supermercado, en la estación, en el hospital, etc.), calificadas por el autor como representaciones de títeres o simulaciones de vuelo. En el ejercicio humanístico los alumnos hablan sobre aspectos que realmente tienen que ver con ellos y el profesor está realmente interesado en el significado. Se trata de dejar a un lado las simulaciones y vivir experiencias auténticas en el aula.

Muchos de estos objetivos se consiguen organizando el trabajo de la clase con los presupuestos del aprendizaje cooperativo. La actividad grupal tiene mucha tradición en el aula de idiomas, sin embargo, como señala Maté Calleja (2003: 20), “no todos los trabajos que se realizan en grupo tienen las características del trabajo cooperativo”. Barnett *et al.* (2003: 9-10) explican que esta metodología exige una organización del grupo y un uso de los materiales muy preciso, de forma que los alumnos comprendan

que el éxito individual está estrechamente relacionado con los logros del todos. Para ello, es necesario fomentar las habilidades sociales y valores como el diálogo, la cooperación, la asertividad y el respeto por los demás. Trabajar de forma cooperativa no es solo realizar una actividad en grupos, sino conseguir que la actividad de aula se convierta en un verdadero trabajo en equipo. Solsona (2003: 92) define el aprendizaje cooperativo como “una estrategia de gestión del aula que privilegia la organización del alumnado en grupos heterogéneos para la realización de las tareas y actividades de aprendizaje en el aula”. En este mismo artículo se expresa la idea de que se necesitan ciertas habilidades sociales para el aprendizaje cooperativo: organizarse, aprender a escucharse entre sí, distribuir el trabajo, resolver conflictos, distribuirse las responsabilidades y coordinar las tareas.

No es difícil transformar el trabajo individual de una clase de idiomas en una experiencia de cooperación. Basta muchas veces con creer en los beneficios que este tipo de dinámica puede aportar. Cualquier ejercicio puede hacerse entre dos o más alumnos, de forma que unos ayuden a otros. Crandall (2000: 244) explica cómo la investigación sobre aprendizaje cooperativo ha demostrado los beneficios de este sistema de gestión del trabajo:

Se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo desarrolla y sustenta la mayoría de los factores afectivos que guardan correlación positiva con el aprendizaje de idiomas: por ejemplo, la reducción de la ansiedad, el aumento de la motivación, la facilitación del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje en general y hacia el aprendizaje de idiomas en concreto, el fomento de la autoestima, el desarrollo de los distintos estilos de aprendizaje y el impulso en la constancia dentro del difícil y confuso proceso de aprendizaje de otro idioma.

En este contexto, el papel del profesor no puede ser tampoco el mismo. Se abandona el rol de mero transmisor de conocimientos para convertirse en un planificador y facilitador que va a supervisar el trabajo de los alumnos.

#### **4.3.2. La teoría de la *investigación-acción* y la enseñanza reflexiva**

En el presente apartado nos proponemos analizar los antecedentes y el desarrollo de la teoría de la *investigación-acción* y de la enseñanza reflexiva por considerarlas dos corrientes que pueden ofrecer respuestas a algunos de los problemas que venimos señalando en nuestro estudio. Desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XX, las propuestas de la *investigación-acción* y las técnicas de observación y análisis de la enseñanza reflexiva han tenido mucha repercusión teórica, pero todavía hoy tenemos la

sensación de que no han sido suficientemente llevadas al terreno de la práctica, al menos en ambientes educativos tradicionales.

Salazar (1992: 14) recoge que el término *investigación-acción* fue acuñado por Kurt Lewin en 1944 para referirse a una forma de investigación en la que se unen los aspectos teóricos y prácticos con el objeto de intervenir de forma efectiva sobre cualquier proceso que se esté estudiando para intentar modificarlo. La importancia de la vertiente práctica de esta teoría es remarcada por el propio Lewin (1992: 15), al expresar que “la investigación que no produce sino libros no es suficiente”. La afirmación de Lewin referida a las ciencias sociales tiene también validez para la educación. La *investigación-acción* cuestiona los modelos tradicionales de investigación que se quedan solo en el terreno teórico y propone una metodología que sirva para transformar la realidad social. Para ello es imprescindible poseer conocimientos generales y, a la vez, un buen sistema de observación de las situaciones particulares. Lewin (1992: 16) lo expresa con la siguiente comparación: “Para actuar correctamente no basta que el ingeniero o el cirujano conozcan las leyes generales de la física o de la fisiología. Deben además conocer el carácter específico de la situación concreta. Es decir, obtener la información mediante un adecuado diagnóstico de la misma”.

Otro aspecto que se deduce de este estilo de trabajo es la importancia de las relaciones entre los individuos y del trabajo en equipo frente a la visión solitaria del investigador tradicional. Para obtener información, el autor propone las entrevistas y los estudios experimentales comparativos frente a las simples encuestas individuales.

Las ideas de Lewin tuvieron cierta resonancia en el campo de la pedagogía. Entre los autores más destacados que buscaron aplicaciones educativas a sus ideas podemos señalar a Stephen Corey en los años cincuenta en los Estados Unidos, a Lawrence Stenhouse en los setenta en Gran Bretaña y a Stephen Kemmis en los ochenta en Australia. Es importante también hacer referencia a las ideas pioneras de John Dewey (1859-1952), con obras tan representativas como *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (1933) y *Experience and Education* (1938). Las ideas de Dewey en el terreno de la reflexión son resumidas por Villar Angulo y Vicente Rodríguez (1994: 6) en tres actitudes fundamentales: apertura mental para buscar y construir alternativas, responsabilidad para meditar las consecuencias a largo y corto plazo de nuestras acciones y atención a los sentimientos de los individuos. Las ideas de Dewey influyeron directamente en los trabajos de Donald Schön durante la década de los ochenta, sobre todo en sus obras *The Reflective*

*Practitioner* (1983) y *Educating the Reflective Practitioner* (1987), así como en *The Reflective Practitioner: How Professionals Think and Act* (1991). Schön propone la formación de profesionales reflexivos que sepan afrontar “los problemas que se les plantean en la realidad y que no siempre se presentan como estructuras bien organizadas” (Schön, 1992: 18). El profesional deberá aprender a analizar las situaciones reales —que no aparecen en los libros— para así afrontarlas y buscar soluciones con autonomía y competencia.

Todos estos autores han defendido la importancia de promover la investigación en el aula por parte de los propios profesores. Surge así la figura del maestro investigador que realiza la doble labor de enseñar y de analizar los acontecimientos que tienen lugar en el contexto educativo. Stenhouse (1984: 194) expresa su deseo de que “cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica”. El mismo Stenhouse (1987: 37-38), en otra de sus obras, defiende este papel de investigador:

El argumento básico para situar a profesores en el meollo del proceso de la investigación educativa puede ser formulado simplemente. Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista del experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y en las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar.

Al adoptar el punto de vista del investigador, el profesor consigue algo tan importante como es la autonomía profesional y la implicación personal frente a prácticas docentes desmotivadas o guiadas por estilos en boga que tal vez no se adaptan bien a su situación concreta. Es importante que los sujetos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje se sientan de verdad implicados. Como señala Kemmis (1992: 178), la educación es una “actividad social y cultural que requiere una forma muy activa de participación tanto de los maestros como de los alumnos”. Maestros y alumnos no pueden quedarse al margen y actuar como simples sujetos pasivos del proceso.

Para llevar a cabo la investigación en el aula el profesor debe ampliar su formación en cuanto a la recogida y análisis de datos se refiere. Por ello, junto al desarrollo de las ideas de *investigación-acción* y del profesor investigador, desde la década de los ochenta se viene desarrollando un cuerpo teórico importante sobre la necesidad de la reflexión en el contexto educativo, hasta el punto de que se habla de la enseñanza reflexiva —traducción del término inglés *Reflective Teaching*— como una aproximación metodológica.

Las ideas de la enseñanza reflexiva parten de considerar el aprendizaje como una tarea compleja en la que intervienen numerosos factores relacionados con los procesos cognitivos y afectivos, con los rasgos del profesor y del alumno y con el contexto en el que se desarrolla la actividad docente. Para poder atender a estos factores es necesario que el profesional dedicado a la enseñanza aprenda a observar todo lo que le rodea y adopte una actitud reflexiva que le lleve a buscar soluciones a los problemas que puedan surgir. Para Villar Angulo y Vicente Rodríguez (1994: 6), la enseñanza reflexiva significa “el desarrollo de estrategias y técnicas genuinas para tratar la complejidad, incertidumbre, inestabilidad y conflictos de valor inherentes a las situaciones de la práctica educativa”. En el mismo sentido se expresa LaBoskey (1997: 161) al describir a los profesores reflexivos. Traducimos sus palabras: “Deben cuestionarse lo establecido, considerar múltiples perspectivas, evitar los juicios, reconocer la complejidad y estar sobre todo comprometidos con las necesidades de sus estudiantes”.

Creemos muy importante la idea del compromiso principal con las necesidades de los alumnos, que pueden ser tan variadas de unas situaciones a otras y hasta de unos alumnos a otros. Esta visión cuestiona la general uniformidad que encontramos todavía hoy en el mundo de la educación.

La enseñanza reflexiva se presenta más como una actitud del docente que como una metodología elaborada. Así, la actitud reflexiva puede estar en la base de cualquier aproximación dentro del aula. Es más, será la reflexión sobre cada caso concreto la que nos guíe en la elección del enfoque más adecuado. El testimonio de una profesora citada por Villar Angulo y Vicente Rodríguez (1994: 20) resume las actuaciones que debe llevar a cabo un profesor reflexivo. Recogemos sus palabras:

- (a) proponerse pequeñas metas a analizar;
- (b) familiarizarse con las técnicas de recogida de datos;
- (c) abrirse a los demás compañeros del centro para intercambiar impresiones e ideas;
- (d) estar abiertos a las sugerencias de los demás;
- (e) estudiar a conciencia el entorno social, cultural, familiar, etc. de cada alumno que compone el grupo;
- (f) detectar los intereses de un grupo de alumnos concretos;
- (g) escribir anécdotas diarias que parezcan curiosas;
- (h) poner en práctica estrategias, métodos, medios, etc. nuevos para observar qué resultados se obtienen.

Esta misma profesora expone los dos problemas principales para llevar a la práctica las ideas de la Enseñanza Reflexiva: la falta de tiempo y de costumbre por parte del profesorado para realizar una observación sistemática y una recogida eficaz de datos. No obstante, autores como Villar Angulo (1988, 1996), Villar Angulo y Vicente

Rodríguez (1994), Moral Santaella (1997a, 1997b, 1998) y Lorenzo Delgado (1994, 1995) insisten en sus obras en la posibilidad de orientar la formación del profesorado hacia la reflexión y ofrecen ideas prácticas para aquellos profesionales interesados en el tema de forma general.

En el terreno de la enseñanza de idiomas también se ha atendido el tema de la práctica reflexiva de manera específica en obras como *Reflective teaching in second language classrooms* (1994) de Richards y Lockhart, traducido a español como *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (1998), y *Understanding language teaching: Reasoning in action* de Johnson (1999). Otros autores, como Richards y Nunan (1990: 201-242), dedican algún apartado a destacar el papel del profesor como observador e investigador en el aula. En estas obras, especialmente en la de Richards y Lockhart, se ofrecen materiales ya preparados de reflexión y de observación. Por su parte, Stanley (2000: 127-141), en el capítulo “Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva”, explora las relaciones entre la afectividad y la reflexión, argumentando que la reflexión nos puede llevar a comprender que en el aula se producen constantemente reacciones emocionales, y que estas son muchas veces ignoradas o malinterpretadas.

Para comenzar nuestra propia reflexión personal y la elaboración de materiales de observación de nuestros alumnos, Johnson (1999: 139) propone las siguientes preguntas, que traducimos:

- ¿Quién soy como profesor?
- ¿Quiénes son mis estudiantes? ¿Cómo viven mis enseñanzas?
- ¿Qué sé sobre el contexto en el que enseño?
- ¿Qué sé sobre los contenidos de la materia que imparto?
- ¿Por qué enseño del modo en que lo hago?
- ¿Cuáles son las repercusiones de mis prácticas docentes en los alumnos?
- ¿Cómo interpreto los conocimientos teóricos?
- ¿Cómo es mi comunidad profesional?
- ¿Qué tipo de cambio veo viable en mi modo de enseñar?

Estas ideas de Johnson resumen los objetivos de la enseñanza reflexiva y pueden servir de estímulo para todos aquellos que quieran comenzar a transitar por los caminos de la reflexión en la profesión docente. Una buena razón para hacerlo es, siguiendo las ideas de Perrenoud (2004: 10-11), buscar la profesionalización del oficio de enseñante, entendida en los siguientes términos:

Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y las del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán en su práctica habitual y cada vez que aparece uno tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata. Pero todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico, saber especializado y saber experto.

Se nos está planteando la visión anglosajona del profesional para distinguirlo del trabajador, que no tiene la misma responsabilidad sobre sus actuaciones. Perrenoud (2004: 12) anima a los profesores a alcanzar el estatus de profesionalización mediante la reflexión, la formación continua en mejores técnicas y la toma de decisiones en su labor docente.



## **CAPÍTULO 5. PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA PROMOVER LA COMUNICACIÓN EN EL AULA**

### **5.1. Algunas ideas sobre la organización del trabajo**

Es evidente la importancia que tienen las actividades a la hora de crear interés en los alumnos sobre un determinado tema. El modo de seleccionarlas, presentarlas y realizarlas explican mejor que cualquier disertación teórica las convicciones que un determinado profesor tiene sobre lo que significa aprender una lengua. Por eso, según han ido cambiando los puntos de vista sobre cómo debe aprenderse un idioma, han ido cambiando también las actividades que se realizan en clase. Los libros de texto han recogido las revisiones a los enfoques comunicativos relacionadas con la motivación y la enseñanza de estrategias de aprendizaje. También se ha notado en los materiales un creciente interés por el desarrollo del trabajo cooperativo respondiendo a los presupuestos de la enseñanza por tareas y del aprendizaje cooperativo. Por último, desde hace varios años, existe una tendencia a incluir temas sobre la educación en valores, por considerar que esta formación debe hacerse desde todas las áreas. A todo esto hay que unir el desarrollo de la metodología CLIL o AICLE, con su apuesta por el aprendizaje integrado de contenidos y lengua y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

El diseño de actividades apropiadas para nuestros alumnos es una tarea ardua y compleja en la que debemos tener en cuenta muchos factores: todos los referentes al alumno (personalidad, necesidades, habilidades), nuestras propias características como profesores y el contexto en el que se desarrolla la actividad docente. No obstante, a pesar de la complejidad de la elaboración de actividades, podemos señalar algunas ideas generales, aplicables en todo momento, que resumimos en los siguientes puntos:

#### **5.1.1. Calibrar el grado de dificultad**

Es imprescindible comenzar con tareas sencillas que den al alumno la sensación de control sobre lo que está haciendo (Williams y Burden 1999: 175). Si no queremos que los alumnos vayan perdiendo interés, es muy importante que la tarea no esté muy

por encima de sus posibilidades. Esto se relaciona con la idea de la “Zona de Desarrollo Próximo” de Vygotski o con las ideas de Ausubel sobre constructivismo en el aprendizaje. Siguiendo los estudios de este autor, es más sencillo aprender yendo de lo general a lo particular y de lo sencillo a lo más elaborado.

### **5.1.2. No alargar la actividad en exceso**

Como señala Woodward (1990: 1-24), la atención del alumno no es algo constante sino que sufre fluctuaciones a lo largo de la clase. Por ello, la autora propone el uso de actividades cortas con descanso (“break activities”) en diferentes fases durante una misma lección. Esto posibilita la adecuación a las fluctuaciones de atención que sufre el alumno y le ofrece la posibilidad de volver a conectar al cambiar de actividad. De hecho, la autora señala que las “actividades de descanso” no solo aceptan sino que aprovechan estos cambios de atención. La autora, que ha investigado sobre la organización de la clase (Woodward 2001), también propone en otra obra anterior tener un repertorio de actividades de calentamiento (*warm-ups*), de relleno (*fillers*) y de descanso (*breaks*), observar al auditorio y recurrir a ellas cuando sea necesario (Woodward 1990: Intro. XII). La variedad que puede aportar este sistema favorece la motivación del alumno y también del profesor.

### **5.1.3. Organizar la presentación y el cierre de la actividad**

El momento de la presentación de la actividad es de suma importancia para captar la atención. Introducir bien el tema es un aspecto muy importante debido a que el alumno puede estar pensando en cualquier cosa cuando el profesor decide proponer una actividad. Siguiendo las técnicas de los oradores, se puede captar la atención mediante alguno de los siguientes recursos:

- Proponer una contradicción o una paradoja.

- Relacionar el tema con algo que ha ocurrido recientemente.
- Explicar cómo surgió el interés por el tema.
- Hacer preguntas.
- Proponer la resolución de un problema.
- Comenzar la actividad con materiales llamativos (un vídeo, una canción, fotos, objetos, un dibujo en el encerado, etc.)

Lo importante es que todos estén atentos cuando se va a plantear la actividad.

Asimismo es fundamental saber cerrar adecuadamente la actividad, sin precipitación y sabiendo recoger las ideas principales sobre lo que se ha trabajado. Los alumnos deben saber con claridad cómo y cuándo acaba la actividad y si deben realizar alguna tarea. Para ello no podemos agotar todo el tiempo y cerrar la actividad cuando ya ha sonado el timbre y los alumnos están recogiendo y saliendo.

#### **5.1.4. Favorecer la actividad grupal frente a la clase centrada en el profesor**

El modo de organizar el trabajo en el aula influye directamente en la motivación de los alumnos. En una clase centrada en el profesor en la que este se dedica a impartir una clase magistral, la atención y la motivación pueden caer a niveles muy bajos. Este tipo de enseñanza no favorece el aprendizaje de idiomas y, por ello, no goza de prestigio ni de tradición en este campo. Sin embargo, sí podemos incurrir en una práctica docente donde el profesor sea el centro y desde esa posición interactúe con los alumnos a título individual. Ello puede deberse, entre otros motivos, a que el profesor no confíe en el trabajo en grupo y lo considere un gasto excesivo de tiempo o una ocasión para perder el control sobre los alumnos. No obstante, el trabajo en parejas y grupos goza de mucha tradición en las clases de idiomas y se han diseñado excelentes materiales para estas prácticas. En Carreras *et al.* (2002: 58-59) se recogen las siguientes técnicas de grupo que podemos intentar llevar a nuestras clases para no utilizar siempre las mismas fórmulas de trabajo en parejas o en grupos pequeños:

- *Dilema*: ante un problema ofrecer dos o más soluciones.

- *Diálogos clarificadores*: centrados en temas determinados que se quieren tratar. Tienen como objetivo introducir un tema y desencadenar la reflexión de los alumnos.
- *Symposium*: Desarrollar un tema o exponer una opinión por un grupo reducido de alumnos que lo han preparado con anterioridad.
- *Mesa redonda*: Los alumnos intervienen sucesivamente defendiendo posiciones divergentes sobre un mismo tema.
- *Panel*: Consiste en debatir de modo informal, con un moderador que se limita a introducir el tema y resumir las conclusiones.
- *Debate*: Dos alumnos se han preparado y presentan dos opiniones diferentes y mayoritarias dentro del grupo para intentar hacer prevalecer su opinión y convencer al resto.
- *Philips 66*: Se forman grupos de seis alumnos que durante seis minutos resuelven o debaten una cuestión. Se elige secretario en cada grupo para que resuma las posturas de los distintos miembros.
- *Seminario*: En grupos grandes se discute un problema o tema que interesa a todos. Finalmente los secretarios elegidos resumen las conclusiones.
- *Pequeño grupo-lluvia de ideas*: Se trata de promover la creatividad y la expresión, primero en la privacidad del grupo y finalmente ante la clase.
- *Role-playing*: Muy utilizado en idiomas, para el ensayo de situaciones del mundo real.
- *Sesión de tribunal*: Se reproduce un juicio para resolver un conflicto o una opinión, si es posible de actualidad.
- *Entrevistas*: También muy utilizadas en idiomas, para conseguir información y opinión de primera mano.
- *Fórum*: Se trata de debatir un tema con todo el grupo. Se nombra un moderador que dará los turnos de palabra y recogerá todas las opiniones.

Todas estas fórmulas pueden llevarse al aula en momentos puntuales especificando límites de tiempo que deben ser respetados. Una vez que los alumnos se acostumbran a la discusión en grupo, las ventajas son evidentes, pues se mejora la expresión, se aprende a escuchar, a respetar turnos, se fomenta la autonomía, aumenta el interés y el deseo de compartir opiniones, a la vez que se elimina la tensión que produce la intervención directa e individual frente a los compañeros. Es posible que el paso de una organización de aula centrada en el profesor a otra centrada en el alumno sea difícil,

porque, como dice Lewin (1965: 71), “la autocracia se impone al individuo y la democracia debe aprenderse”, pero creemos que el esfuerzo merece la pena.

### **5.1.5. Vincular los materiales con la realidad del alumnado**

Es buena idea personalizar los materiales para que el alumno sienta que lo que se hace en clase tiene que ver con su propia realidad. El hecho de conseguir que la actividad tenga una relevancia personal va a hacer que aumente la motivación y que lo aprendido se recuerde. Esto se ha tenido muy en cuenta en la enseñanza por tareas. En su definición de tareas, Long (1985: 89) afirma que se trata de cualquier actividad que realicemos para nosotros o para otros en nuestra vida cotidiana, desde rellenar un impreso a organizar una fiesta. Zanón (1990: 22), en su propia caracterización de la tarea, insiste en la importancia de que se trate de una actividad “representativa de procesos de comunicación de la vida real”. La preocupación por la distinción entre uso real y uso realista de la lengua en la clase de idiomas está presente en distintos teóricos del enfoque comunicativo, entre los que destacan Wilkins, Widdowson y Breen, a los que ya aludimos al tratar el problema de la falta de realidad en el aula de idiomas (1.3.4.). En este mismo apartado recogíamos las limitaciones que señala Littlewood (1984: 37) para crear situaciones reales en el contexto de la clase. Por tanto, estamos ante un tema que ha dado bastante que hablar y que no es fácil solucionar siempre. Se trata de vincular las actividades y los materiales con la realidad del alumno, siempre que esto sea posible. Sin embargo, es importante que se admita la realidad propia del aula como una situación en la que se está llevando a cabo el aprendizaje de una lengua, para el que es necesario realizar tareas concretas de aprendizaje.

Al hablar de las tareas en el aula, Nunan (1996: 41) sigue dos criterios para justificar su elección: que pertenezcan al mundo real o que sean de carácter pedagógico. Cortés Moreno (2000: 52), basándose en esta distinción, explica que las tareas pedagógicas están diseñadas para la clase de lengua: escuchar una grabación y acto seguido realizar un ejercicio de verdadero o falso, rellenar huecos, completar frases, buscar verbos irregulares en un crucigrama, ordenar oraciones desordenadas, etc. Por su parte, las tareas del mundo real se refieren a actividades que sí pueden realizarse en contextos reales, como leer un artículo de prensa, escribirle una carta a un amigo de otro

país, hacer una reclamación, leer un folleto turístico, felicitar un cumpleaños, etc. Como vemos, el que se trata de tareas pedagógicas o de tareas de la vida real no determina el posible carácter lúdico de la actividad. Un juego puede ser motivador pero no tiene por qué ser real. Asimismo, una actividad pedagógica no real puede ser enormemente útil para practicar algún aspecto lingüístico importante.

En general, el componente real se considera de forma positiva a la hora de evaluar una actividad y de seleccionar materiales. De hecho, como señala Mochón (2005), el uso de materiales reales es imprescindible para convertir el aula en un espacio real de comunicación. No obstante, en el contexto de la clase de idiomas también es necesario introducir tareas pedagógicas. Una idea acertada es intentar diseñar o adaptar actividades —sean del tipo que sean— para conseguir que incluyan el componente real relacionado de algún modo con el alumno. En ocasiones podemos crear nuestras propias actividades y otras veces podemos limitarnos a variar levemente actividades que consideremos aprovechables. Si estamos en un nivel elemental, en el que es necesaria la realización de ejercicios de práctica controlada, siempre podemos intentar referir las frases a la vida real del alumno en vez de recurrir a personajes de ficción. Esta evolución se percibe claramente en la referencia al componente real del alumno desde niveles muy elementales. Veamos algunos ejemplos de primeras unidades de libros de texto:

- El trabajo. Tras presentar algunas profesiones en el ejercicio 1, la actividad 2 trata de enlazar con la realidad de los alumnos:

**2 a)** En grupos de tres o cuatro. Piensa en tu profesión y en tu principal función y explícaselo a tus compañeros. [Si eres estudiante, elige una profesión que te guste].



**b)** ¿Hace alguno de tus compañeros algo extraño o interesante? ¿Has aprendido alguna palabra nueva? Díselo a la clase.

Figura 16. Ejemplo de vinculación de los materiales con la realidad del alumnado en un libro de texto (I)

Fuente: Borobio, V. y Palencia, R. (2001): *Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros. Inicial 2*. Madrid, SM, pp. 8-9.

- Inventos y hechos curiosos. En la sección “Pretexto” —a modo de ejercicio de introducción o precalentamiento— los alumnos leen un anuncio publicitario y un breve texto sobre un inventor. Seguidamente responden a algunas preguntas relacionadas con su propia experiencia, tanto fuera como dentro del aula. Por ello, aparecen preguntas personales (1 y 2) y preguntas referidas a conocimientos lingüísticos:

**UNIDAD 1** *Inventos y hechos curiosos*

**PRETEXTO**



*14 de mayo*  
*Ayer cronometré el tiempo que tardé en buscar cada mañana mi ropa en el armario: 32 minutos, 20 segundos y 4 décimas, por eso he decidido sustituirlo por algo más cómodo.*  
*El tiempo es oro.*



**JOSÉ, ELEGIDO EL MEJOR INVENTOR DEL AÑO.**  
 Su primer mecano le hizo idear nuevas construcciones. Desde entonces no ha dejado de imaginar objetos que nos hacen la vida más fácil.  
 La persiana reversible le ha dado fama internacional.

- ⊙ ¿Has cronometrado algo alguna vez?
- ⊙ ¿Sabes qué es un mecano? ¿En qué época de la vida se usa?
- ⊙ Señala las formas de pretérito perfecto y de pretérito indefinido que aparecen en los textos.
- ⊙ ¿Qué palabras puedes relacionar con cada uno?
- ⊙ Recuerda los marcadores temporales que ya has estudiado.

Figura 17. Ejemplo de vinculación de los materiales con la realidad del alumnado en un libro de texto (II)

Fuente: Moreno, C. y Moreno, V. (2002): *Avance. Curso de español. Nivel básico-intermedio*. Madrid, SGEL, p. 13.

- En algunos casos, se percibe la personalización de los materiales en el modo en que están enunciados. Por ejemplo en el manual *Canal joven en español* (Santos, Sánchez Lobato, Pisonero y Pinilla, 2003) encontramos las siguientes propuestas con enunciados que tratan de personalizar los materiales:
  - “Nos conocemos” (pág. 9).
  - “Es el primer día de clase y todos queremos saber tu nombre” (pág. 18).
- Es posible que aparezcan personajes de ficción para ofrecer el *input*, pero seguidamente se desciende al terreno real. Así sucede en el siguiente ejemplo de actividad en pareja:

**5** Ahora, van a hacer una encuesta para conocer a sus compañeros de clase. Hable con un/a compañero/a y hágale las siguientes preguntas:

FECHA

- ¿Cómo te llamas?
- ¿De dónde eres?
- ¿Qué haces?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuántas lenguas hablas?
- ¿Por qué estudias español?
  - Porque lo necesito para mi trabajo.
  - Porque me gustan las lenguas extranjeras.
  - Porque viajo mucho a España.
  - Otro:
- ¿Cuáles son tus actividades de clase preferidas?
  - Escuchar grabaciones.
  - Los ejercicios de gramática.
  - Hablar con el profesor.
  - Representar situaciones.
  - Ver vídeos.
  - Hablar con los compañeros.
  - Escribir.
  - Otra:
- ¿Qué es lo que más te gusta de España o Hispanoamérica?

**6** Ahora, presente a su compañero/a al resto de la clase.

*Este es Hugo. Es brasileño. Es estudiante de Psicología y tiene 20 años. Habla dos idiomas: portugués e inglés. Aprende español porque...*

Figura 18. Ejemplo de vinculación de los materiales con la realidad del alumnado en un libro de texto (III)

Fuente: Palomino, M.A. (2001): *Primer plano. 2. Español lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, p. 7.



Progresivamente se observa la inclusión de la realidad del alumno en los materiales. Dentro de esa aceptación de la realidad del aula, podemos hablar también de aceptación de la clase de idiomas como contexto en el que un grupo de personas aprende una lengua y que, por lo tanto, van a realizar distintas actividades, precisamente con el objetivo de aprender. No todas estas actividades van a ser reales, ni siquiera realistas. Pero todas van encaminadas a aprender el idioma, lo cual es motivador en sí mismo y justifica el trabajo en la clase.

### **5.1.6. Establecer claramente el propósito de la actividad**

El alumno debe tener claro cuál es el propósito de la actividad. Al igual que es importante introducir la experiencia personal del alumno en la clase, lo es tener un verdadero propósito de comunicación. J. Harmer (1991: 46-47) señala los siguientes elementos necesarios en todo intercambio comunicativo:

1. Querer decir algo.
2. Tener un propósito o querer que algo suceda.
3. Tener la capacidad para seleccionar los elementos lingüísticos necesarios.
4. Querer escuchar algo.
5. Estar interesados en la situación.
6. Ser capaces de procesar lo que escuchamos.

Como vemos, Harmer incluye los dos elementos que debe poseer el puente de la comunicación para que no se caiga: el interés del emisor y del receptor. Esto, que parece obvio, es relevante en el diseño de actividades verdaderamente comunicativas. Es necesario crear deseo de hablar y deseo de que los demás escuchen. Para ello deben darse dos elementos: que haya un propósito por parte del emisor y que exista un vacío de información que el oyente debe llenar sobre un tema que supuestamente es de su interés. Harmer (1991: 49) lo expresa claramente en estas palabras, que traducimos:

Sea cual sea la actividad que realizan los alumnos, si se quiere que sea verdaderamente comunicativa y que de verdad promueva el uso de la lengua, los

estudiantes deben tener deseo de comunicarse. (...) Los estudiantes deberían tener algún tipo de propósito comunicativo; en otras palabras, deberían estar usando la lengua para, de alguna manera, conseguir un objetivo.

Estos son los mismos presupuestos que años antes había planteado K. Johnson (1982) en su diseño de un programa comunicativo: que las actividades promuevan un intercambio de información real propiciado por un vacío de información (*information gap*). El vacío de información puede ser de contenido y de forma. Con ello queremos decir que se pueden diseñar actividades gramaticales desde el punto de vista comunicativo, en las que el alumno no se limita a repetir la estructura una y otra vez, sino que localiza formas en un texto e incluso deduce el proceso de construcción.

Todas las actividades que se realizan deben tener un propósito claro para el alumno, ya sea practicar una construcción, aprender nuevo vocabulario o conversar sobre un tema. Harmer (1991: 50) describe así una actividad no comunicativa frente a una actividad comunicativa:

Tabla 6

*Diferencias entre una actividad comunicativa y una actividad no comunicativa*

Actividades no comunicativas	Actividades comunicativas
Sin deseo comunicativo	Deseo de comunicarse
Sin propósito comunicativo	Propósito comunicativo
Centrada en la forma, no en el contenido	Centrada en el contenido
Centrada en un solo aspecto lingüístico	Variedad de formas
Con intervención del profesor	Sin intervención del profesor
Con control sobre los materiales	Sin control sobre los materiales

Fuente: Elaboración propia, basada en las características que ofrece J. Harmer (1991): *The Practice of English Language Teaching*. London, Longman, p. 50.

Para el autor, las actividades comunicativas solo pueden realizarse tras la presentación y la práctica de los contenidos lingüísticos necesarios. Como ya hemos señalado en la revisión del enfoque comunicativo, en niveles iniciales las actividades comunicativas van a ser muy reducidas y controladas, enfocadas a ir construyendo la competencia comunicativa. Cada vez se ve más necesario que los alumnos reflexionen sobre las formas lingüísticas como parte esencial de su aprendizaje en todas las etapas,

ya que la atención a las formas constituye el sustrato cognitivo fundamental para emprender cualquier actividad comunicativa.

Ruiz Campillo y Lozano López (1994) van más allá de la actividad y proponen un modelo de evaluación de una tarea comunicativa. En dicha evaluación se presta atención a aspectos menos tenidos en cuenta por la evaluación tradicional, como la autenticidad, la libertad de elección del alumno, si la tarea anima a que los participantes muestren sus actitudes e intereses reales e incluso si promueve procesos de aprendizaje.

### **5.1.7. Lograr el compromiso del alumno**

Es importante que, de alguna manera, el alumno se comprometa a realizar la actividad. En esta dirección, algunos autores proponen que se establezcan “contratos” entre alumnos y profesor. Los contratos pueden dar muy buen resultado con adolescentes, al permitirles que negocien lo que van a hacer y, al mismo tiempo, al exigir su compromiso de hacerlo. Richards y Lockhart (1998: 104-105) recogen el testimonio de un profesor con un grupo de adolescentes desmotivados. Su sistema de trabajo con estos alumnos consistía en mostrar una actitud muy autoritaria, llevar un férreo control y darles mucho trabajo para mantenerles ocupados. Ante la incomodidad de esta situación, el profesor probó un sistema de contratos que describe en estos términos:

En la primera mitad de la clase enseñaría a todo el grupo durante quince minutos. El resto del tiempo los alumnos trabajarían individualmente, por parejas o en grupos, en las tareas que ellos mismos hubieran seleccionado. (...) Presenté el sistema de contratos y expliqué a la clase cómo funcionaría. Fabriqué un póster que puse en la pared y que enseñaría lo que cada uno estaba haciendo en cada momento. Una vez que el sistema se puso en marcha, fue bastante bien. Aunque la clase era muy ruidosa, los alumnos se fijaban más en sus tareas y yo iba de un sitio a otro ayudando a los alumnos individuales o a grupos. Los alumnos parecieron apaciguarse y dedicar menos tiempo a molestarse unos a otros.

Las ideas sobre contratos cobran sentido y se articulan de forma sistemática en los conocidos como “portafolios de aprendizaje” o *portfolios* que se llevan utilizando desde hace tiempo en las aulas y que se han propuesto como sistema de evaluación idóneo para lenguas extranjeras por el Consejo de Europa, a través del *PEL*. Cada profesor puede diseñar de forma consensuada con sus alumnos su modelo para evaluar el trabajo

que se lleva a cabo. Este sistema, también conocido como “cartera de aprendizaje”, es defendido por muchos autores (Kohonen, 2000, pp. 302-305) y se define como un conjunto de actuaciones, trabajos o experiencias seleccionadas por el propio alumno que se realizan en un tiempo dado para ir mejorando el conocimiento de la lengua extranjera. Con esta organización se consigue que el alumno se implique en todo el proceso de aprendizaje y se le enseña a llevar un registro ordenado de sus trabajos. El *portfolio* también puede servir para informar en el futuro del nivel alcanzado por el alumno y evaluar sus progresos.

Schwartz y Pollishuke (1998: 82-92) proponen algunos materiales para que los alumnos sean más conscientes de las tareas que deben realizar y para que aprendan a organizarse. Los autores incluyen hojas de seguimiento y contratos de aprendizaje en los que aparecen la materia, la actividad y la fecha de inicio y de terminación.

Otra forma de obtener compromisos por parte de los alumnos es el reparto de responsabilidades. A la vez, es una buena manera de utilizar el idioma para organizar la actividad en el aula. Dar responsabilidades es un mecanismo que funciona a todas las edades. Para el estudio que nos ocupa, se probó la idea con alumnos extranjeros que asistían a clases de español en el Centro de Personas Adultas “Abril”, de Badajoz. Basándonos en la propuesta de trabajo sobre la responsabilidad que aparece en Carreras *et al.* (2002: 67-81), se eligieron las siguientes tareas:

- Encargarse de las luces y de encender y apagar la calefacción del aula.
- Mantener en orden las mesas.
- Mantener la mesa del profesor limpia y ordenada.
- Ocuparse de la recogida de papeles del suelo.
- Encargarse de la pizarra (borrar, poner la fecha, procurar que hubiera tizas).
- Llevar el control de retrasos y faltas.
- Mantener contacto con alumnos enfermos.
- Atender a los alumnos con dificultades (aprendizaje entre pares).
- Mantener al día el tablón de anuncios.
- Recoger los trabajos.
- Devolver los trabajos.
- Hacer y repartir fotocopias.
- Vigilar el cambio de clase.
- Mediar en los conflictos entre compañeros y también con los profesores.

- Colaborar en la organización de visitas y excursiones programadas.

Sobre la importancia de dar responsabilidades en el aula insisten autores como Cortés Moreno (2000) y Underwood (1987). Esta última autora recuerda lo mucho que se puede aprender si se intenta organizar el trabajo y todo lo que rodea al alumno utilizando la lengua extranjera. Es esta otra forma de considerar el aula como un contexto real, idea que aborda, entre otros, Estaire (1999: 56), al hablar de tareas centradas en el propio aprendizaje y de aquellas que se refieren a la planificación del trabajo dentro de la clase.

Williams y Burden (1999: 111), por su parte, orientan la responsabilidad sobre el control del proceso de aprendizaje y sugieren las siguientes pautas:

- Definir tanto de forma cognitiva como social sus propias actitudes hacia el aprendizaje de idiomas y sus puntos fuertes y débiles.
- Desarrollar su planificación individual para aprender el idioma.
- Responsabilizarse de llevar a cabo sus planes.
- Evaluar de forma realista su progreso y los motivos de sus éxitos y fracasos.
- Participar en la selección de actividades de aprendizaje.
- Responsabilizarse de ayudarse mutuamente con el fin de llevar a cabo sus planes de aprendizaje.

En resumen, se trata de comprometer a los alumnos de forma explícita y hacerles responsables de sus acciones, no solo frente al profesor sino también frente a sus compañeros y frente a ellos mismos.

## **5.2. La observación y la reflexión**

Al hablar de la motivación (2.3.), vimos que Williams y Burden (1999) señalaban numerosos factores para entender qué movía al alumnado a querer realizar una tarea. Sin duda, todos los factores que vimos influyen de alguna manera en el aprendizaje, pero para nuestro trabajo en el aula conviene distinguir entre aquellos sobre los que podemos influir directamente como profesores y aquellos sobre los que no podemos tener mucho control directo a corto plazo, para dar prioridad a los primeros aspectos. Así, desde esta visión, más que una sola pregunta —¿qué hace que mis alumnos quieran aprender?— proponemos un cuestionario de veinte preguntas que nos ayude a observar la realidad y a reflexionar de forma realista sobre nuestros estudiantes

y los factores que influyen en su motivación, para así elaborar o modificar los materiales:

1. ¿Qué puedo hacer para activar la curiosidad de mis alumnos? ¿Hay algo en el material que ofrezco que pueda despertar la curiosidad?
2. ¿La actividad que planteo posee un grado óptimo de desafío para todos? ¿Para quiénes puede resultar demasiado fácil? ¿Para quiénes puede resultar demasiado difícil?
3. ¿Puedo de alguna manera establecer una relación personal entre la actividad y los alumnos?
4. ¿Se ha entendido el valor intrínseco de la actividad? ¿En qué momento aparece este valor de forma explícita?
5. ¿La actividad permite asumir responsabilidades sobre el propio aprendizaje? ¿Cómo? ¿Cuándo?
6. ¿Cuáles son las metas a corto y largo plazo que se pueden establecer a partir de esta actividad?
7. ¿Sienten mis alumnos que poseen la capacidad necesaria para realizar la actividad o consideran que está muy por encima de sus posibilidades?
8. ¿Se comprende con claridad qué se está aprendiendo o qué destrezas se están perfeccionando cuando se realiza la actividad?
9. ¿Conocen mis alumnos sus puntos fuertes y sus puntos débiles? ¿Cómo influyen a la hora de realizar esta actividad?
10. ¿Cómo percibe cada uno su éxito o su fracaso?
11. ¿Se sienten responsables de sus fallos y sienten que pueden mejorarlos? ¿Cómo?
12. ¿Cómo valoran el aprendizaje de idiomas?
13. ¿Qué actitud muestran hacia la comunidad y cultura de la lengua objeto?
14. ¿Qué puedo hacer para aumentar su seguridad en la realización de la actividad? ¿Qué cosas o qué comentarios no debo hacer?
15. ¿Cómo puedo organizar la actividad para reducir la ansiedad y el nerviosismo? ¿Qué prácticas docentes provocan más ansiedad? ¿Quiénes muestran mayor grado de ansiedad? ¿Cuándo? ¿Por qué?
16. ¿Qué conozco sobre la vida personal de mis alumnos? ¿Hay algo en su entorno que pueda favorecer o entorpecer el aprendizaje del idioma?

17. ¿Cómo recompensó o sancionó a mis alumnos? ¿Puedo mejorar este apartado?

18. ¿Cómo es el entorno físico en el que aprenden mis alumnos? ¿Qué puedo hacer para mejorarlo?

19. ¿Qué actividades que incidan de forma positiva en el aprendizaje de la lengua extranjera puedo proponer al centro?

20. ¿Qué actividades del centro o del entorno pueden ser interesantes para mis alumnos? ¿Cómo puedo aprovecharlas?

De la misma forma, parece aconsejable promover la observación y la reflexión entre los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje y sobre las actividades que se realizan en clase. Es precisamente la práctica de la reflexión la que puede conducirles a la solución de sus problemas de aprendizaje y a mejorar su rendimiento, a la vez que se involucran más en el diseño de la clase. Teniendo en cuenta factores como la falta de tiempo y de medios, hemos seleccionado el ejercicio “Discussing lessons” de Ur y Wright (1992: 17-18), por considerarlo completo, breve y fácil de poner en práctica. Los autores explican que al final de cada lección se puede pedir a los alumnos que den su opinión sobre la clase. Consideramos que, aunque no se haga con tanta frecuencia, lo importante es hacerlo de forma sistemática. Para esta observación los autores proponen que cada profesor diseñe un breve cuestionario y ofrecen el siguiente modelo, que traducimos:

Tabla 7

*Ficha de evaluación de la actividad docente por parte del alumno*

COMENTARIOS SOBRE LAS CLASES
Puntúa de 1 a 10:
Las lecturas
Las actividades orales
Las actividades de comprensión auditiva
Las actividades de expresión escrita
Los ejercicios del libro de texto
Las explicaciones gramaticales
La organización general

Tabla 7. Continuación

Las tareas para casa
La clase en general
Añade otros comentarios que consideres importantes
¿Qué puede hacer el profesor para mejorar la clase?
¿Qué puedo hacer yo para mejorar la clase?

Fuente: Traducción propia de la ficha que ofrecen Ur, P. y Wright, A. (1992): *Five-Minute Activities*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 17-18.

### 5.3. Propuesta de actividades

Siguiendo las ideas de Gardner que expusimos en el capítulo 2, algunos autores de materiales de enseñanza de idiomas han dirigido su atención a las diferentes inteligencias que podemos encontrar en el aula. Es el caso de Berman (1998, 2001), Christison (1996, 1998) y Puchta y Rinvoluti (2001). No se trata de partir de cero, ya que muchos de los materiales que venimos utilizando en las clases de idioma atienden estos aspectos de forma natural. Es frecuente encontrar ejercicios que además de promover los aspectos lingüísticos, se apoyan en aspectos visuales o necesitan del movimiento. Prácticamente todos los materiales que siguen el enfoque comunicativo desarrollan las habilidades sociales. La música es un elemento frecuente en nuestras clases. Por tanto, no parece difícil prestar atención a este aspecto introduciendo algunos contenidos y técnicas de las inteligencias lógico-matemática y naturalista. La metodología CLIL o AICLE, al introducir contenidos de distintas áreas en la enseñanza de la lengua extranjera contribuye a la atención de las distintas inteligencias.



El primer paso es investigar sobre los tipos de inteligencia que predominan en el aula para determinar cuáles van a ser los estilos de aprendizaje. Christison (1996, 1999, 2007) propone ideas prácticas para determinar los diferentes perfiles de inteligencias, así como ideas para de aplicación en el aula. Es aconsejable que los alumnos conozcan esta aproximación a la inteligencia y cuál es su perfil. La información obtenida permitirá al profesor organizar la clase y el trabajo atendiendo a las diferencias individuales. Proponemos las siguientes ideas para empezar a atender este aspecto:

- Se pueden formar grupos con alumnos de distintos perfiles para que cooperen unos con otros.
- El profesor puede sugerir trabajos individuales en los que cada alumno trabaje de acuerdo a su perfil.
- En la organización semanal o mensual de las clases se puede hacer un seguimiento con el fin de observar que se atienden todos los estilos de aprendizaje.
- Conocer los diferentes perfiles puede ser útil a la hora de organizar el aula y distribuir las responsabilidades.
- Teniendo en cuenta los intereses, el profesor puede traer al aula materiales auténticos sobre temas diversos para promover la atención por el contenido.

Reid (2000: 318) insiste en la importancia de prestar atención a los distintos estilos de aprendizaje con estas palabras: “Durante los últimos quince años he descubierto las ventajas que supone el hacer conscientes a los alumnos de sus cualidades individuales: un mayor interés y motivación respecto al proceso de aprendizaje, un aumento de la responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje y una mayor conciencia de comunidad de aula”.

En el siguiente apartado incluimos una batería de actividades presentadas en forma de fichas. Para la elaboración de estas fichas hemos procurado seguir las teorías a las que nos hemos acercado en esta primera parte de nuestro estudio. Al realizar su selección hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Que la actividad tenga algún componente afectivo y promueva actitudes y valores positivos.
- Que promueva la interacción real entre los alumnos.
- Que atienda a los distintos estilos de aprendizaje.

- Que haya sido probada con éxito.

Las críticas que se realizan a las actividades humanísticas se centran en que no ofrecen una sistematización de contenidos tan elaborada como la de otros métodos. Algunos profesionales no se sienten cómodos realizando ejercicios que consideran más relacionados con terapias psicológicas que con la enseñanza de idiomas. Ciertamente, no siempre es fácil trabajar la dimensión, sobre todo en contextos de enseñanza institucional en los que al final el profesor realiza una evaluación del alumno. En nuestra opinión, no es aconsejable organizar toda una programación a base de ejercicios humanísticos, porque resultaría reiterativa y pobre en otros contenidos necesarios en una clase de idioma. La atención a la vertiente humanística es más bien una filosofía que debe estar en la base de nuestro trabajo. Es posible ayudar a nuestros alumnos a aprender de forma más eficaz y a solucionar algunos problemas personales que están en la base de sus dificultades con el idioma. A la vez que se enseña el idioma, se pueden introducir valores tan importantes como la colaboración, el respeto, el interés por la cultura, etc. De la misma manera, la enseñanza humanística puede ayudar al profesor a observar mejor a sus alumnos, a estudiar sus necesidades, a tener en cuenta en la medida de lo posible sus diferentes estilos de aprendizaje y sus ritmos de trabajo. Partimos de la creencia de que todo esto se puede tener en cuenta a la vez que se enseña la materia correspondiente. Pero la materia en cuestión debe enseñarse.

En cada ejercicio hemos señalado el título, el tipo de organización (individual, en parejas, en grupos, para el grupo clase), el nivel de los alumnos más aconsejable (A, B, C), una breve descripción, los objetivos y los materiales necesarios para realizarlo. Las distintas actividades aparecen agrupadas en los siguientes epígrafes:

- A. Conocerse
- B. Relacionarse
- C. Trabajar con imágenes
- D. Trabajar con movimiento
- E. Trabajar con la imaginación
- F. Actividades de repaso y de refuerzo

## A. CONOCERSE

1. Título: Presentación misteriosa	Grupo Clase	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor escribe en el encerado palabras relacionadas con su vida (lugares, nombres, aficiones, fechas, libro favorito, etc.) Los alumnos van descubriendo datos del profesor mediante preguntas. Sucesivamente se van presentando así los alumnos.</p>		
<p>Objetivos: Variar la típica presentación. Despertar la curiosidad.</p>		
<p>Materiales: Ninguno.</p>		
<p>Programación: Esta actividad es idónea para presentarse por primera vez a un grupo de alumnos. En el ejercicio se practican las oraciones interrogativas.</p>		

2. Título: Acrósticos con los nombres de la clase	Grupos: Indiv	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Los alumnos escriben acrósticos con sus nombres propios y apellidos, intentando expresar sentimientos, acciones habituales y adjetivos sobre el carácter. Finalmente los acrósticos quedan expuestos en clase.</p>		
<p>Objetivos: Favorecer que los alumnos se conozcan. Fomentar la creatividad.</p>		
<p>Materiales: Cartulinas o folios. Rotuladores de colores.</p>		
<p>Programación: Esta actividad puede incluirse en los temas en los que se tratan aspectos personales, como adjetivos sobre el carácter, los intereses. También puede utilizarse para la práctica de las acciones habituales en presente de indicativo.</p>		

3. Título: El Mapa Mundi	Grupo Clase	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Es una sencilla actividad para el primer día de clase, sobre todo para grupos plurilingües en situación de inmersión. El profesor despliega un mapa mundi y señala de dónde es, explicando cómo es la zona. Las explicaciones pueden ser más o menos complejas, según el nivel de los</p>		

alumnos. El profesor puede llevar fotos e información turística de su lugar de origen. Seguidamente los alumnos van saliendo y señalando en el mapa sus lugares de origen. Por lo general, se animan a hablar y se practican, de forma real, los típicos contenidos de las unidades iniciales de los libros de texto.

Objetivos: Favorecer el conocimiento de los alumnos. Trabajar con información real. Practicar las nacionalidades. Hablar sobre lugares.

Materiales: Un mapa mundi que pueda ver toda la clase.

Programación: Actividad para los primeros días de clase, en los que se realizan las presentaciones y se habla de las nacionalidades.

4. Título: El calendario de la clase	En grupos	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>En grupos, los alumnos deciden qué fechas les gustaría señalar en el calendario. Pueden aparecer días de cumpleaños, fechas especiales, fiestas de cada país, etc. Se realiza una puesta en común para consensuar qué fechas se señalarán y se procede a elaborar el calendario que quedará expuesto en el aula.</p>		
<p>Objetivos: Compartir información personal y cultural. Practicar las fechas. Practicar los recursos para proponer ideas.</p>		
<p>Materiales: Cartulinas, un calendario grande, pegamento, rotuladores y marcadores.</p>		
<p>Programación: Esta actividad se puede realizar en el nivel inicial para aprender las fechas desde un punto de vista más personal.</p>		

5. Título: La exposición de fotos	Individual	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se pide a los alumnos como tarea para casa que busquen una foto que les guste mucho. Deben colocarla en una cartulina o folio y responder a estas preguntas: ¿Cuándo se hizo la foto? ¿Quién la hizo? ¿Por qué? ¿Quiénes aparecen en la foto? Se anima a los alumnos a que escriban sobre la gente de la foto y la situación. En clase, se colocan las fotos para formar una exposición y los alumnos van intercambiando información, hablando y leyendo. Es un ejercicio que da muy</p>		

buen resultado y da pie a aprender mucho sobre el origen de los alumnos.
Objetivos: Favorecer que los alumnos se conozcan.
Materiales: Es necesario explicar muy bien a los alumnos cómo deben preparar la foto para la exposición. Se necesitará pensar cómo y dónde van a colocarse las fotos para favorecer la circulación de los alumnos viendo la exposición.
Programación: Esta actividad puede servir de cierre a temas en los que hayamos visto las descripciones físicas y la ropa. Asimismo, con este ejercicio se practica la narración en pasado al tener que explicar quién, cuándo, dónde y por qué se hizo la foto.

Referencia: basado en Lindstromberg (1990: 41), aunque con otra organización.

6. Título: El jeroglífico	Grupos/Parejas	Nivel: A
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Cada alumno dibuja objetos que representen aspectos de su vida. El compañero debe averiguar el significado de los dibujos. Así, un mapa de Italia puede referirse a la nacionalidad o al lugar de las últimas vacaciones; un ordenador puede referirse a la profesión o a la última compra, etc.</p>		
Objetivos: Practicar las nacionalidades, profesiones, familia, aficiones.		
Materiales: Los necesarios para dibujar.		
Programación: Esta actividad puede utilizarse, tras las primeras unidades del nivel inicial, para repasar aspectos personales como la familia, las aficiones, las profesiones, etc. Es más apropiada cuando los alumnos no se conocen mucho entre sí.		

7. Título: Verdades y mentiras	Grupos/Parejas	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Cada alumno escribe cuatro habilidades que verdaderamente posee y, mezcladas con éstas, cuatro inventadas. Los demás averiguan qué frases son verdaderas y cuáles falsas.</p>		
Objetivos: Practicar las habilidades ( <i>sé..., puedo, soy capaz de...</i> ) y los hábitos.		
Materiales: Ninguno en especial.		
Programación: Se practican las estructuras que expresan la habilidad. Asimismo, se promueve la		

práctica del presente de indicativo.

## B. RELACIONARSE

8. Título: Un día especial	Grupo Clase	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
<p>Se establece un día para dedicarlo a un alumno. Debe haber “día especial” para todos a lo largo del curso. Ese día los demás compañeros comentan las virtudes y habilidades del alumno seleccionado, le agradecen favores, recuerdan acciones positivas que ha realizado, etc. Al final se pone todo por escrito y se le entrega al interesado.</p>		
Objetivos: Fomentar la autoestima. Aprender a elogiar a los demás y a ser elogiado. Crear un ambiente positivo para todos los alumnos en el aula. Fomentar las buenas actitudes. Practicar el vocabulario sobre personalidad y las expresiones de habilidad ( <i>puede, es capaz, se le da bien, sabe...</i> ).		
Materiales: El trabajo escrito se puede adornar e ilustrar con fotos, dibujos, etc.		
Programación: Es una actividad que puede servir de repaso del vocabulario sobre el carácter y de las estructuras para expresar las habilidades. También se puede introducir para practicar el presente de indicativo de las acciones habituales (ej. <i>María siempre hace sus deberes</i> ) y el pretérito perfecto simple de las acciones puntuales (ej. <i>Un día, a principio de curso, María me ayudó a terminar los ejercicios de Español.</i> )		

Referencia: De Andrés (2000: 111-112)

9. Título: La cadena de papel	Indivi./ Clase	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
<p>Se anima a los alumnos a que plasmen por escrito cualquier acción que hagan bien sus compañeros cada día. Algunos ejemplos pueden ser: “X me ha dejado un bolígrafo”, “Y me ha ayudado a hacer el ejercicio”, “V ha hecho un dibujo muy bueno en clase de Plástica”, “H ha marcado dos goles en el partido”. Se reserva una zona de la clase para exponer las frases. En el ejercicio original cada frase se escribe en un trozo de papel que forma un eslabón de una cadena.</p>		
Objetivos: Fomentar las actitudes positivas y el ambiente de colaboración. Practicar el Pretérito Perfecto.		
Materiales: Un tablón de anuncio donde fijar las frases o los materiales para fabricar los		

eslabones.
Programación: Para realizar este ejercicio, es necesario que se haya introducido el Pretérito Perfecto.

Referencia: De Andrés (2000: 112)

10. Título: Compararse unos con otros.	Grupos clase	Nivel: B, C
Descripción de la actividad		
El profesor pide a los alumnos que se agrupen y se comparen unos con otros, centrando la atención en todas las diferencias que puedan encontrar referidas al aspecto físico, a la personalidad, la ropa, las costumbres, las habilidades.		
Objetivos: Favorecer el autoconocimiento y el sentido de pertenencia a un grupo.		
Materiales: Ninguno.		
Programación: Esta actividad es apropiada para el tema de los comparativos.		

Referencia: Ur y Wright (1992: 9)

11. Título: El consultorio	En grupos	Nivel: B, C
Descripción de la actividad		
Cada alumno expone hábitos negativos que le gustaría cambiar. Los demás le aconsejan y le indican un plan de actuación para mejorar.		
Objetivos: Practicar la expresión de hábitos, los consejos y la expresión de deseos. Practicar los tiempos de pasado, futuro y condicional simple. En algunas expresiones pueden aparecer tiempos de subjuntivo.		
Materiales: Ninguno.		
Programación: Esta actividad requiere conocimientos previos, por lo que se puede introducir en algún tema de nivel intermedio para practicar los hábitos y las expresiones para dar consejo ( <i>Deberías, ¿Por qué no ...?, Es mejor que...</i> ).		

12. Título: Me escribo los titulares	En grupos	Nivel: B, C
Descripción de la actividad		

Cada alumno se escribe un titular relacionado con algo que le ha pasado recientemente. Los demás le hacen preguntas para extraer más información. Ejemplo: “Alumna de Español famosa por un día”. “Catástrofe en el aula”.

Objetivos: Practicar los géneros periodísticos. Narrar. Hacer preguntas.

Materiales: Ninguno.

Programación: Esta actividad puede incluirse en el tema en el que se traten narraciones en pasado. Asimismo, constituye una aproximación al estudio del lenguaje periodístico.

Referencia: Lindstromberg (1990: 10)

13. Título: Alégame el día	En grupos	Nivel: B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Un alumno cuenta lo que ha hecho / va a hacer durante el día y los demás le hacen sugerencias para que todo le vaya bien y evitar problemas. Incluso pueden intentar mejorar sus planes.</p>		
<p>Objetivos: Practicar los planes y las sugerencias.</p>		
<p>Materiales: Ninguno.</p>		
<p>Programación: Es una actividad apropiada para la práctica de las perífrasis “ir a + infinitivo” y “tener que + infinitivo”. También se puede utilizar en el tema en el que se traten las expresiones para dar consejo.</p>		

14. Título: Las cartas	Profesor/Alumno	Nivel: B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor escribe cartas a los alumnos y estos deben responderle. Se intenta mantener la correspondencia a lo largo del curso. El profesor debe interesarse por cada alumno de forma individual, haciendo preguntas e implicándose en la correspondencia. En las respuestas se pueden incluir correcciones implícitas, repitiendo párrafos del alumno con el sistema de: “En tu última carta decías que...” Se trata de que la correspondencia no se convierta en la típica redacción, sino que sea algo real.</p>		
<p>Objetivos: Mejorar la escritura y la comprensión. Crear una actividad motivadora e individualizada que sustituya a las típicas redacciones.</p>		



Materiales: Ninguno en especial. Si se dispone de medios técnicos, es una actividad propicia para el uso del correo electrónico.

Programación: Se trata de una actividad para realizar a lo largo de todo el curso.

Referencia: ejercicio de M. Rinvolucrí. (Citado por Linsdtromberg, 1990: 85)

15. Título: ¿Qué has hecho últimamente?	En grupos	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
<p>Cada grupo decide las preguntas que van a tener que responder sobre cosas que han hecho últimamente: a quién han conocido, qué lugares han visitado, qué han comprado, qué han regalado, con quién han discutido, por qué han estado nerviosos, etc. Una vez decididas las preguntas, se pasa a realizar las entrevistas. En la puesta en común de toda la clase cada grupo cita unos cuantos hechos. Se puede jugar a adivinar a qué alumno corresponde cada hecho.</p>		
Objetivos: Compartir experiencias. Practicar el pretérito perfecto de indicativo y el pretérito perfecto simple.		
Materiales: Ninguno.		
Programación: Esta actividad es apropiada para los temas en los que se introduzcan o practiquen los tiempos de pasado, sobre todo el pretérito perfecto de indicativo.		

16. Título: Tu lugar en el mundo	Individ / Clase	Nivel: B, C
Descripción de la actividad		
<p>Se puede proponer esta actividad como un trabajo individual para ser expuesto en clase. Cada alumno debe describir su lugar ideal en la ciudad y puede acompañar la descripción con fotos, información histórica, grabaciones de vídeo, etc.</p>		
Objetivos: Descripción de lugares.		
Materiales: Cartulina, fotos, folletos turísticos, cámara de vídeo / foto.		
Programación: Esta actividad puede proponerse como proyecto final para un tema en el que se haya hablado sobre lugares.		

En las siguientes entradas a blogs que mantenemos o hemos mantenido con alumnos se puede consultar esta actividad:

-“My special place” con alumnos de 2.º ESO. IES “Norba Caesarina”. Cáceres. Recuperado de <http://2esobilinguálnorba.blogspot.com.es/2013/04/my-special-place.html>.

-“Mi rincón en Cáceres” con alumnos de Iowa. Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://extremeleiowa.blogspot.com.es/2012/04/mi-rincon-en-caceres.html>.

17. Título: El círculo	Grupo Clase	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
Los alumnos se sientan en círculo y completan frases del tipo “Se me da bien / mal...”, “Me enfado cuando...”, “Me pongo nervioso cuando...”. La propia clase puede decidir el tema.		
Objetivos: Expresar sentimientos. Aprender a escuchar a los demás.		
Materiales: Ninguno en especial.		
Programación: Esta actividad se puede introducir desde niveles muy elementales para practicar estructuras en presente de indicativo referidas a sentimientos.		

Referencia: De Andrés (2000: 110-111).

18. Título: Antes de salir de casa	En grupo/pareja	Nivel: A
Descripción de la actividad		
Se pide a los alumnos que piensen y escriban las siete últimas cosas que hacen antes de salir de casa. Cuando han terminado comparan sus frases con las de otros compañeros para ver en qué se parecen y en qué se distinguen.		
Objetivos: Favorecer el conocimiento entre los alumnos. Introducir o cerrar el tema de la rutina diaria.		
Materiales: Ninguno.		
Programación: Esta actividad puede servir para variar un tema que se repite en diferentes niveles como es la expresión de los hábitos.		

19. Título: Eres diferente	Individual	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Como tarea para casa, se pide a los alumnos que escriban en una tarjeta tres cosas que saben hacer. Hay que insistir en que sean originales y escriban cosas que posiblemente sus compañeros no saben hacer y también en que mantengan la tarjeta en secreto. En la siguiente sesión, el profesor recoge las tarjetas que serán leídas en clase. Los alumnos intentarán adivinar a qué compañero pertenece cada tarjeta.</p>		
<p>Objetivos: Favorecer la autoestima. Las habilidades (<i>sé..., puedo..., soy capaz de...</i>)</p>		
<p>Materiales: Se pueden facilitar a los alumnos las tarjetas.</p>		
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse al tratar el tema de las habilidades.</p>		

Referencia: Arnold (2000: 209)

20. Título: Nuestro hogar	Indivi. /Parejas	Nivel: B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se pide a los alumnos que, de forma individual, diseñen con todo detalle su casa ideal. Deben pensar dónde está situada, el tamaño, la forma, la distribución, las habitaciones, el estilo decorativo, etc. Cuando los alumnos han dibujado y escrito notas sobre la vivienda, el profesor forma parejas y explica que deben llegar a acuerdos sobre la casa ideal, porque son parejas que van a vivir juntas. Al final cada pareja expone las ideas iniciales y las transformaciones que han realizado para alcanzar acuerdos y poder vivir juntos.</p>		
<p>Objetivos: Promover las discusiones constructivas. Practicar las partes de la casa. Practicar los recursos para negociar y argumentar.</p>		
<p>Materiales: Transparencias, rotuladores y retroproyector si se quieren proyectar los planos de las casas.</p>		
<p>Programación: Es una actividad que promueve la discusión oral en parejas y que puede servir para practicar las técnicas de negociar y argumentar. A la vez, se practica el vocabulario sobre las partes de la casa.</p>		

21. Título: ¿Quién es?	Grupo Clase	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p>		

Se colocan todos los nombres de los alumnos en una bolsa. Se pide a un alumno que saque un nombre. Debe decir cosas positivas del alumno hasta que alguien adivine de quién se trata.
Objetivos: Fomentar la autoestima. Expresar elogios.
Materiales: Una bolsa y papeles con los nombres de los alumnos.
Programación: Es una actividad apropiada para los primeros días de curso, cuando los alumnos están aprendiendo el presente, la expresión de habilidades y los adjetivos sobre el carácter.

22. Título: El árbol de los pañuelos	Grupos	Nivel: B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>En grupos, los alumnos recuerdan ocasiones en las que han perdonado a un amigo o alguien les ha perdonado a ellos. Cada grupo diseña hojas de árbol donde escriben las distintas experiencias sin escribir los nombres. En la puesta en común cada grupo explica lo que aparece en sus hojas. Se puede diseñar un árbol que quede expuesto en la clase donde pegar las hojas.</p>		
Objetivos: Fomentar el valor de la amistad. Aprender a perdonar. Narrar hechos en pasado.		
Materiales: Un árbol con tronco y ramas, pero sin hojas, para pegar en alguna pared de la clase. Hojas del árbol, donde los alumnos puedan escribir.		
Programación: Esta actividad puede realizarse al introducir el tema de los pasados.		

Referencias: Carreras *et al.* (2002: 192)

23. Título: La buena noticia	Grupo Clase	Nivel: B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>En una pared visible de la clase se habilita un espacio (panel, gran cartulina, tablón de anuncios, etc.) Cada vez que alguien lea o escuche una buena noticia, debe escribirla en la lengua extranjera y colocarla en el espacio de buenas noticias. Es importante poner la fecha. Aquellos alumnos que lo deseen pueden escribir también buenas noticias personales. Si se establece un formato para las noticias (folios de un tamaño, tarjetas, etc.) al final del curso se pueden archivar.</p>		
Objetivos: Ayudar a centrar la atención en aspectos positivos. Trabajar con noticias. Practicar los tiempos de pasado.		

Materiales: Habilitar un espacio en el aula para fijar las noticias.
Programación: Para realizar esta actividad los alumnos necesitan algunos conocimientos básicos. Puede proponerse una vez que se hayan visto los tiempos básicos de la narración en pasado (pretéritos imperfecto, perfecto y perfecto simple). Para algunas noticias puede que se haga necesario el uso del futuro.

### C. TRABAJAR CON IMÁGENES

24. Título: El Pictodictado	Grupos	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
Se forman grupos pequeños. Uno de los alumnos será el que dibuje. Los otros reciben una foto o un dibujo que deben mantener en secreto. El ejercicio consiste en dictarle al compañero la foto y que este la dibuje. Si la clase no es muy numerosa, pueden salir un par de alumnos al encerado y realizar el dibujo para todos.		
Objetivos: Practicar la descripción de fotos. Favorecer distintos estilos de aprendizaje.		
Materiales: Fotos bien seleccionadas para facilitar su dibujo.		
Programación: Es una actividad que puede introducirse para reforzar el uso del imperativo. También es un buen ejercicio para practicar las expresiones de localización espacial ( <i>arriba, abajo, a la derecha, al fondo, en el primer plano, etc.</i> )		

Referencia: basado en Ur y Wright (1992: 61). Se pueden encontrar muy buenos materiales para preparar pictodictados y, en general, para trabajar aspectos visuales en la dirección <http://www.eyecanlearn.com/esto>

25. Título: A primera vista	Grupo Clase	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
El profesor muestra un segundo una foto a la clase y pregunta “¿Qué era?” Los alumnos van diciendo lo que creen que han visto. Cuando las predicciones se agotan, se vuelve a mostrar la foto, así hasta que los alumnos descubran todos los elementos. A veces las primeras predicciones no tienen ninguna relación con la foto.		
Objetivos: Fomentar la observación. Despertar la curiosidad. Describir fotos.		

Materiales: Fotos con imágenes deliberadamente ambiguas o complicadas.
Programación: Esta actividad da pie al uso del presente o del pretérito imperfecto. Pero lo más importante es la cantidad de vocabulario que puede surgir al describir cualquier foto, si está bien seleccionada.

Referencia: basado en Ur y Wright (1992: 29-30).

26. Título: Rompecabezas visual	Grupos	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
Cada grupo recibe una foto que ha sido cortada en piezas y tiene que intentar reconstruirla.		
Objetivos: Trabajar con imágenes. Describir fotos.		
Materiales: Antes de recortar la foto, se la puede pegar en una cartulina para que las piezas sean más resistentes.		
Programación: Se puede utilizar en cualquier momento de la programación, seleccionando las fotos de acuerdo al tema que se esté viendo.		

27. Título: Mirar un cuadro	Grupos	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
Cada grupo recibe un cuadro y debe responder a una serie de preguntas: ¿Cuánta gente aparece en el cuadro? ¿Quiénes son? ¿Cómo están distribuidos por el lienzo? ¿Por qué? ¿Quién es la figura más importante? ¿Cómo van vestidos? ¿Qué están haciendo? ¿Dónde están? ¿Qué hora es? ¿Quién es el autor? ¿Por qué pintó el cuadro?		
Objetivos: Promover la apreciación estética de obras de arte. Mejorar la capacidad de observación. Describir imágenes.		
Materiales: Selección de cuadros figurativos en los que aparezcan personajes.		
Programación: Se puede animar a los alumnos a que formulen las preguntas y practiquen las oraciones interrogativas. Por otro lado, el ejercicio promueve la práctica de vocabulario muy variado, según sean las obras que se elijan. También puede servir para introducir información cultural sobre los pintores y su época.		

#### D. TRABAJAR CON MOVIMIENTO

28. Título: Las filas	Grupo Clase	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se pide a los alumnos que se pongan en fila o se agrupen siguiendo diferentes órdenes: por orden alfabético, por fecha de nacimiento, por años que llevan estudiando el idioma, por la hora que se levantan, por día o mes favorito, por aficiones, por lo que hacen los fines de semana, por deportes, etc.</p>		
<p>Objetivos: Favorecer que los alumnos se conozcan entre ellos. Practicar vocabulario elemental sobre fechas, días de la semana, meses, horas, etc.</p>		
<p>Materiales: Ninguno.</p>		
<p>Programación: Es una actividad que se puede adaptar a distintos contenidos de nivel elemental: las fechas, las aficiones, el abecedario, etc.</p>		

Referencia: Lindstromberg (1990: 12-13).

29. Título: Pasar la palabra	En grupos	Nivel: A
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Los miembros de cada grupo se sientan en círculo y simulan que pasan una palabra o frase al compañero ahuecando las manos y concentrándose en la palabra o frase que van a pasar.</p>		
<p>Objetivos: Practicar sonidos o estructuras difíciles de la lengua meta.</p>		
<p>Materiales: Ninguno.</p>		
<p>Programación: Es una actividad apropiada para practicar aspectos de fonética.</p>		

Referencia: Rinvolucrí (citado por Arnold, 2000: 222).

30. Título: El frutero	Grupo clase	Nivel: A
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se distribuye a todos los alumnos en círculo. En el centro se coloca el profesor o algún alumno. Se reparten nombres de fruta entre los alumnos. Unos serán fresas; otros, manzanas; otros, plátanos, etc. El alumno del centro va diciendo frutas y los alumnos con ese nombre deben ponerse de pie. Quien se mueva si no es su turno o no lo haga si le toca va siendo eliminado.</p>		

<p>El ejercicio se puede variar y complicar, cambiando a los alumnos de nombre cada tres o cuatro juegos.</p> <p>Se puede practicar todo tipo de vocabulario.</p>
<p>Objetivos: Reforzar la rapidez de reflejos. Aceptar normas. Favorecer el movimiento. Practicar vocabulario.</p>
<p>Materiales: Ninguno.</p>
<p>Programación: Esta actividad se puede utilizar para practicar vocabulario nuevo sobre cualquier materia.</p>

Referencias: Carreras *et al.* (2002: 79).

31. Título: El dictado veloz	Grupos	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se forman grupos de cuatro y se numera a los miembros. El profesor coloca cuatro copias de un texto en puntos alejados del aula. Cada vez que el profesor dice un número, todos los alumnos con dicho número deben ir corriendo al texto, memorizar lo que puedan, volver al grupo y dictarlo a sus compañeros. El profesor irá cambiando de número. Gana el grupo que antes copie el texto de forma correcta.</p>		
<p>Objetivos: Fomentar el trabajo cooperativo. Practicar las cuatro destrezas. Favorecer el movimiento.</p>		
<p>Materiales: Cuatro hojas con el texto que se va a copiar.</p>		
<p>Programación: Es una actividad que se puede utilizar en cualquier tema.</p>		

32. Título: Tengo un escriba	Grupos	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se forman grupos de tres alumnos: 1, 2, 3. Se les explica que los alumnos 1 y 3 se van a enviar notas, pero que cuentan con un escriba, el alumno 2, que será quien copie la nota o la carta y se la lea al destinatario. Es necesario que los alumnos 1 y 3 se sienten en sitios alejados uno del otro, y que el alumno 2 sea el que se mueva con las notas. Se pueden facilitar diccionarios a los alumnos 1 y 3 para que escriban sus notas.</p>		



Objetivos: Practicar las cuatro destrezas. Favorecer el movimiento.
Materiales: Diccionarios. El profesor puede llevar preparado el inicio de los primeros mensajes para poner en marcha la actividad.
Programación: Se puede adaptar a cualquier tema.

Referencia: Rinvolucrí (citado por Lindstromberg, 1990: 86).

33. Título: El equipaje	Grupo clase	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se coloca a los alumnos en fila. Se les explica que van a hacer entre todos el equipaje porque van a viajar a un lugar donde hace mucho frío o mucho calor. Cada alumno debe ir añadiendo algo a la maleta, haciendo mímica para representar el objeto. Al introducir su objeto debe también recordar todos los que han puesto sus compañeros con los gestos que han hecho y en el orden correcto. Si alguien se equivoca se coloca al principio o al final de la fila y se vuelve a empezar. Así, el profesor puede empezar diciendo: “Preparo la maleta para ir a Noruega y pongo <i>un abrigo</i>” haciendo el gesto de ponerse un abrigo. El siguiente diría: “Preparo la maleta para ir a Noruega y pongo <i>un abrigo y unos guantes</i>”, haciendo los gestos de ponerse el abrigo y de ponerse los guantes. Y así hasta que todos los alumnos hayan puesto algo.</p>		
Objetivos: Mejorar la memoria. Trabajar con acciones. Practicar vocabulario sobre un tema.		
Materiales: Ninguno.		
Programación: Es una actividad para practicar vocabulario referido a cualquier tema.		

Referencias: adaptado de Carreras *et al.* (2002: 75)

34. Título: Los Lazarillos	Parejas	Nivel: B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se divide la clase en dos grandes grupos: ciegos y lazarillos. Se tapan los ojos a los ciegos. Cada lazarillo elige a un ciego al que debe guiar por la clase mediante instrucciones. Se pueden intercambiar los papeles.</p>		
Objetivos: Mejorar la confianza en los demás. Favorecer el movimiento en el aula. Dar y comprender instrucciones.		
Materiales: Pañuelos para tapar los ojos a los ciegos.		

Programación: Esta actividad se puede realizar al estudiar el imperativo y el tema de las direcciones.

Referencias: Carreras *et al.* (2002: 121-122)

35. Título: Revoltijo de versos	Grupo / Clase	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
<p>Esta actividad se puede realizar con poemas o letras de canciones. El profesor elige los textos en función de la dificultad y del número de versos. En todo caso debe controlar que el número de alumnos en un grupo coincida con el número de versos. Así, para un soneto, se necesita un grupo de 14 alumnos. El profesor entrega a cada alumno un verso del poema o de la canción y los alumnos deben encontrar el orden del texto y colocarse en ese orden. Cuando los alumnos consideren que ya se han colocado correctamente procederán a recitar el poema, cada uno leyendo su verso.</p>		
Objetivos: Favorecer la apreciación estética a través de la poesía. Favorecer el movimiento. Organizar textos.		
Materiales: Seleccionar adecuadamente los textos según el nivel y el número de alumnos. Preparar tarjetas o tiras de papel con cada verso.		
Programación: Como sucede con las canciones, es una actividad que se puede utilizar en cualquier momento de la programación, seleccionando de forma apropiada el contenido del poema. Puede utilizarse para introducir elementos de pronunciación, si se seleccionan poemas con rima. Se pueden incluir aspectos culturales (autor, época).		

Referencia: basado en Lindstromberg (1990: 83) y aplicado a la poesía.

#### E. TRABAJAR CON LA IMAGINACIÓN

36. Título: Pon el título	Grupos	Nivel: B, C
Descripción de la actividad		
<p>Se forman grupos. Cada uno recibe un argumento de una novela, película o cuento corto. El grupo debe pensar en seis títulos para la historia. Al final se comprueba si algún título coincide con el original.</p>		
Objetivos: Fomentar la creatividad. Mejorar la comprensión lectora.		
Materiales: Tarjetas con el argumento de la novela, película o cuento. Se pueden tomar de		

revistas de televisión, periódicos, revistas de cine, solapas de libros, etc.
Programación: Presentar modelos sobre narración de acontecimientos. Introducir contenidos culturales.

37. Título: Nuevos uso	Grupos	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
Se forman grupos. Cada grupo recibe un objeto cotidiano (vaso, zapato, tiza, libro, cepillo de dientes, etc.) y debe hacer una lista de todas las aplicaciones diferentes a la habitual que puede tener dicho objeto. Al final se exponen las ideas a toda la clase.		
Objetivos: Fomentar la creatividad.		
Materiales: Distintos objetos de la vida diaria.		
Programación: Esta actividad se puede realizar en el tema de la descripción de la forma y el uso de los objetos, con estructuras como <i>sirve para, se usa para...</i> Es posible que al realizar esta actividad surja el uso de los relativos.		

Referencia: Carreras *et al.* (2002: 154).

38. Título: En la habitación	Indivi./Parejas	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
De forma individual, se pide a los alumnos que piensen en una habitación importante para ellos. Se les pide que piensen en todos los detalles posibles: tamaño, situación de puertas y ventanas, color de las paredes, mobiliario, detalles, luces, etc. Una vez que han visualizado la habitación, deben tomar notas en su cuaderno. Por último, en parejas, los alumnos dictan al compañero los datos que han anotado y el compañero debe realizar el dibujo de la habitación.		
Objetivos: Trabajar con imágenes. Favorecer distintos estilos de aprendizaje. Describir lugares.		
Materiales: Ninguno.		
Programación: Es una actividad que se puede utilizar al tratar el tema de la casa, la descripción de objetos en general y para practicar verbos como haber, ser y tener.		

Referencia: basado en Arnold (2000: 282)

39. Título: Ilustrar frases hechas	Parejas	Nivel: A, B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor explica que vamos a aprender algunas frases hechas en la lengua meta. Debido a su dificultad, cada pareja va a recibir un texto en el que aparece la frase hecha. Primero deben intentar comprender el significado de la frase. Seguidamente deben realizar un dibujo que ilustre la frase hecha y les ayude a recordarla. En la puesta en común se comparten las frases y los dibujos con el resto de la clase.</p>		
<p>Objetivos: Facilitar el aprendizaje de vocabulario difícil mediante la visualización. Favorecer distintos estilos de aprendizaje.</p>		
<p>Materiales: Un texto breve en el que aparezca una expresión idiomática o frase hecha.</p>		
<p>Programación: Esta actividad se puede realizar en cualquier momento de la programación, siempre que queramos reforzar el aprendizaje de frases hechas y refranes.</p>		

En la siguiente entrada a un blog que mantenemos con alumnos se puede consultar una actividad similar aplicada al aprendizaje de *phrasal verbs* en inglés:

-“Phrasal verbs: cards for visual learners” con alumnos de 4.º ESO. IES “Norba Caesarina”. Cáceres.  
Recuperado de <http://4esobilinguálnorba.blogspot.com.es/2014/01/phrasal-verbs-cards-for-visual-learners.html>

40. Título: Los diseñadores	En grupos	Nivel: B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se trata de que cada grupo “diseñe” de forma consensuada su ideal de padre, profesor, pareja, ciudad, casa, colegio, curso. Tras llegar a un acuerdo, cada grupo expone sus modelos. Se pueden realizar dibujos, planos, esquemas para acompañar la exposición.</p>		
<p>Objetivos: Conocer los gustos de los alumnos. Practicar los adjetivos sobre descripciones físicas y personalidad, el vocabulario de asignaturas, de las partes de la casa, de las zonas de la ciudad, etc.</p>		
<p>Materiales: Ninguno.</p>		
<p>Programación: Esta actividad puede adaptarse distintos temas: la casa, el colegio, las descripciones físicas, los hábitos, etc.</p>		

41. Título: Imaginaciones literarias	En grupos	Nivel: B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Es un buen ejercicio para introducir un libro de lectura. Se trata de que los alumnos se imaginen —partiendo del título, la portada y las ilustraciones— el contenido del libro: cómo son los personajes, dónde se sitúa la acción, cuál es el argumento, etc.</p>		
<p>Objetivos: Conocer los gustos de los alumnos. Practicar los adjetivos sobre descripciones físicas y personalidad, el vocabulario de asignaturas, de las partes de la casa, de las zonas de la ciudad, etc.</p>		
<p>Materiales: Se pueden utilizar catálogos de editoriales para que los alumnos seleccionen el libro que más les interesaría leer.</p>		
<p>Programación: Esta actividad se puede introducir en cualquier momento en el que los alumnos tengan que seleccionar un libro de lectura.</p>		

42. Título: Palabras de la historia	Grupos	Nivel: B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Se forman grupos. Cada grupo recibe una tarjeta con veinte palabras. A partir de estas palabras deben contar una historia.</p>		
<p>Objetivos: Fomentar la creatividad. Narrar historias.</p>		
<p>Materiales: Tarjetas con veinte palabras cada una.</p>		
<p>Programación: Esta actividad puede proponerse cuando los alumnos hayan visto los tiempos de pasado.</p>		

Referencia: Carreras *et al.* (2002: 155).

43. Título: La banda sonora	Grupos	Nivel: B, C
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Los alumnos escuchan una serie de sonidos que el profesor previamente ha grabado y a través de ellos los alumnos deben imaginar una historia.</p>		
<p>Objetivos: Favorecer distintos estilos de aprendizaje. Narrar historias.</p>		

Materiales: Es importante grabar una cinta con sonidos que puedan formar una secuencia. Se puede grabar el sonido de un fragmento de película.

Programación: Este ejercicio se puede adaptar para la práctica de las formas de presente o bien situarse en el pasado. En su realización suele surgir el uso de los relativos (*Me parece que es un personaje que va corriendo por la calle... Parece un coche que va muy deprisa..., etc.*)

44. Título: Caras y acciones	Grupos	Nivel: B, C
Descripción de la actividad		
En grupos, los alumnos reciben fotos de personajes históricos y, por separado, textos con los datos biográficos de estos personajes y los hechos realizados por estos hombres y mujeres. Se trata de unir las fotos con los textos. Es buena idea utilizar personajes que hayan realizado hechos positivos para favorecer la identificación.		
Objetivos: Ofrecer modelos con los que identificarse que no sean las típicas estrellas que impone la publicidad. Resaltar el valor del trabajo y el esfuerzo. Describir fotos. Comprender textos. Trabajar a partir de biografías.		
Materiales: Seleccionar personajes históricos. Encontrar buenas fotos e información sobre ellos.		
Programación: Es una buena actividad para introducir el tema de los pasados. También es adecuada para ampliar el tema de las descripciones físicas y del carácter.		

#### F. ACTIVIDADES DE REPASO Y DE REFUERZO

45. Título: De la A a la Z	Grupo Clase	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
El profesor pide a un alumno que elija una letra del alfabeto. El resto de los alumnos dicen palabras que empiezan por esa letra y se escriben en el encerado. A partir de ese vocabulario se escriben frases, se cuenta una historia, etc., en función del nivel de los alumnos.		
Objetivos: Iniciar la clase. Aprovechar unos minutos finales. Descansar entre dos temas.		
Materiales: Ninguno.		
Programación: Es una actividad que puede realizarse en cualquier momento y con alumnos de		

todos los niveles.

Referencia: basado en Lindstromberg (1990: 8).

46. Título: El dictado selectivo	Indivi/Grupos	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
<p>Este ejercicio se puede realizar de forma individual, en parejas o en grupos. Se explica a los alumnos que van a escuchar un texto y deben copiar solo lo que les indique el profesor: verbos, nombres, adjetivos, opiniones, vocabulario sobre las partes de la casa, etc.</p>		
Objetivos: Mejorar la atención de los alumnos. Variar el típico dictado. Repasar morfología, vocabulario, estructuras, etc.		
Materiales: Preparar bien el texto que se va a dictar para que incluya elementos variados.		
Programación: Es una actividad que puede realizarse en cualquier momento y con alumnos de todos los niveles.		

Referencia: adaptado de Lindstromberg (1990: 31).

47. Título: El texto encadenado	Grupos/parejas	Nivel: A, B
Descripción de la actividad		
<p>Se trata de un sencillo ejercicio que consiste en entregar a cada grupo o pareja un texto en el que aparecen todas las palabras juntas. Los alumnos deberán separar las palabras y escribir correctamente el texto, teniendo en cuenta los signos de puntuación.</p>		
Objetivos: Practicar la escritura de textos y la utilización de los signos de puntuación. Asimismo, favorece la comprensión lectora y la concentración.		
Materiales: Preparar los textos con las palabras juntas según el nivel de los alumnos.		
Programación: Es una actividad que puede realizarse en cualquier momento.		

Referencia: Lindstromberg (1990: 32).

48. Título: Dictado alterado	Grupo Clase	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
<p>El profesor dicta un texto a los alumnos con errores de todo tipo: morfológicos, sintácticos, semánticos, etc. Los alumnos deben estar atentos y corregir los errores al copiar el texto. Para</p>		

facilitar el trabajo, se puede decir el número de errores que hay que encontrar. Al final, se hace una puesta en común.

Objetivos: Ayudar a los alumnos a escuchar de forma selectiva. Practicar aspectos gramaticales, vocabulario, etc.

Materiales: Preparar muy bien el texto con errores que los alumnos puedan identificar.

Programación: Es una actividad que puede realizarse en cualquier momento y con alumnos de todos los niveles.

49. Título: En pocas palabras	Indivi/ Parejas	Nivel: Todos
Descripción de la actividad		
<p>El profesor explica que van a hacer un dictado, pero no deben copiar todas las palabras, sino solo aquellas que más les gusten o más les llamen la atención. En total, no deben ser menos de cinco palabras ni más de diez. Primero se lee el texto sin que nadie escriba, y seguidamente se vuelve a leer y los alumnos apuntan sus palabras. Cuando han finalizado, se colocan en parejas siguiendo las indicaciones del profesor para intercambiar las palabras y a partir de ellas intentar reconstruir el texto. Finalmente, cada pareja comprueba las diferencias entre el texto original y el texto creado por ellos.</p>		
Objetivos: Mejorar la atención en la comprensión auditiva.		
Materiales: Preparar bien el texto que se va a dictar, para que sea apropiado para este tipo de actividad.		
Programación: La actividad se puede realizarse en cualquier momento y con alumnos de todos los niveles.		

50. Título: Habla un minuto de...	Grupos	Nivel: A, B, C
Descripción de la actividad		
<p>El profesor prepara un tablero como el del juego de la oca y en cada casilla apunta un tema de conversación, una pregunta o el planteamiento de un ejercicio breve, preferiblemente de los que el alumno ya ha visto en clase. Se forman grupos de tres o cuatro alumnos y se les da un tablero, fichas y dados. Por turnos, cada alumno debe hablar del tema que le toque o responder a las</p>		



preguntas que se le planteen. Es un buen ejercicio para repasar contenidos.
Objetivos: Revisar contenidos. Aprender a respetar reglas.
Materiales: Un tablero como el del juego de la oca diseñado por el profesor, con temas para hablar, preguntas, ejercicios breves, avances y retrocesos. Dados y fichas.
Programación: Es una actividad apropiada para revisar varios temas o para recordar lo visto en un trimestre, curso, etc.

En el mercado podemos encontrar numerosas obras dedicadas a una aproximación lúdica y humanística hacia la enseñanza de idiomas que pueden servir de inspiración para la preparación de actividades. De entre todas ellas, destacamos las de Moskowitz (1978), Rinvolucrí (1984), Rinvolucrí y Davis (1995), Wright (1986, 1987a, 1987b), Sion (1985), Ur y Wright (1992), Ford (1996), Claire (1998), Fernández (1997), Lindstromberg (1990, 2001), Woodward (1990, 2001), Moreno (1999) y Salido García (2003).

## 6. RESUMEN Y CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE

A lo largo de estos cinco capítulos hemos tratado de esbozar las revisiones, evoluciones y ampliaciones que ha sufrido el enfoque comunicativo desde que comenzara a dar los primeros pasos a finales de los años sesenta. Hemos tratado de detectar y analizar las críticas más frecuentes a este enfoque, que sintetizamos a continuación:

- Excesiva exigencia en niveles bajos, lo cual conduce a la desmotivación.
- Abandono o marginación en algunos momentos de los estudios lingüísticos.
- Falta de reflexión sobre los mecanismos cognoscitivos que pueden promover el autoaprendizaje.
- Saturación por la repetición de funciones y de situaciones de ficción o falsamente realistas.
- Escasa atención hacia la personalidad y los estilos de aprendizaje de algunos alumnos.
- Falta de contenidos culturales.
- Dificultades a la hora de evaluar la competencia comunicativa alcanzada en el aula.

No obstante, el objetivo final que se propone el enfoque comunicativo —alcanzar la competencia comunicativa en la lengua meta— ha sido y sigue siendo el ideal de la enseñanza de idiomas a nivel general. Con este objetivo en mente, hemos tratado de acercarnos a las revisiones que se han realizado sobre los planteamientos originales. Melero Abadía (2004: 689-670), en este sentido, considera que esta metodología “da un giro muy importante a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras” y expresa la importancia de las revisiones con las siguientes palabras:

Han pasado ya más de tres décadas desde sus inicios y en este tiempo se han producido profundos cambios en el diseño de programas, en el procedimiento metodológico y en el nivel de conceptualización y organización de la enseñanza comunicativa, cambios que han supuesto un gran enriquecimiento para esta corriente metodológica. La enseñanza comunicativa de la lengua sigue y seguirá buscando nuevos caminos que nos lleven a aprender a usar la lengua para comunicarnos.

Las revisiones y las propuestas que hemos señalado desde materias como la psicología (capítulo 2) y la pedagogía (capítulo 3) tienen sentido dentro del objetivo de

buscar formas de mejorar la comunicación, introduciendo aspectos tan importantes como la atención a la personalidad de los alumnos, a los factores afectivos y cognoscitivos, al nivel de partida y a los distintos estilos de aprendizaje.

Entre los aspectos psicológicos, hemos analizado la autoestima, la ansiedad y algunos rasgos de la personalidad como la extroversión, la introversión y la capacidad para asumir riesgos. En nuestro recorrido hemos podido comprobar cómo los planteamientos del enfoque comunicativo chocan a veces con la personalidad de cierto tipo de alumnos. Por otro lado, hemos intentado poner de manifiesto que rasgos como la extroversión y la asunción de riesgos han sido, desde nuestro punto de vista, sobrevalorados por la enseñanza comunicativa. Las investigaciones sobre aprendizaje a nivel general no concluyen que estas cualidades incidan siempre de forma tan positiva en la obtención de resultados. De hecho, algunos estudios de campo han establecido relaciones entre la extroversión y el escaso rendimiento escolar por la mayor facilidad para distraerse. Asimismo, la asunción de riesgos puede provocar el aprendizaje superficial y la fosilización de errores.

Otro aspecto que hemos analizado en el segundo capítulo ha sido la existencia o no de la aptitud para los idiomas, llegando a la conclusión de que efectivamente existen personas con habilidades naturales en este campo. Ahora bien, hemos intentado rechazar una visión uniforme de la habilidad y de la inteligencia, proponiendo una concepción variada en la que se ponen en juego distintas destrezas, de modo que el alumno aprenda a distinguir las parcelas en las que tiene dificultades de aquellas en las que no las tiene o incluso destaca. Esta visión está respaldada por teorías como las Inteligencias Múltiples de H. Gardner.

En cuanto a los aspectos pedagógicos, en el capítulo tercero hemos realizado una introducción a las teorías sobre el aprendizaje que más han influido en la organización del trabajo en el aula. Poco a poco estas teorías han ido llegando también a la clase de idiomas y a los materiales, cuando los investigadores y los propios profesionales de la enseñanza han sido conscientes de que no bastaba una organización puramente lingüística de la materia. Para enseñar más eficazmente la segunda lengua es necesario tener una visión clara de cómo se dan los procesos de aprendizaje. Las teorías de Piaget, Ausubel, Vygotski, Feuerstein, Novak, la Escuela de Ginebra y Kelly tratan de explicar cómo se produce el aprendizaje significativo y qué actuaciones pueden promoverlo.

Estas teorías supusieron en su día un avance considerable en el terreno pedagógico y están presentes en la enseñanza de idiomas.

Dentro de esta revisión general del enfoque comunicativo, hemos analizado aquellas corrientes metodológicas que, desde nuestro punto de vista, han introducido las correcciones necesarias para que la comunicación sea cada vez más una realidad en el aula de idiomas. Nos referimos a la enseñanza mediante tareas, el aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, así como los conocidos como enfoques humanísticos y la enseñanza reflexiva. En el capítulo 4 tratamos de explicar cómo estas aproximaciones vienen a paliar en parte los problemas que habíamos señalado que presentaba el enfoque comunicativo, sobre todo los relacionados con la repetición de funciones, la falta de materiales reales en el aula, la escasa atención a los aspectos psicológicos y afectivos y la falta de contenidos relevantes.

Para terminar, en el quinto capítulo, a modo de ejemplo, tratamos de dar algunas pautas que pueden orientar el trabajo docente hacia las posiciones que venimos defendiendo en nuestro estudio, otorgando a la observación y a la reflexión un lugar importante.

Todas estas aportaciones exigen un cambio de actitud del profesor y le exigen interrogarse sobre su papel en el aula, su relación con los alumnos y los objetivos que pretende conseguir con su actividad docente, si de verdad quiere favorecer la comunicación. Ser profesional de la enseñanza de idiomas exige una formación más amplia que la que se ha venido ofreciendo tradicionalmente. Como señala Palacios Martínez (2002: 133), “un docente de lenguas debe poseer distintos tipos de conocimientos, desde el propio de la lengua meta que enseña hasta diversas técnicas didácticas y metodologías, pasando por presupuestos elementales de la psicología y la sociología, así como los principios básicos de la adquisición de lenguas”. La mayoría de los profesores hemos sido formados tan solo en el conocimiento de la lengua meta y en algunas técnicas didácticas. La formación en el resto de los campos ha sido mínima o nula. Se impone, por tanto, un enriquecimiento en los programas de formación de profesores de idiomas para que realmente lleguemos a ser expertos en la enseñanza de la lengua como herramienta de comunicación.

En nuestro recorrido hemos intentado demostrar que los presupuestos del enfoque comunicativo, a pesar de ser una metodología centrada en el alumno, han insistido mucho en la adquisición de la competencia comunicativa, pero han prestado

poca atención a los diferentes estilos de aprendizaje que podemos encontrar en el aula. En otras palabras, se ha considerado que eran los alumnos los que debían adaptarse a la aproximación metodológica, cambiando si era necesario su modo de aprender y hasta de ser. Por otro lado, al estudiar las estrategias de aprendizaje, se han generalizado aquellos rasgos que favorecían la comunicación en el aula. Esto ha sido así hasta el punto de considerar que el buen alumno era aquel que encajaba en los ideales del enfoque: extrovertido, desinhibido y dispuesto a asumir riesgos. La posición que queremos defender en este estudio es que hay otros estilos de aprendizaje igualmente válidos. Un enfoque verdaderamente centrado en el alumno debería dar respuesta a todos los estilos.

En la segunda parte de nuestro estudio pretendemos adentrarnos en la enseñanza de español a extranjeros en la comunidad autónoma de Extremadura. Tras un planteamiento general, nuestro objetivo es detenernos en dos experiencias educativas que, por decirlo de alguna manera, van más allá de lo que ha sido en muchos casos la enseñanza tradicional de idiomas. En el caso del Colegio Público “Gonzalo Encabo” de Talayuela las técnicas de enseñanza de español a alumnado de origen marroquí se acercan a las que propone la metodología AICLE, que hemos ofrecido como una solución a los problemas detectados. En el caso de la experiencia de aprendizaje de un grupo de niños saharauis que viajan a Extremadura cada verano a través de una organización solidaria, tratamos de analizar cómo el aprendizaje en un contexto informal, alejado de teorías rígidas, puede aportar información interesante a los profesionales de la enseñanza de lenguas.

## SEGUNDA PARTE

### LA ATENCIÓN AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN EXTREMADURA: DOS EJEMPLOS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

#### 7. DIMENSIÓN PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Comenzábamos nuestro trabajo exponiendo las dificultades de ciertos individuos para la adquisición de lenguas en contextos educativos formales que intentaban poner en práctica el enfoque comunicativo como método general de enseñanza. Como ya explicábamos en el primer capítulo, las dificultades partían de lo que los propios investigadores entienden por competencia comunicativa, ya que desde un primer momento se tuvo la conciencia de que la comunicación era un terreno difícil de acotar que necesitaba del trabajo colaborativo de ciencias diversas.

La realidad educativa actual impone una evolución en el estilo de trabajo en los centros con el objetivo de pasar de las actuaciones individuales de cada profesor a un proyecto común que implique a toda la comunidad. De ahí que se hable de pasar de la actividad comunicativa aislada al diseño de un “proyecto lingüístico” que excede los límites del aula y atañe a todos, integrando en su desarrollo diversas áreas e incluso diversas lenguas. Esto ha llevado a la implementación de metodologías como AICLE, que respaldan el trabajo desde distintas asignaturas y permiten la inclusión de varias lenguas.

La exigencia de trabajar para la adquisición de competencias marca este cambio de estilo, ya que las competencias se adquieren a través del trabajo coordinado desde todas las áreas. Este modo de trabajo podría dar solución a las inquietudes de muchos docentes de áreas lingüísticas, tanto de  $L_1$  como de  $L_2$ , ya que la adquisición de la competencia lingüística siempre ha sido una labor compartida desde distintas materias que, sin embargo, han trabajado de forma descoordinada y aislada. Desde esta perspectiva, la atención al alumnado inmigrante sería un aspecto más del proyecto global en el que tendrían cabida la presencia de la lengua materna de cada individuo y el aprendizaje de varias lenguas extranjeras.

Nuestro objetivo, en esta segunda parte, es contextualizar el trabajo en la realidad extremeña, acercándonos a propuestas que nos parecen acertadas en el terreno de la enseñanza de español como lengua extranjera, en concreto la actuación con población inmigrante.

En el informe de 2005, publicado por el CIDE, *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, concretamente en el apartado final titulado “Lecciones que se extraen para la práctica escolar”, se insiste en la necesidad de estudios que analicen de qué manera dan respuesta los centros a la diversidad lingüística y cultural. Asimismo se lamenta la escasez de estudios “dedicados a analizar la intervención educativa en lo que se refiere a organización del centro/aula, desarrollo del currículo, acciones educativas no formales y formación del profesorado” (CIDE, 2005: 313). En esta línea de trabajo nos gustaría que se inscribiera la segunda parte de este trabajo.

Comenzamos haciendo referencia a los aspectos generales de la inmigración en Extremadura (capítulo 8), como marco necesario para conocer el contexto en el que se inscriben los centros educativos que han acogido alumnado inmigrante. Seguidamente, en el capítulo 9, nos centramos en las actuaciones educativas emprendidas en esta comunidad autónoma, sobre todo en aquellas relacionadas con la formación y el aprendizaje de español. En la misma línea, el capítulo 10 se ocupa de analizar el perfil del profesorado que atiende al alumnado de origen extranjero. Hemos tomado como punto de partida la fecha de 2000 por ser en este momento cuando se transfieren las competencias educativas del gobierno central al gobierno autonómico. Además, de 2000 a 2010 puede considerarse el periodo de mayor estabilidad de la población inmigrante en nuestra región. Esta década coincide, como veremos, con la puesta en marcha de programas de atención educativa que acabaron desapareciendo. A partir de 2011-2012 la crisis hace que la llegada de inmigrantes se ralentice e incluso descienda. Este mismo motivo incide en la desaparición de programas, debido a los recortes presupuestarios. Todo ello justifica que nuestro estudio, aunque hace incursiones anteriores y posteriores, se centra sobre todo en los años que van de 2000 a 2010.

En los tres capítulos finales nuestro trabajo se centra en el análisis de dos experiencias educativas que están relacionadas con los presupuestos teóricos de los que partimos:

- La atención a un alto porcentaje de alumnado de origen extranjero en el CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela, con la integración de la lengua y los contenidos, desde presupuestos cercanos a la metodología AICLE (capítulos 11 y 12).
- Las estrategias orales desarrolladas por un grupo de niños saharauis en un contexto informal, alejado de teorías metodológicas propias de la enseñanza formal (capítulo 13).

Siguiendo el planteamiento de autores como Nunam (1992: 3) y Dörnyei y Taguchi (2010: 1), partir de preguntas es una de las maneras más naturales de recoger información. Desde esta perspectiva, los interrogantes que nos planteamos son los siguientes:

1. ¿Qué rasgos generales presenta la población inmigrante en Extremadura?
2. ¿Cómo se atiende en nuestra comunidad autónoma a la población inmigrante desde el punto de vista educativo?
3. ¿Quiénes enseñan español a los inmigrantes que desconocen nuestra lengua? ¿Qué perfil tienen estos profesores? ¿Con qué preparación cuentan?
4. ¿Cómo se trabaja en un centro de Extremadura donde el número de alumnos inmigrantes es muy elevado? ¿Qué problemáticas surgen? ¿Qué metodologías se ponen en marcha para la enseñanza de español? ¿Cuáles podrían ser los métodos más aconsejables? ¿Qué niveles alcanzan los alumnos?
5. ¿Cómo se realiza la adquisición de la lengua en contextos informales, alejados de métodos y teorías?

Como ya señalamos en el planteamiento de la presente investigación, en el trabajo de campo que abordamos en esta segunda parte hacemos referencia a una serie de anexos que hemos decidido presentar en formato CD, debido a su extensión y a que en otros casos se trata de grabaciones realizadas a los informantes que participan en las entrevistas (alumnado de origen marroquí de Talayuela, niños y niñas saharauis que participan en el programa “Vacaciones en paz” y padres y madres de acogida de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui).



## 8. ASPECTOS GENERALES DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN EXTREMADURA

### 8.1. Datos generales de la población extranjera en Extremadura

Según los datos del *Anuario Estadístico de Extremadura 2013*<sup>16</sup>, en 2012 la población extranjera en Extremadura se elevaba a 42 541 personas. Como resume Enrique Ribes, director del Observatorio Permanente para la Inmigración en Extremadura, en su intervención en la jornada “Movimientos migratorios. Causas y consecuencias en el desarrollo”<sup>17</sup>, esta comunidad autónoma pasó a ser en unos años una zona de emigración a convertirse en un territorio que recibe inmigrantes. No obstante, en los últimos tiempos la llegada de personas extranjeras en busca de trabajo se ha reducido en todo el territorio nacional. La presencia de inmigrantes en Extremadura representa en la actualidad el 3,8 % de la población, lo que arroja un dato inferior al de otras zonas españolas, muy lejos de las tasas las Islas Baleares, la Comunidad Valenciana o la Comunidad de Madrid, donde el número de inmigrantes se ha situado a veces en torno al 20 %.

Esta tasa condiciona las políticas que se ponen en marcha. La siguiente noticia aparecida en *Europa Press* recoge información sobre la caída de la inmigración en el país, así como las diferencias entre las distintas comunidades autónomas en el número de personas inmigrantes empadronadas. Como se observa en los datos que recoge *Europa Press* en enero de 2013, Extremadura aparece, junto con Galicia y Asturias, entre las comunidades autónomas con tasas más bajas de población extranjera, con una concentración del 3,84 %:

---

<sup>16</sup> Recuperado de [http://estadistica.gobex.es/gestore/docs/varios/anuarios/anuario\\_2013//anuario2013\\_b.pdf](http://estadistica.gobex.es/gestore/docs/varios/anuarios/anuario_2013//anuario2013_b.pdf).

<sup>17</sup> Jornada celebrada el 24 de marzo de 2010 en la Facultad de Económicas y Empresariales de Badajoz, organizada por la Universidad de Extremadura y la Oficina de Cooperación Universitaria al desarrollo, dentro del programa “Universidad sin fronteras”. Recuperado de <http://www.inmigracionextremadura.com/Extremadura-cuenta-con-37.000-inmigrantes/6> y <http://igualdadyempleo.juntaex/observatorioInmigración>.

## Extremadura, entre las comunidades con menor concentración de población extranjera, según los datos del INE

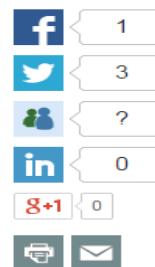
Publicado 16/01/2013 17:19:59 CET

**La población extranjera empadronada cae por primera vez en España desde 1996, por el descenso en el número de inmigrantes**

MADRID, 16 Ene. (EUROPA PRESS) -

Extremadura es una de las regiones con menor población extranjera, según la Estadística del Padrón Continuo publicada este miércoles por el Instituto Nacional de Estadística (INE), que detalla que la población foránea representa el 3,84 por ciento.

Islas Baleares (21,67%), Comunidad Valenciana (17,22%) y Murcia (16,17%), son las Comunidades con mayor concentración de población extranjera, mientras que en el extremo opuesto se encuentran Extremadura (3,84%), Galicia (4,03%) y Asturias (4,72%).



*Figura 19.* Artículo de prensa sobre estadísticas de población extranjera. “Extremadura, entre las comunidades con menor concentración de población extranjera, según datos del INE”.

Fuente: *Europa Press*, 16 de enero 2013, <<http://www.europapress.es/extremadura/noticia-extremadura-comunidades-menor-concentracion-poblacion-extranjera-datos-ine-20130116171959.html>>.

El hecho de que el número de inmigrantes nunca haya sido muy elevado ha condicionado mucho las actuaciones que se han emprendido en materia de integración y en las medidas educativas, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Aunque Iglesias de Ussel (2010) no analiza el caso concreto de Extremadura, en esta comunidad autónoma se cumplen los rasgos que el autor plantea en su estudio. Así, por el efecto de la globalización, Extremadura no se ha quedado al margen de las corrientes migratorias. De la misma manera, con el paso de los años se ha producido la diversificación de los flujos en lo que a nacionalidades se refiere. Si en un primer momento el grupo más numeroso era el de origen magrebí, en los datos de 2012 este grupo era superado por el número de rumanos. Siguiendo con estos rasgos, el crecimiento ha sido acelerado, aunque en los últimos tiempos se han frenado los flujos migratorios por el efecto de la crisis. Y por último, se observa también la continua y progresiva feminización de la emigración, bien porque emigren las mujeres solas o porque lo hagan con toda la familia (Iglesias de Ussel, 2010: 17).

En las estadísticas que se recogen en el *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura, 2008-2011* (Junta de Extremadura, 2008b) se observa un crecimiento importante del número de inmigrantes entre 1998 y 2008: se pasa de 4082 personas registradas en 1998 a más de 35 000 en 2008. Reproducimos la tabla por el interés del dato.

Tabla 8

*Evolución de la población extranjera en Extremadura entre 1998 y 2008*

**Tabla 2. Evolución en los últimos 10 años de la población extranjera en Extremadura. Revisión del Padrón 2007 y 2008**

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
EXTREMADURA	4.082	7.476	8.713	11.627	15.125	17.885	20.066	25.341	27.467	29.210	35.315
Badajoz	2.138	2.351	2.778	4.007	5.436	7.167	8.600	12.466	14.566	16.771	21.569
Cáceres	1.943	5.125	5.935	7.620	9.689	10.718	11.466	12.875	12.901	12.439	13.746

Elaboración propia. Fuente: servidor Web del INE. [www.ine.es](http://www.ine.es)

Fuente: Junta de Extremadura (2008b): *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura, 2008-2011*. Mérida, Consejería de Igualdad y Empleo, p. 13.

Por los datos que hemos consultado en el Instituto Nacional de Estadística (INE), el aumento de población extranjera en Extremadura se continúa observando en los años que siguen a 2008, a pesar de la situación económica actual, pasando de 36 489 en 2009 a 38 747 en 2010, 42 541 en 2012 y 49 858 en 2013. Sin embargo, a fecha de 1 de enero de 2014 la población extranjera se ha reducido a 37 437 personas, como consecuencia de la crisis económica.

Los datos recogidos en el *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura, 2008-2011* (Junta de Extremadura, 2008b), que llegan hasta 2008, reflejan que en los años 2007 y 2008 predominaban los inmigrantes originarios de Marruecos, seguidos de los rumanos, brasileños y colombianos.

Tabla 9

*Población inmigrante según principales países de procedencia y provincia de residencia (2007-2008)*

**Tabla 9. Población Inmigrante según principales países de procedencia y provincia de residencia. Revisión del Padrón Municipal de 2008**

Numero de Personas por Nacionalidad Comparación 2007-2008				
Nacionalidad	2008	2007	Balance	%
Marruecos	9068	9256	-188	-2,03
Rumania	7817	4331	3486	80,49
Brasil	2006	1691	315	18,63
Colombia	1562	1426	136	9,54
Bolivia	1009	926	83	8,96
Ecuador	895	920	-25	-2,72
Argentina	721	704	17	2,41
China	720	634	86	13,56
Perú	472	369	103	27,91
Bulgaria	450	326	124	38,04
Argelia	349	436	-87	-19,95
Rep. Dominicana	312	291	21	7,22
Cuba	267	221	46	20,81

Elaboración propia. Fuente: servidor Web del INE. [www.ine.es](http://www.ine.es)

Fuente: Junta de Extremadura (2008b): *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura, 2008-2011*. Mérida, Consejería de Igualdad y Empleo, p. 21.

Los datos del INE muestran que a partir de 2009 la primera posición la ocupan los rumanos (9046), seguidos de los marroquíes (8350). En el Anexo 1 mostramos los datos del INE sobre la población extranjera en Extremadura en 2010.

El análisis de la información revela que los inmigrantes son en su mayoría jóvenes. El 81 % está por debajo de los 44 años. En cuanto a sus ocupaciones, se dedican principalmente al sector agrario y, en menor medida, al sector servicios (hostelería, construcción, trabajo doméstico y comercio). Sigue existiendo población

temporera que acude a las diferentes campañas de la región, pero la mayoría se ha establecido en los municipios.

La foto fija que muestran los datos de 2010 ayuda a comprender la oferta educativa en el área de Español L<sub>2</sub>/LE:

- El bajo porcentaje de personas de otras nacionalidades en el territorio extremeño justifica que las acciones emprendidas a nivel de aprendizaje de lengua no sean tan generalizadas como en otras zonas de España.
- Las nacionalidades a las que se ha tenido que atender en el campo de Español L<sub>2</sub>/LE han sido principalmente la rumana, la marroquí y la portuguesa, además de la china. Sin embargo, últimamente se observa el crecimiento de alemanes, franceses y británicos, población con un perfil distinto, lo que puede suponer el aumento y la diversificación en la demanda educativa.

## **8.2. Distribución de la población extranjera en Extremadura**

Según los datos de INE, a fecha de 1 de enero de 2014 la población extranjera en la provincia de Badajoz llega a 22 629 personas y en la provincia de Cáceres a 14 808 personas. Los datos analizados muestran que en la provincia de Badajoz la población extranjera suele establecerse en núcleos urbanos, mientras que en la de Cáceres se reúne en torno al mundo rural. Badajoz es la ciudad que recibe un mayor número de extranjeros. La mayoría proviene de Europa y la nacionalidad que predomina en la provincia es la rumana. Por su posición geográfica, en la ciudad también reside un elevado número de portugueses. En la zona norte de Extremadura, los inmigrantes suelen llegar del continente africano.

Como recogen las siguientes tablas, la población inmigrante se reparte de forma desigual por la comunidad autónoma. En la provincia de Cáceres se concentra en la zona de Campo Arañuelo y la Vera. En la provincia de Badajoz, en la zona de Tierra de Barros:

Tabla 10

*Reparto de la población inmigrante en los municipios de la provincia de Badajoz*

**Tabla 11. Municipios de la provincia de Badajoz con porcentaje de población inmigrante superior a la media de la Comunidad Autónoma. Revisión del Padrón Municipal de 2008**

	Pob. Autóctona	Pob. Inmigrante	Porcentaje
Valdelacalzada	2.737	204	7,45
Aceuchal	5.657	347	6,13
Villar del Rey	2.447	119	4,86
Peraleda de Zaucejo	609	28	4,6
Arroyo de San Serván	4.283	180	4,2
Jerez de los Caballeros	10.177	376	3,69
Ribera del Fresno	3.432	122	3,55
Navalvillar de Pela	4.826	162	3,36
Villafranca delos Barros	13.201	429	3,25

Elaboración propia. Fuente: servidor Web del INE. [www.ine.es](http://www.ine.es)

Fuente: Junta de Extremadura (2008b): *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura, 2008-2011*. Mérida, Consejería de Igualdad y Empleo, p. 22.

Tabla 11

*Reparto de la población inmigrante en los municipios de la provincia de Cáceres*

**Tabla 12. Municipios de la provincia de Cáceres con mayor concentración de población Inmigrante. Revisión del Padrón Municipal de 2008**

	Pob. Autóctona	Pob. Inmigrante	Porcentaje
Talayuela	9.282	2.533	27,29
Saucedilla	778	160	20,57
Majadas	1.294	201	15,53
Piedras Albas	210	26	12,38
Casatejada	1.362	161	11,82
Toril	182	16	8,79
Madrigal de la Vera	1.824	160	8,77
Navalmoral de la Mata	17.103	1.497	8,75
Rosalejo	1.346	98	7,28
Jaraiz de la Vera	6.464	396	6,13
Losar de la Vera	2.988	180	6,02
Peraleda de la Mata	1.468	85	5,79
El Torno	977	46	4,71
Casar de Palomero	1.353	61	4,51
Jerte	1.333	60	4,5
Villanueva de la Vera	2.127	91	4,28
Pasarón de la Vera	666	28	4,2
Valdastillas	376	15	3,99
Alcollarín	277	11	3,97
Conquista de la Sierra	210	8	3,81
Castañar de Ibor	1.200	40	3,33
Torrecilla de los Ángeles	691	23	3,33
Pinofranqueado	1.686	56	3,32

Elaboración propia. Fuente: servidor Web del INE. [www.ine.es](http://www.ine.es)

Fuente: Junta de Extremadura (2008b): *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura, 2008-2011*. Mérida, Consejería de Igualdad y Empleo, p. 23.

### **8.3. Líneas generales de la política extremeña en materia de inmigración en el marco de las políticas europeas y nacionales**

En líneas generales, Extremadura sigue las directrices europeas y nacionales en materia de inmigración y centra sus políticas precisamente en favorecer la integración y la inserción laboral de los extranjeros que se asientan en la comunidad autónoma, promoviendo acciones que eviten la exclusión social. En este sentido, en todos los planes presentados la educación lingüística tiene un papel importante.

Como explica Iglesias de Ussel (2010: 21), al analizar las políticas de integración social es necesario tener en cuenta la realidad nacional, pero también la supranacional (Europa) y la mesonacional (comunidades autónomas). De esta manera, como señala el autor, “la política española se desarrolla a través de cuatro ámbitos competenciales: el comunitario, el estatal, el autónomo y el local”.

No es el objetivo de este estudio adentrarse en las políticas europeas y nacionales en materia de inmigración, por la extensión del tema. Para las personas interesadas, remitimos a la obra de Iglesias de Ussel (2010) y a la propia página web del Ministerio del Interior en la que se recoge información al respecto dentro del apartado “Extranjeros”<sup>18</sup>. No obstante, resumimos lo que Iglesias de Ussel (2010: 17-25) considera los hitos más importantes en cada ámbito:

- Europa

-1999 en Tampere, los jefes de Estado y de Gobierno europeos deciden impulsar una política común de inmigración y asilo.

-2003 en el Consejo de Europa en Salónica: se concreta la necesidad de una política global sobre la integración de personas que cubra factores como el empleo, la participación económica, la educación, la enseñanza de la lengua, los servicios sociales y de salud, la vivienda y los asuntos urbanos, la cultura y la participación en la vida social. Estos ámbitos empezarán a ser recogidos en todas las normativas.

---

<sup>18</sup> Para enlazar con esta sección, entrar en la dirección  
<[http://www.mir.es/SGACAVT/extranje/normativa\\_basica.html](http://www.mir.es/SGACAVT/extranje/normativa_basica.html)>.

-Con posterioridad a 2003: se fijan los principios básicos comunes sobre integración, aprobados por la Comisión Europea junto con el Fondo Europeo para la Integración. Pero al final es cada Estado quien decide sobre sus políticas de integración.

- España

-1985: se aprueba la primera Ley de Extranjería. Nuestra experiencia se limitaba a una población que no llegaba al 1 %, procedente de Marruecos, Portugal y Sudamérica.

-Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero se considera uno de los pasos fundamentales ya que contiene un catálogo de los derechos reconocidos a los extranjeros, incluidos derechos sociales (atención médica, vivienda, educación), cuya prestación corresponde fundamentalmente a las comunidades autónomas.

- Comunidades autónomas

-Asumen competencias de carácter social enfocadas a la integración de los inmigrantes.

-Los planes puestos en marcha se inspiran en las indicaciones de la Unión Europea y en el PEGI (el vigente Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración) que trata de englobar y aunar los esfuerzos que se hacen en las comunidades autónomas.

-La mayoría de las comunidades autónomas han desarrollado planes autonómicos para la integración social de las personas inmigrantes. Siguiendo las recomendaciones europeas, estos planes recogen las siguientes áreas: educativa, laboral-formativa, sanitaria, inclusión social, bienestar, vivienda, cultura, participación y asistencia jurídica.

- Ámbito local

-Depende de los ayuntamientos.

-Se restringe al campo de los servicios sociales, al ámbito de la vivienda y el alojamiento.

-Su margen de acción es muy limitado, pues sus políticas vienen marcadas a nivel nacional y autonómico. Esto provoca la dependencia local de programas estatales y autonómicos que conllevan subvenciones.

Como señala Martín Muñoz (2003: 27), el problema de los planes para la integración es su carácter simbólico, que hace que sean “meros catálogos de intenciones



o de líneas estratégicas de actuación” que no llegan muchas veces a concretarse en actuaciones de calado real.

Resumiendo a grandes rasgos los pasos dados en España en materia legislativa, se puede hablar de un primer momento en la década de los ochenta en que el fenómeno de la inmigración se considera un hecho temporal ligado a las políticas del Ministerio de Trabajo, por estar dirigidas a mano de obra. En esta primera etapa no se desarrollan políticas sociales y tampoco se atiende a aspectos como la reagrupación familiar. A partir de 1996 se produce el aumento de los flujos migratorios y el fenómeno comienza a ser percibido como algo permanente. Ello conlleva el diseño de políticas y el reconocimiento de derechos, además de que se favorece la reagrupación familiar. Como veremos más adelante, esta época será muy importante para la realidad escolar de la localidad de Talayuela, en la provincia de Cáceres, que nos proponemos analizar.

En 2000 ve la luz la Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración, ya citada, y se pone en marcha el Plan Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración o Plan GRECO (2001-2004). Estas actuaciones se inscriben en la línea de pensamiento del “co-desarrollo”, que considera que el fenómeno de la inmigración debe dejar de ser visto como un problema para pasar a ser percibido como algo beneficioso, tanto para los países de origen como para los de acogida.

Como último paso en nuestro recorrido, el 16 febrero de 2007 el Consejo de Ministros aprueba el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010, dirigido al conjunto de la población, tanto autóctona como inmigrante, y “orientado a potenciar la cohesión social a través del fomento de políticas públicas basadas en la igualdad de derechos y deberes, la igualdad de oportunidades, el desarrollo de un sentimiento de pertenencia de la población inmigrada a la sociedad española y el respeto a la diversidad.”<sup>19</sup> Este documento será el marco de actuación de las comunidades autónomas.

Seguidamente, analizaremos los planes específicos diseñados en Extremadura para el colectivo de inmigrantes y también los planes de inclusión social, no específicos para inmigrantes pero que, por su naturaleza, afectan en gran medida a este colectivo.

---

<sup>19</sup> Recuperado de <<http://www.tt.mtas.es/periodico/inmigracion/200702/INM20070216.htm>>.

#### 8.4. Planes para la integración social de las personas inmigrantes

La política extremeña en la época que estamos analizando se articula a través de los planes para la integración de las personas inmigrantes. El *I Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura* fue aprobado el 20 de septiembre de 2006, para 2006-2007. El *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura. 2008-2011* (Junta de Extremadura, 2008b) fue consensuado con las organizaciones sindicales (UGT y CCOO) y empresariales (CREEX), la Federación de Municipios y Provincias de Extremadura (FEMPEX) y otras entidades públicas y privadas que trabajan a favor de la integración. Con la llegada de la crisis, el gobierno de Extremadura no ha elaborado más planes, sino que en la página web de la Consejería de Empleo, Mujer y Políticas Sociales<sup>20</sup> se habla de los Programas de Normalización Social, que a su vez se basan en el *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016* del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad<sup>21</sup>.

El *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura. 2008-2011* (Junta de Extremadura, 2008b) es, por tanto, el documento más completo hasta la fecha. Fue elaborado por la Consejería de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura como órgano que gestionaba en su momento las políticas de inclusión social en la región. Su elaboración se realizó a través de cinco mesas técnicas en las que se constituyeron diversos grupos de trabajo distribuidos por zonas geográficas representativas: Mérida, Zona de Tierra de Barros, Cáceres, Navalmoral de la Mata y Plasencia. El Plan establece los siguientes principios:

- Integración
- Flexibilidad y adaptabilidad
- Principio de igualdad y no discriminación
- Principio de participación
- Globalidad
- Coordinación
- Interculturalidad

---

<sup>20</sup>Consultada en <<http://www.gobex.es/ddgg005/programas-de-normalizacion-social>>.

<sup>21</sup>El documento puede descargarse en

<[https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial\\_2013\\_2016.pdf](https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf)>.

- Ciudadanía
- Normalización
- Transversalidad

Dentro de los doce objetivos que se exponen en el documento (Junta de Extremadura, 2008b: 35-36), se recogen aspectos que se relacionan directamente con el aprendizaje de la lengua de acogida. Nos referimos al logro de la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante, a la promoción de las condiciones que favorezcan la acogida, al conocimiento y respeto de las normas y valores de la sociedad extremeña, el acceso en condiciones de igualdad a servicios básicos como la sanidad y la educación y a la participación en la vida social y cultural extremeña. Para todo ello es fundamental el aprendizaje de la lengua.

En cuanto a los “Ejes Transversales” se recogen los siguientes (Junta de Extremadura, 2008b: 37-44):

- Laboral, con el objetivo de realizar un análisis y diagnóstico de la realidad laboral de la inmigración.
- Investigación, poniendo en marcha el Observatorio Permanente para la Inmigración de Extremadura con el fin de realizar y difundir estudios e investigaciones de todo tipo sobre la realidad de la inmigración en la región.
- Formación dirigida a los profesionales que trabajan con la población extranjera.
- Coordinación entre las distintas entidades que participan en la acogida y atención a inmigrantes.
- Mediación, referido a la presencia de la figura del mediador cultural que facilite la comunicación y prevenga y resuelva posibles conflictos.
- Perspectiva de género para conseguir la integración igualitaria de las mujeres inmigrantes.

Las siguientes páginas se centran en las “Áreas de Intervención”, enumerándolas y proponiendo actuaciones e indicadores de evaluación. Se recogen las siguientes áreas (Junta de Extremadura, 2008b: 45-80):

- Acogida, en la que se explicita la necesidad de clases de Español para adultos.
- Vivienda
- Servicios Sociales

- Empleo
- Mujer
- Salud
- Educación, a la que dedicaremos espacio aparte.
- Infancia y Juventud
- Igualdad de Trato
- Sensibilización
- Participación
- Co-desarrollo

### **8.5. Planes de inclusión social**

Otros documentos importantes en los que se recogen medidas y actuaciones son el I *Plan de inclusión social de Extremadura 2005-2007* (Junta de Extremadura, 2005c) y el II *Plan de inclusión social de Extremadura 2008-2011* (Junta de Extremadura, 2008a).

En el prólogo del II *Plan de inclusión social de Extremadura 2008-2011* (Junta de Extremadura, 2008a: 5), se recoge que este es fruto del compromiso adquirido en “La Declaración para el Diálogo Social en Extremadura”, de 8 de octubre de 2007, de crear un plan de política social “a favor de actuaciones e instrumentos que propicien más igualdad y mejor calidad de vida a los ciudadanos y ciudadanas extremeños/as en su conjunto y, de manera específica, a los colectivos más vulnerables en situación de riesgo de exclusión social”. En este mismo prólogo se consideran instrumentos imprescindibles para favorecer la igualdad las políticas sociales, la Educación y la Sanidad.

Como dato llamativo, se alude al importante incremento de la población extranjera. Se señala que parte de esta población puede considerarse como grupo en riesgo de exclusión social y, por lo tanto, con necesidad de que se destinen a ellos políticas de inclusión social específicas que ocupan un apartado del plan. Se considera que un 81,20 % de los ciudadanos extranjeros pueden considerarse colectivo especialmente vulnerable (Junta de Extremadura, 2008a: 15).

Ya en el *I Plan de inclusión social de Extremadura 2005-2007* (Junta de Extremadura, 2005c) se contemplaban acciones para favorecer el acceso y desarrollo educativo del alumnado especialmente desfavorecido, entre los que aparecían los inmigrantes. En el *II Plan* se integran 107 medidas distribuidas en diez áreas de actuación, entre las que está la Educación como factor clave para favorecer la inclusión social de las personas (Junta de Extremadura, 2008a: 18). Analizaremos estas medidas en el apartado específico de Educación en el capítulo siguiente.

## 9. ACTUACIONES EDUCATIVAS EMPRENDIDAS EN EXTREMADURA PARA ATENDER AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO A PARTIR DE 2000

### 9.1. Alumnado de origen extranjero matriculado en la comunidad autónoma de Extremadura a partir de 2000

El aumento de la población extranjera desde la década de los noventa del siglo pasado ha significado un aumento de los alumnos matriculados en los centros educativos. La estadística que recoge el Ministerio de Educación a nivel nacional refleja el fuerte aumento entre los años 2003 y 2012 y la actual tendencia al descenso como consecuencia de la crisis económica en nuestro país.

#### *El alumnado extranjero*

#### **Evolución del alumnado extranjero**

	Cursos			
	2003-04	2008-09	2012-13	2013-14
<b>TOTAL</b>	<b>402.116</b>	<b>755.587</b>	<b>763.215</b>	<b>731.167</b>
<b>Enseñanzas de Régimen General</b>	<b>392.774</b>	<b>730.118</b>	<b>732.793</b>	<b>705.575</b>
E. Infantil	78.986	126.920	151.334	152.214
E. Primaria	174.722	308.896	257.158	243.113
Educación Especial	1.331	3.312	3.974	3.924
ESO	107.533	216.585	205.128	190.126
Bachilleratos	15.520	33.493	47.991	47.710
FP - Ciclos Formativos Grado Medio	5.681	18.557	31.530	31.962
FP - Ciclos Formativos Grado Superior	5.859	13.636	18.171	17.798
Programas de Cualificación Profesional Inicial <sup>(1)</sup>	3.142	8.719	17.507	16.520
No consta enseñanza (EE. Rég. General)	-	-	-	2.208
<b>Enseñanzas de Régimen Especial</b>	<b>9.342</b>	<b>25.469</b>	<b>30.422</b>	<b>25.592</b>

(1) En los cursos 2003-04 y 2008-09 se incluye alumnado extranjero de Programas de Garantía Social.

Figura 20. Evolución del alumnado extranjero en España entre 2003 y 2014.

Fuente: Ministerio de Educación (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015* (p. 8). Madrid, Secretaría General Técnica, < <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1415.pdf>>.

Este aumento planteó la cuestión de cómo escolarizar y ofrecer respuesta educativa a los hijos de las personas extranjeras que fijaban su residencia en nuestro país por motivos de trabajo. Por otro lado, se inició una demanda cada vez más importante del aprendizaje de español por parte de los propios trabajadores extranjeros en el ámbito de la educación de personas adultas. En Extremadura, aunque de forma menos acusada que en otras zonas, también se observó este aumento en la escolarización de alumnado extranjero. La misma fuente del Ministerio de Educación señala que en el curso 2013-2014 el porcentaje de alumnado extranjero matriculado en Extremadura fue del 3,1 %, solo por encima del porcentaje de Galicia.

### Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2013-2014

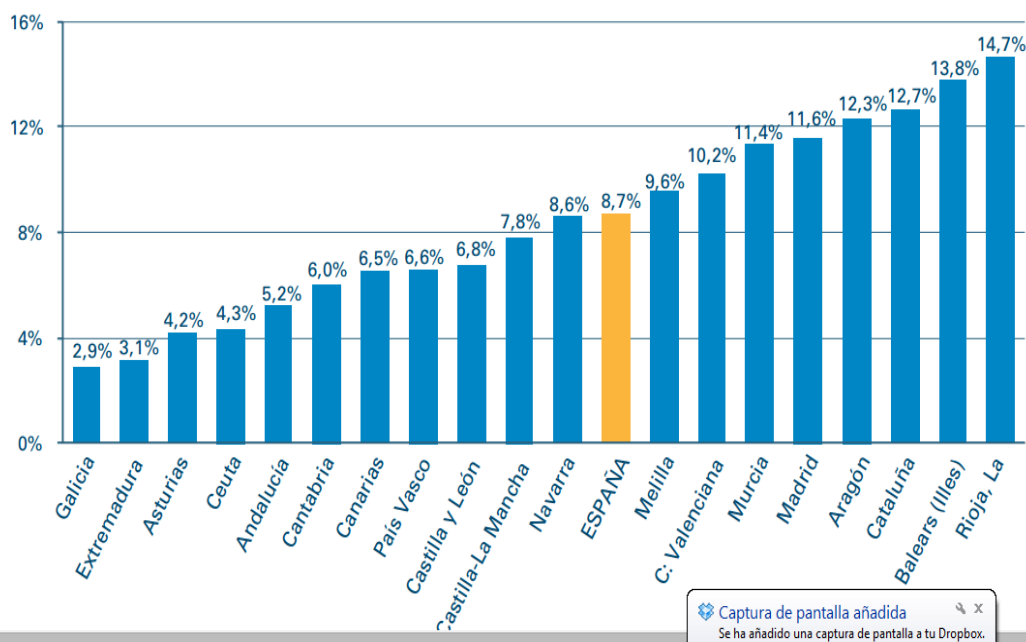


Figura 21. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. Enseñanzas de Régimen General no universitario. Curso 2013-2014.

Fuente: Ministerio de Educación (2014). *Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015* (p. 8). Madrid, Secretaría General Técnica, <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1415.pdf>>.

A pesar de que la cifra de extranjeros nunca ha sido muy alta en Extremadura, la realidad de la inmigración que se estaba dando en el territorio a nivel nacional resultaba, si cabe, más novedosa en una comunidad en la que el fenómeno tradicional había sido la

emigración. En este sentido, todas las administraciones autonómicas comenzaron a tomar medidas y a diseñar las líneas prioritarias en materia de inmigración que ya hemos señalado, con el objetivo de dar respuesta a las nuevas necesidades.

Aunque nos parece que el esfuerzo realizado por parte de los centros educativos ha sido importante, algunas voces críticas como las que recoge Martín Muñoz (2003: 30-31) en su estudio sobre la situación de los marroquíes en España denuncian que es mejor hablar de “incorporación escolar” que de verdadera integración. Según los estudios que recoge esta autora, muy pocos centros han desarrollado actuaciones dirigidas a promover verdaderas actuaciones que tengan en cuenta la diversidad de lenguas y la realidad cultural de los nuevos alumnos. En la práctica en pocos casos se han modificado los proyectos curriculares de centro con el fin de incorporar la cuestión de la interculturalidad. En general, las actuaciones se han limitado a atender a los alumnos en aulas de compensatoria o en programas de aprendizaje de español. El objetivo, según la autora, ha sido más solucionar el problema de los docentes para entenderse con los nuevos escolares que elaborar una directiva pensada en pro de la integración. Si seguimos el recorrido que realiza Martín Rojo (2003) por los diferentes modelos educativos, podemos concluir que la mentalidad de trabajo en Extremadura se ha acercado más al modelo de compensatoria, ya que se reconoce que los destinatarios inmigrantes presentan unas carencias que la escuela debe intentar compensar.

Es un hecho demostrado que ha sido la escuela pública la que ha atendido de forma mayoritaria al alumnado extranjero. Aunque legalmente debe darse un reparto equilibrado de los alumnos, la realidad nos muestra que esto no se lleva a cabo. Lo normal es que se haya producido la concentración en ciertos centros debido a la proximidad a barrios donde viven más extranjeros o debido a la elección de los propios padres y madres, que prefieren la matriculación en centros donde saben que se atiende a sus hijo o donde ya hay escolarizados niños que conocen. A este respecto, el documento *Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015* (Ministerio de Educación, 2014, p: 9) muestra que en el curso 2012-2013 el 82,3 % del alumnado extranjero estuvo matriculado en centros públicos, el 13,7 % se matriculó en centros privados concertados y el 4 % lo hizo en centros privados no concertados. En Extremadura las cifras arrojan los siguientes datos: el 91,4 % del alumnado extranjero se matriculó en centros públicos, el 8,1 % en centros privados concertados y el 0,4 % en centros privados no concertados.



En este apartado recogeremos las actuaciones más relevantes en el ámbito educativo, centrándonos especialmente en el aprendizaje de la lengua española. Morales Puertas (1999: 275-276), ya en fecha temprana, recoge testimonios de autores como Muñoz (1997) y Dolores Juliano (1993) que advierten de que el aprendizaje de la lengua del lugar de acogida se configura como el principal objetivo de la atención educativa en tanto en cuanto es el principal vehículo para comunicarse y para adquirir el resto de aprendizajes. Como veremos, muchas de las iniciativas nacen de la Consejería con competencias en materia educativa, pero en otros casos se trata de planes puestos en marcha por consejerías relacionadas con temas de igualdad, empleo e inclusión social.

Al acercarnos a los datos sobre el alumnado extranjero en Extremadura a partir de 2000, lo primero que llama la atención es el progresivo incremento del número de matriculaciones, especialmente en los niveles de la enseñanza obligatoria, pero también en bachillerato y en formación profesional. Seguidamente presentamos la evolución del alumnado desde el curso 2000-2001 en el que se matricularon un total de 1424 alumnos extranjeros en Extremadura, hasta el curso 2013-2014, último año del que la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte aporta datos al respecto en su apartado de “Estadísticas de la Educación”. Las cifras del total de alumnos indican un aumento hasta el curso 2010-2011, momento en el que el número de alumnos extranjeros comienza a descender ligeramente.

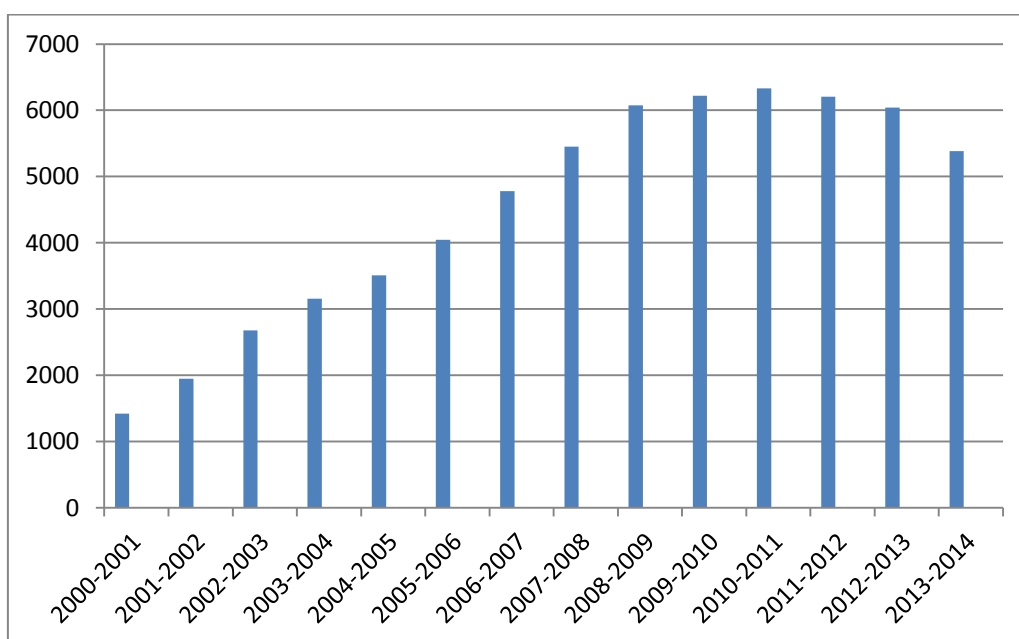


Figura 22: Gráfico de evolución del alumnado extranjero matriculado en Extremadura. 2000-2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos que aparecen en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su apartado “Estadísticas de la Educación”, <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>>.

El portal del Ministerio ofrece datos sobre el reparto de alumnos entre las dos provincias extremeñas, así como datos sobre la matriculación en los distintos niveles educativos, que incluimos en el Anexo II.

A pesar del incremento en estos años, el porcentaje de alumnado extranjero con respecto al total de Extremadura sigue siendo bajo, lo que determina que las medidas puestas en marcha no se hayan generalizado hasta finales de la primera década de 2000. Excepto en algunas zonas concretas como Talayuela y Almendralejo, no se ha visto una necesidad acuciante de poner en marcha planes de amplio alcance sino que se ha ofrecido apoyo a los alumnos casi de forma individual con medidas de atención a la diversidad.

## **9.2. Medidas puestas en marcha en materia educativa a través de la Consejería de Educación**

La Consejería de Educación junto con la de Igualdad y Empleo son los organismos que entre los años 2000 y 2010 cuentan con un mayor número de medidas dedicadas a la población inmigrante. Por el carácter de nuestro estudio, nos centraremos en aquellas actuaciones que tengan que ver con el mundo educativo y que se relacionen con el aprendizaje de la lengua española o de las lenguas maternas del alumnado, así como aquellas que traten aspectos de interculturalidad.

En el año 2000 se asumen por el Gobierno Autónomo las competencias en Educación. Estas transferencias coinciden en el tiempo con el aumento del número de inmigrantes en las aulas, por lo que la Consejería de Educación es la encargada de asumir los programas de atención a este colectivo. El sistema educativo extremeño comienza atendiendo a finales de la década de los noventa a los alumnos extranjeros que llegan casi de forma individual, sin planes previstos, hasta que poco a poco se van desarrollando actuaciones comunes. Dichas medidas está propiciadas por la concentración de población extranjera en algunas zonas y por la cercanía a Portugal.

Las políticas educativas en cuanto a la atención a alumnado extranjero han seguido casi siempre la línea de no incrementar los recursos humanos del centro, de manera que los alumnos extranjeros han sido atendidos por el personal y el profesorado disponible, aunque a veces no tuviera la formación deseable para abordar la tarea.

En los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria a lo largo de los años se han dado pasos tímidos en cuanto a la atención al alumnado inmigrante, debido a varios factores: el número no excesivamente elevado de alumnos que desconocían la lengua española, la falta de recursos y la visión inclusiva de la educación que prefiere que los alumnos sean atendidos dentro del aula.

Por otro lado, la atención al alumnado inmigrante se ha incluido en los programas de atención a la diversidad y de compensación educativa. Así, ha sido el profesorado contratado para estas tareas el que se ha ocupado de resolver los problemas del alumnado extranjero, incluso de impartirles clases de español cuando no conocían nuestra lengua. En algunos centros la figura del orientador ha tratado de cubrir una necesidad para la que no se contrataba personal específico.

Podemos decir que tan solo en las enseñanzas dirigidas a personas adultas que se imparten en los Centros y Aulas de Adultos de la región se ha contado con horas dedicadas a la enseñanza de español como segunda lengua. Esta oferta educativa tan necesaria también está presente en las Universidades Populares. Sin embargo, se echa de menos una oferta más amplia en las Escuelas Oficiales de Idiomas, ya que en el momento de redactar estas líneas, de las nueve escuelas repartidas por Extremadura, solo la de la ciudad de Cáceres ofrece enseñanzas de español para extranjeros.

Como una acción significativa que muestra que a partir del año 2000 las autoridades educativas perciben que existe la necesidad de trabajar con el alumnado de origen extranjero podemos señalar la celebración del Congreso “Interculturalidad y Educación” (Junta de Extremadura, 2002), organizado por la entonces Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, a cargo de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. En este momento se produce el aumento del alumnado de origen extranjero debido a las políticas de reagrupación familiar y a que la escolarización de los hijos facilitaba los permisos de residencia. Como recogen las actas de dicho congreso, existe preocupación por la problemática del alumnado de origen marroquí, que muestra desconocimiento de la lengua española. Entre las medidas que se quieren

poner en marcha se señala la solicitud de “Mediadores” a la Embajada de Marruecos. Por otro lado, se presta atención al alumnado portugués y se nombra el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa ya puesto en marcha. En la conferencia impartida por Rafael Rodríguez de la Cruz, en ese momento Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa, se describe el Plan Integral de Apoyo a la Diversidad Cultural, que veremos en este capítulo. Dicho Plan se recoge en una publicación de la Consejería con fecha de 2005 que resume las ideas educativas y las actuaciones puestas en marcha en este momento.

En 2005 la necesidad de atender al alumnado de origen extranjero es ya patente y la Consejería de Educación publica el documento *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante* (Junta de Extremadura, 2005b), elaborado por la Unidad de Programas Educativos de Badajoz, con el objetivo de ofrecer directrices a los centros que escolarizan a alumnado extranjero. En esta guía se abordan aspectos fundamentales como la actuación de los distintos componentes de la comunidad educativa ante la llegada de alumnado de origen extranjero, la elaboración e integración en los documentos del centro de un plan de actuación, la relación con las familias, la acogida y atención en las distintas etapas, desde infantil a primaria. Además se ofrece el enlace a una guía de recursos a la que los centros pueden acceder por internet.

Podemos decir que ya a partir de esta fecha existe la voluntad de concretar las medidas de atención a este alumnado, lo que llevará en el curso académico 2007-2008 a considerar su inclusión en el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (P.R.O.A.) y a iniciar el más específico Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes. Además de estos aspectos, también se impulsan medidas de apoyo en coordinación con la Consejería de Igualdad y Empleo.

### **9.2.1. Medidas recogidas en la guía *La Educación Intercultural en Extremadura. Planes y Programas***

Como hemos señalado, en la década de 2000 se empieza a percibir la necesidad de desarrollar medidas de atención para el alumnado extranjero. Concretamente en 2005 el entonces Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad publica la

guía titulada *La Educación Intercultural en Extremadura. Planes y Programas* (Junta de Extremadura, 2005a), coordinada por M.<sup>a</sup> del Rosario Moreno Gorrón. En la introducción a la guía se señala el peligro de marginación y segregación que puede sufrir este alumnado si no se establecen las medidas oportunas y la necesidad de difundir entre la comunidad educativa información sobre la situación de las escuelas y las necesidades educativas de los distintos grupos, así como los planes y programas desarrollados desde la Consejería de Educación para favorecer la educación intercultural.

En el apartado que trata sobre los aspectos generales de la inmigración en Extremadura se señalan los siguientes aspectos:

- El porcentaje de población escolar inmigrante es muy poco elevado, tan solo de un 9 por mil.
- El fenómeno de la inmigración llega a la escuela pero no puede tratarse solo desde la escuela.
- Cada año hay más alumnos procedentes de mayor número de países.
- El alumnado inmigrante se concentra principalmente en los centros de titularidad pública.
- El número de alumnos es mayor en Infantil y Primaria.
- La distribución de la población inmigrante es desigual en la Comunidad Autónoma.
- La escolarización es irregular, aunque cada vez la población está más establecida.
- Cáceres acoge en este momento a un número más elevado de inmigrantes, el 58 % frente al 42 % de Badajoz.
- La población marroquí era en ese momento la más elevada, aspecto que, como hemos visto, variará en los años siguientes.
- En cuanto a los países de origen, la situación también ha variado en la actualidad. En ese momento la distribución que se presenta es la siguiente:

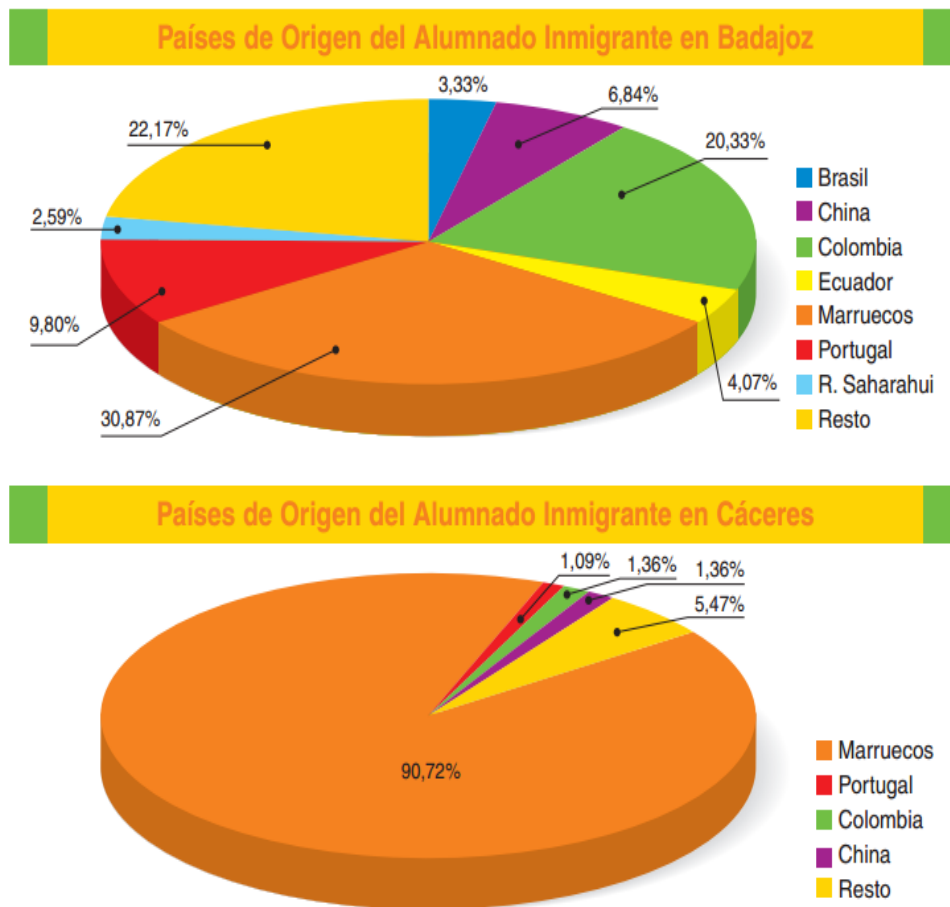


Figura 23. Porcentaje de población extranjera en Extremadura clasificada por países de origen y provincia de residencia en 2005.

Fuente: Junta de Extremadura (2005): *La Educación intercultural en Extremadura. Planes y Programas*. Mérida, Consejería de Educación, p. 9.

Al analizar la problemática del alumnado, se recogen los siguientes aspectos:

- El desconocimiento del idioma.
- La diferencia en cuanto a vivencias y experiencias con respecto al alumnado español.
- Dificultad en la relación con las familias.

En cuanto a la filosofía que subyace a las medidas adoptadas, es importante destacar el siguiente párrafo (las cursivas y negritas pertenecen al texto original):

En coherencia con el planteamiento de ***Escuela Inclusiva*** del que partimos, no tenemos en la Comunidad Autónoma de Extremadura normativa específica para la atención educativa del alumnado inmigrante. No obstante, por los principios

de *Compensación y Discriminación Positiva*, se da a estos colectivos un tratamiento prioritario para el acceso a:

- Plazas escolares.
- Becas y ayudas al estudio.
- Programas de vacaciones escolares e intercambios.
- Ayudas para material educativo y libros de texto.
- Acceso a Servicios Complementarios de Transporte, Comedor Escolar o Residencia. (Junta de Extremadura, 2005<sup>a</sup>: 10)

Además de estas prioridades, se establece que cada centro debe reservar dos plazas por cada unidad escolar para este alumnado. Asimismo, los centros con un elevado número de alumnado extranjero se consideran “Centros de Atención Educativa Preferente”, reconocimiento que ya venía funcionando para dar prioridad a aquellos centros que estaban ubicados en zonas de exclusión social o de desventaja económica. El documento recoge un plan específico para estos centros que posibilite la integración educativa y social y reduzca las desigualdades. Entre los objetivos se recogen ideas como la elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares de Centro que incluyan las diferentes culturas presentes en la comunidad educativa, actuaciones dirigidas a los padres y madres de alumnos inmigrantes y el impulso de Planes de Integración.

En lo que se refiere a medidas concretas, aparecen las siguientes (Junta de Extremadura, 2005a: 15):

- Potenciar la estabilidad de las plantillas mediante la definición de estos centros como de “Difícil Desempeño” y reconocimiento de la labor del profesorado como “Experiencia de Innovación Educativa”.
- Mantener al profesorado que lo solicite en “Comisión de Servicio”.
- Divulgación del proceso de escolarización entre el colectivo de inmigrantes mediante campañas informativas.
- Desarrollo de Programas de Enriquecimiento Instrumental.
- Potenciación de las Comunidades de Aprendizaje.
- Programas de prevención del maltrato infantil.
- Programas de Inmersión Lingüística.
- Organización de las Aulas Temporales de Inmersión Lingüística.
- Implicación de las Familias. Plan de Participación Educativa.

- Colaboración / Coordinación con instituciones del entorno, para hacer realidad la idea de una escuela abierta a la sociedad.

- Elaboración y difusión de materiales didácticos.

En este momento la Consejería cuenta con los siguientes programas educativos:

- El Programa MUS-E, basado en la introducción del aprendizaje de las artes en la escuela como parte del propio currículo, y no como una actividad complementaria. Se consideran las enseñanzas artísticas como un vehículo imprescindible para el pleno desarrollo de la personalidad de los jóvenes, sobre todo en situaciones de riesgo social.
- El Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, dirigido no solo al alumnado de origen portugués sino a toda la comunidad educativa. El programa se desarrolla en colaboración con la Embajada de Portugal en España, con el apoyo del Gabinete de Iniciativas Transfronterizas. En este momento participan veinte centros de la zona de la Raya<sup>22</sup>. El programa se completa con la convocatoria anual de Convivencias Escolares en Portugal, encuentros de uno o dos días de duración entre escolares de centros extremeños y portugueses.
- El Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí, desarrollado a través del Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos. El programa se imparte en el CEIP “Gonzalo Encabo” de la localidad de Talayuela, donde un profesor de lengua árabe y cultura marroquí dedica a la semana, dentro del horario escolar, un total de 18 períodos lectivos de enseñanza al alumnado, 4 períodos lectivos de atención a las familias y 4 horas semanales de “taller de árabe” fuera del horario escolar.
- Subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para el desarrollo de Programas Interculturales, así como subvenciones a entidades dedicadas a la atención de minorías étnicas y/o inmigrantes.
- Ayudas para la elaboración de proyectos, materiales y actividades sobre educación en valores, entre cuyos apartados se recogen el respeto a la diversidad desde la compensación de desigualdades y la educación en la multiculturalidad. Estas ayudas están dirigidas a alumnado y profesorado de niveles no universitarios.

---

<sup>22</sup> La frontera terrestre entre España y Portugal, de 1214 km de longitud, constituida por primera vez en la Paz de Zamora (1143), cuyo trazado actual fue revisado en 1926 en el Acuerdo de Límites. Las poblaciones cercanas comparten elementos históricos, culturales y económicos.



- Edición del material audiovisual “Raíces al Aire”, que recoge relatos de las vivencias de inmigrantes en los pueblos extremeños.

La guía incluye al final la normativa en la que se enmarcan los planes y programas que hasta ese momento se han puesto en marcha (Junta de Extremadura, 2005a: 22-23). Para dicha normativa, remitimos al documento.

### **9.2.2. Líneas de acción recogidas en el documento *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante***

Se trata de un documento con una clara intención de llegar a los centros y al profesorado que atiende al alumnado inmigrante. Elaborado por la Unidad de Programas Educativos de Badajoz, servicio de apoyo al profesorado de la Consejería de Educación, en estas estrategias se percibe el deseo de ofrecer propuestas claras y realistas que puedan ser ejecutadas en los centros. Consta de algo más de treinta páginas, por lo que no busca profundizar en una materia tan compleja como es la atención al alumnado inmigrante sino servir de iniciación y guía para aquellos profesionales que se enfrentan a este reto, muchas veces sin preparación específica.

Partiendo de la enorme variedad de circunstancias que acompaña al alumnado, el documento plantea por un lado la atención a esta diversidad a través de planes específicos que cada centro tendrá que elaborar, y por otro la búsqueda de estrategias comunes que organicen las acciones que se emprendan. Así, se plantea en la introducción que la mayor parte de los alumnos presentan todas o algunas de estas necesidades (las negritas pertenecen al texto original):

- **LINGÜÍSTICAS:** desconocimiento de la lengua vehicular, lo que incide en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales.
- **CURRICULARES:** dependiendo de la escolarización anterior, nos podemos encontrar con deficiencias en los saberes instrumentales.
- **TUTORIALES:** afectan al proceso de integración en el ámbito escolar y social, por la diferencia entre normas y costumbres familiares y las del entorno y, en algunos casos, condiciones socio-familiares desfavorecidas. (Junta de Extremadura, 2005b: 9)

Ante estas necesidades, como decimos, se plantea la elaboración de un “Plan de atención a la diversidad” incluido en el Proyecto Curricular del Centro. Dicho Plan será parte de un “Programa de educación compensatoria” que promueva la atención a los inmigrantes.

A partir de este planteamiento, el documento analiza el papel que desempeña cada componente de la comunidad educativa en el tratamiento de esta diversidad educativa. Se insiste en la importancia de que la llegada de inmigrantes a los centros sea vista como una riqueza y no como un problema. Asimismo, la nueva realidad afecta a toda la comunidad educativa y las modificaciones deben hacerse notar en todo el centro. Se habla de responsabilidad compartida entre los distintos profesionales que participan en los procesos: “claustro, equipo directivo, consejo escolar, maestros/as del ciclo correspondiente, profesores de apoyo, de educación especial, departamentos de orientación y equipos de orientación educativa y psicopedagógica” (Junta de Extremadura, 2005b: 10).

Seguidamente enumeramos cada elemento de la comunidad educativa mencionado en el documento y las sugerencias que aparecen para adaptarse a la llegada de inmigrantes:

Tabla 12

*La comunidad educativa ante la llegada de alumnado inmigrante*

El centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación de los documentos de organización y curriculares.</li> <li>• Adaptación de los espacios físicos con elementos de la cultura del alumnado inmigrante (ej. rótulos y carteles en la lengua del alumno extranjero).</li> <li>• Presencia de elementos de la nueva cultura en las actividades extraescolares: semanas culturales, exposiciones, cine y teatro, celebración de fiestas de los países de origen, mercadillos, etc.)</li> </ul>
El equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización y coordinación de las distintas instancias de la comunidad educativa para la adecuada integración del alumnado inmigrante.</li> <li>• Adaptación de los documentos organizativos y curriculares.</li> <li>• Desarrollo de programas de compensación educativa.</li> <li>• Colaboración con otras entidades locales y con administraciones provinciales y autonómicas.</li> <li>• Información académica y de recursos educativos para las familias.</li> <li>• Propuestas de formación del profesorado.</li> </ul>
El/la orientador/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe ser el referente principal para este colectivo y para sus familias.</li> <li>• Debe implicarse en la puesta en marcha de medidas educativas que den respuesta a las necesidades de este alumnado.</li> </ul>
El/la Educador/a Social (secundaria) o el/la Técnico/a de Servicios a la Comunidad (primaria)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los recursos de las Consejerías, municipales, de asociaciones, de barrio.</li> <li>• Promover y programar una red de ayuda y apoyo educativo a estas familias y a sus hijos/as.</li> </ul>

Tabla 12. Continuación

El profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilizarse de la educación del alumnado inmigrante.</li> <li>• Conocer las diferentes culturas.</li> <li>• Comprender el esfuerzo personal e intelectual que para el alumno/a inmigrante supone la adaptación escolar en un sistema muy distinto al de su país de origen, tanto por el desconocimiento de la lengua como por las diferencias en cuanto al estilo de aprendizaje, relaciones profesor-alumno, normas de convivencia, etc.</li> <li>• Entender y valorar la riqueza cultural que existe en el aula y en el centro</li> <li>• Abordar el currículo desde las distintas perspectivas posibles, no sólo la del alumnado mayoritario.</li> <li>• Enfatizar los aspectos comunes que se comparten en el aula.</li> <li>• Ser conscientes de la importancia de la formación inicial y continua en relación con la educación intercultural y la enseñanza de segundas lenguas.</li> <li>• Valorar el trabajo en equipo (tutores/as, profesorado de distintas áreas, apoyos, etc.) y la coordinación entre distintos Departamentos (Didácticos, de Orientación, etc.).</li> </ul>
Los/las tutores/as	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser los referentes directos del alumnado inmigrante en sus respectivos grupos.</li> <li>• Servir de interlocutores para cualquier tipo de problema o dificultad</li> <li>• Ayudar en la adquisición de competencias interculturales: partiendo del respeto a la cultura de origen, conocer y respetar las diferentes manifestaciones culturales del alumnado, de otros valores y lo que tienen en común y de diferente.</li> <li>• Favorecer un buen clima de acogida, la integración en el aula, la detección y solución de problemas de relación con compañeros/as y la relación con la familia.</li> <li>• Recoger en la programación de las sesiones de tutoría núcleos temáticos y actividades para fomentar estos valores.</li> </ul>
Los Equipos de Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar los materiales para el plan de acogida y los refuerzos.</li> <li>• Elaborar las adaptaciones curriculares y las actividades complementarias encaminadas hacia la interculturalidad.</li> </ul>
La Comisión de Coordinación Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar el plan de acogida.</li> <li>• Establecer los criterios y elaborar las propuestas para organizar los agrupamientos y la flexibilización horaria.</li> <li>• Aprobar las adaptaciones curriculares y los refuerzos.</li> <li>• Proponer actividades complementarias que vayan en la línea de la interculturalidad.</li> <li>• Establecer los momentos y tiempos de coordinación para compartir la información y tomar decisiones en reuniones periódicas con el/la tutor/a, el/la profesor/a de apoyo, los profesores de área y el Departamento de Orientación.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de la información que aparece en Junta de Extremadura (2005b): *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante*. Badajoz, Unidad de Programas Educativos, Consejería de Educación, pp. 10-12.

Este esquema de trabajo parece apropiado, ya que implica a todos los agentes. En algunos casos, se podrían cuestionar algunas de las funciones atribuidas a cada elemento, por ejemplo quién es el responsable de la elaboración del plan de acogida o

de los materiales y adaptaciones. Resulta evidente el esfuerzo que supone para los centros la llegada de alumnos con necesidades tan específicas. En este sentido, la exigencia de la Administración Educativa para con los centros ha sido muchas veces excesiva.

En las estrategias expuestas, también se dan unas pinceladas excesivamente breves sobre la metodología de trabajo más adecuada para fomentar la integración del alumnado extranjero. Este asunto se aborda en el punto 2.2.3., titulado “Programación de aula”. En él se apuntan estas directrices metodológicas (Junta de Extremadura, 2005b: 13):

- Incluir objetivos y contenidos que fomenten el acercamiento a las claves culturales de los países de procedencia del alumnado inmigrante.
- Proponer actividades que desarrollen las competencias comunicativas y actitudes de acercamiento intercultural.
- Fomentar el trabajo grupal cooperativo que permite un aprendizaje adaptado a la diversidad de intereses del alumnado.

En el punto 3 se aborda la importancia de facilitar la relación con las familias inmigrantes. Se aconseja a los centros la acogida cordial y la prestación de una atención lo más cercana posible en los primeros momentos en los que todos pueden sentirse desorientados. Se da mucha importancia a la reunión inicial en la que las familias deben ser informadas sobre el funcionamiento del centro y, a su vez, el centro debe intentar obtener toda la información posible sobre el alumno y su entorno. Como elementos de apoyo, se citan los siguientes (Junta de Extremadura, 2005b: 14):

- El equipo directivo, para facilitar los trámites de matriculación e información inicial.
- Un intérprete, especificando que puede tratarse de alguna persona del mismo origen que ya lleve más tiempo en España y conozca el idioma o algún profesional que podemos conseguir a través de una ONG, Sindicato o la Junta.
- Apoyo voluntario de otras familias que ya han vivido el mismo proceso.
- El tutor, quien mantendrá el contacto con los padres para intercambiar información sobre la trayectoria escolar del alumno/a.

Al centrarse en la atención al alumnado, concretamente en el momento de la acogida, el documento es bastante preciso y en él se especifican diversas medidas prácticas muy relacionadas con la metodología de trabajo, por lo que resulta de mayor

interés para nuestro estudio. Citamos las líneas de trabajo que aparecen en este punto 4 (Junta de Extremadura, 2005b: 15-16):

- Organizar una visita por las instalaciones en la que participen también las familias.
- Preocuparse de rotular con la lengua de los alumnos los distintos espacios y dependencias. Ayudarse de dibujos.
- Tener elaborados paneles con mapas y referencias a los lugares de origen y a la cultura de los alumnos.
- Se hace referencia a actividades de presentación que incluyan la facilitación de los datos personales más importantes. Se sugiere que todos los alumnos pueden aprender a escribir el nombre del alumno recién llegado.
- Se aconseja dar protagonismo al alumno nuevo. Para ello se apuntan actividades como localizar en un mapa el lugar de origen y hablar de costumbres, idioma, formas de vida, cantar una canción, etc. Incluso, cuando sea posible, animar al propio inmigrante a que exponga a la clase cómo era la vida en su escuela o en su país.
- Los aspectos afectivos se consideran fundamentales en la acogida de los alumnos. Se habla de la autoestima como un aspecto que se considera importante, por lo que se aconseja fomentar las actividades grupales en las que el alumno sienta que participa y demuestra sus habilidades. Por otro lado, se insiste en la importancia de mostrar una actitud cálida, pero sin caer en el proteccionismo o el paternalismo.
- Se sugiere la estrategia de recurrir a la tutorización por parte de otros alumnos como medida para favorecer la integración.

Este apartado del documento nos resulta importante y está en la línea que postulábamos en la primera parte de nuestro estudio, en la que abordábamos la importancia de los aspectos psicológicos y afectivos para favorecer la comunicación y el aprendizaje de la lengua. Estos aspectos se encuentran reflejados en una tabla que resume las necesidades de este alumnado y las medidas generales de actuación. Como vemos, se combinan las demandas de aprendizaje con las necesidades afectivas, a la vez que la adquisición de la competencia comunicativa depende y está influida por todos estos elementos.

Tabla 13.

Necesidades del alumnado extranjero cuando se matricula en un centro educativo y medidas generales de actuación.

NECESIDAD	MEDIDAS GENERALES DE ACTUACIÓN
SENTIRSE ACOGIDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>* PRIORIZAR CONTENIDOS ACTITUDINALES RELACIONADOS CON LA ACEPTACIÓN, LA TOLERANCIA, EL RESPETO.</li> <li>* UTILIZAR ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A QUE EL ALUMNADO CONSIGA UN AUTOCONCEPTO POSITIVO</li> </ul>
CONSEGUIR UNA COMPETENCIA COMUNICATIVA ADECUADA	<ul style="list-style-type: none"> <li>* PRIORIZAR DETERMINADOS CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA</li> <li>* UTILIZAR ESTRATEGIAS, COMO ATENCIÓN EN PEQUEÑO GRUPO, PARA FACILITAR LA ADQUISICIÓN RÁPIDA DEL LENGUAJE</li> <li>* EVALUAR DE FORMA CONTINUA LOS PROGRESOS LOGRADOS</li> </ul>
CONOCER LA CULTURA Y LAS COSTUMBRES DE LA SOCIEDAD RECEPTORA SIN PERDER SUS SEÑAS DE IDENTIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>* TRABAJAR LOS CONTENIDOS DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS CULTURALES</li> <li>* INTRODUCIR CONTENIDOS PROPIOS DE OTRAS CULTURAS</li> <li>* HACER ÉNFASIS EN LA EXPLICACIÓN DE LAS MANIFESTACIONES CULTURALES PROPIAS Y EN TODAS AQUELLAS QUE SE CELEBREN EN EL CENTRO</li> </ul>

Fuente: Junta de Extremadura (2005b): *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante*. Unidad de Programas Educativos, Consejería de Educación, p. 17.

La adquisición de la lengua se considera fundamental y se recomiendan diez horas de inmersión lingüística semanal, aunque no se especifica quién imparte esta inmersión ni cómo se concreta la organización en el centro.

Otra parte relevante para nuestro estudio es el apartado 5, en el que se trata específicamente la “Metodología” dependiendo del nivel del alumnado. Así, se considera que la atención no puede ser la misma para los grupos de infantil, primaria o secundaria. Reproducimos la tabla que sobre “Apoyo lingüístico” aparece en el documento, ya que da idea de cómo se entiende la enseñanza de español. Si nos fijamos en quién imparte este apoyo, no se menciona la preparación en la materia. Se destina a las labores de apoyar al alumnado inmigrante, entre otros, a profesores terapéuticos (PT) y a especialistas en Audición y Lenguaje (AL):

Tabla 14.

*Organización del apoyo lingüístico en los centros educativos de Extremadura*

CICLO	¿QUÉ?	¿QUIÉN?	¿DÓNDE?	¿CUÁNDO?
INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROCESO HABITUAL CON ATENCIÓN ESPECÍFICA E INDIVIDUALIZADA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TUTOR/A</li> <li>• PROFESOR/A APOYO</li> <li>• P.T.</li> <li>• A.L.</li> <li>• COMPENSATORIA</li> <li>• PROFESOR/A DE IDIOMA</li> </ul>	SIEMPRE EN EL AULA	CUALQUIER HORA
1 <sup>ER</sup> CICLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROCESO HABITUAL CON ATENCIÓN ESPECÍFICA E INDIVIDUALIZADA</li> <li>• MÁS TIEMPO DE DEDICACIÓN AL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA</li> <li>• LECTO-ESCRITURA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TUTOR/A</li> <li>• PROFESOR/A APOYO</li> <li>• P.T.</li> <li>• A.L.</li> <li>• COMPENSATORIA</li> <li>• PROFESOR DE IDIOMA</li> </ul>	EN EL AULA	ÁREAS INSTRUMENTALES
			EN EL AULA DE APOYO	NUNCA CUANDO EL RESTO DE LA CLASE ESTÁ EN EDUCACIÓN FÍSICA Y ARTÍSTICA
2 <sup>º</sup> CICLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ATENCIÓN ESPECÍFICA E INTENSA A LA LENGUA ESPAÑOLA</li> <li>• LECTO-ESCRITURA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TUTOR/A</li> <li>• PROFESOR/A APOYO</li> <li>• P.T.</li> <li>• A.L.</li> <li>• COMPENSATORIA</li> <li>• PROFESOR/A DE IDIOMA</li> </ul>	EN EL AULA	ÁREAS INSTRUMENTALES
			EN EL AULA DE APOYO	NUNCA CUANDO EL RESTO DE LA CLASE ESTÁ EN EDUCACIÓN FÍSICA Y ARTÍSTICA
3 <sup>ER</sup> CICLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ATENCIÓN ESPECÍFICA E INTENSA A LA LENGUA ESPAÑOLA</li> <li>• LECTO-ESCRITURA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TUTOR/A</li> <li>• PROFESOR/A APOYO</li> <li>• P.T.</li> <li>• A.L.</li> <li>• COMPENSATORIA</li> <li>• PROFESOR/A DE IDIOMA</li> </ul>	EN EL AULA	

Fuente: Junta de Extremadura (2005b): *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante*. Badajoz, Unidad de Programas Educativos, Consejería de Educación, p. 31.

En las pautas que se ofrecen en esta publicación se observa una demanda progresiva de atención específica al alumnado inmigrante, desde la educación infantil en la que, por sus características de iniciación, se recomienda no sacar al niño del aula, puesto que aprenderá junto a los demás, hasta el último ciclo de primaria y la secundaria completa. En estos niveles más avanzados el desfase curricular puede ser mayor y el alumno precisa una atención más personalizada. El problema es llevar esto a la práctica. La teoría habla de la necesidad, pero la práctica muestra que los recursos en los centros, como ya hemos advertido, son limitados. Resulta llamativa la falta de concreción en educación secundaria, en la que se llega a derivar la responsabilidad incluso en los compañeros de clase: “Los compañeros/as de clase pueden cubrir una parte muy importante de aprendizaje de vocabulario y de las estructuras básicas” (Junta de Extremadura, 2005b: 22). Esto es solo una muestra más de que en la realidad se han puesto muy pocos recursos al servicio de los centros para impartir un verdadero programa de inmersión lingüística.

Un aspecto que puede resultar controvertido y no suscitar acuerdo es, dentro de la metodología, las pautas que se dan sobre el discurso del docente. Se ofrecen algunas recomendaciones de adaptación del discurso, y hay que puntualizar que no todas se consideran adecuadas según la teoría sobre adquisición de lenguas extranjeras. Se recomiendan estrategias como adaptar el ritmo del discurso, completar el mensaje con lenguaje gestual, repetir el mensaje, hacer pausas, tener cuidado con la pronunciación, exagerar la entonación, simplificar el vocabulario, simplificar la gramática, modificar el discurso. Como decimos, algunas de estas recomendaciones han ido progresivamente descartándose por considerarse que a la larga no tenían una incidencia positiva en el aprendizaje.

En lo referente a la evaluación, se recomienda realizar una evaluación inicial que facilite el conocimiento de estos alumnos. Asimismo, consideramos acertado recurrir a la variedad y no limitarse a evaluar siempre de la misma manera, lo que limita los criterios. Como señala el documento, los instrumentos de evaluación deben ser variados y deben incluir la observación como elemento fundamental. Por otro lado, es importante introducir buenas prácticas ya asentadas como la autoevaluación y la evaluación entre iguales. Con este tipo de alumnado la apreciación nos parece fundamental.

El documento termina con información de interés para los centros y direcciones de servicios de apoyo que pueden resultar muy útiles. Asimismo, se hace referencia a



una *Guía de Recursos para la atención educativa a inmigrantes*, elaborada por la Unidad de Programas Educativos de Badajoz con una extensa sección de materiales específicos para la enseñanza del español a extranjeros que se puede encontrar en la dirección <[www.juntaex.es/consejerias/edu/dp/badajoz/upe/recursosinmigrantes](http://www.juntaex.es/consejerias/edu/dp/badajoz/upe/recursosinmigrantes)> (Junta de Extremadura, 2005b: 32).

El documento analizado nos resulta fundamental como apoyo a los centros y creemos que contiene líneas de trabajo muy acertadas. Sobre todo, en lo que respecta a nuestro estudio, nos interesan los aspectos metodológicos y de organización escolar que en él se abordan. Consideramos que las estrategias presentadas, en general, coinciden con nuestra línea de trabajo. No obstante, creemos que, quizá por su brevedad, no se dedica el espacio suficiente al tratamiento del tema de la metodología de aprendizaje de la lengua, a pesar de que este aprendizaje se considera fundamental para que el alumno pueda seguir los contenidos del currículo e incorporarse al ritmo normal del aula en las diversas materias.

### **9.2.3. Programas para la mejora del éxito escolar en Extremadura**

El 24 de octubre de 2005 el Ministerio de Educación y Ciencia y la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura suscriben un convenio de cooperación para llevar a cabo políticas educativas que faciliten el apoyo a aquellos centros que escolarizan una población más desfavorecida.<sup>23</sup> En el marco de este convenio debemos situar el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (P.R.O.A.), que incluye los Programas de Acompañamiento Escolar en educación primaria y educación secundaria y el Programa de Apoyo y Refuerzo en educación secundaria.

La Instrucción N.º 5/2006<sup>24</sup> de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa regula la convocatoria para la selección de centros públicos de Extremadura para la puesta en marcha de los siguientes programas:

- Programa de Acompañamiento Escolar, en horario extraescolar, para centros de educación primaria y educación secundaria (Modalidad A). El programa se dirige a 5.º y 6.º de primaria y 1.º, 2.º y 3.º de secundaria. Se trata de trabajar

---

<sup>23</sup> D.O.E. n.º 11 de 26 de enero de 2006.

<sup>24</sup> Esta Instrucción puede recuperarse en <<http://www.sindicatopide.org/Varios2005-06/2006.06.26-InstruccionProgramasApoyoRefuerzo.pdf>>.

cuatro horas semanales en grupos pequeños con alumnos que presentan retraso escolar o dificultades en la adquisición de las competencias básicas.

- Programa de Apoyo y Refuerzo para centros de educación secundaria (Modalidad B). Con este programa se pretende conseguir una mayor atención a la diversidad y la intervención en el ámbito sociocomunitario, por lo que se contempla el trabajo con las familias.
- Programa de refuerzo educativo en áreas instrumentales (Modalidad C), dirigido a centros de primaria y secundaria con el fin de mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades educativas en las áreas instrumentales básicas. Se incluyen en este apartado actividades relacionadas con la lectoescritura, la comprensión lectora, el cálculo y la resolución de problemas.

Todos los programas se imparten en horario extraescolar por el profesorado del centro que participa de forma voluntaria y es remunerado por este trabajo. Por sus características, el alumnado inmigrante participa en estos programas.

El Programa de refuerzo educativo en áreas instrumentales básicas se establece de nuevo mediante un Convenio de Colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad Autónoma de Extremadura para el programa de apoyo a la implantación de la LOE<sup>25</sup>. Sigue estando dirigido a alumnos de 5.º y 6.º de primaria y de 1.º, 2.º y 3.º de secundaria que presenten dificultades en las áreas instrumentales. La nueva instrucción no concreta ámbitos de trabajo pero sí recoge los siguientes objetivos: conseguir el éxito educativo del alumnado, adquirir hábitos de organización y constancia en el trabajo, proponer formas eficaces de trabajo, mejorar las habilidades y actitudes asociadas a la lectura, mejorar la integración del alumno en el grupo y en el centro, facilitar la transición del colegio al instituto y asentar los conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales. Además, se sugieren como posibles actividades talleres de composición escrita, de poesía, de lecturas comentadas, de comprensión lectora, de escritura creativa, de expresión oral, de matemáticas creativas y de resolución de problemas. En las cuatro sesiones semanales establecidas se puede dedicar una al trabajo con las familias.

---

<sup>25</sup> Véase Resolución de 3 de marzo de 2008, DOE n.º 50 de 12 de marzo de 2008.

Para realizar un seguimiento de la normativa relativa a estos programas, debemos analizar los siguientes documentos de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa<sup>26</sup>:

- Instrucción n.º 5/2006 que regula la convocatoria para la selección de Centros Públicos que desarrollan diversos Programas de Apoyo y Refuerzo en centros de Educación Primaria y Secundaria durante el curso 2006-2007.
- Instrucción n.º 15/2007 que regula la convocatoria para la selección de Centros Públicos que desarrollan diversos Programas de Apoyo y Refuerzo en centros de Educación Primaria y Secundaria durante el curso 2007-2008.
- Instrucción n.º 12/2008 que regula la convocatoria para la selección de Centros Públicos que desarrollan diversos Programas de Apoyo y Refuerzo en centros de Educación Primaria y Secundaria durante el curso 2008-2009.
- Instrucción n.º 13/2008 que regula el funcionamiento de los Programas de Refuerzo Educativo en Áreas Instrumentales para el curso 2008-2009.
- Instrucción n.º 14/2008 que regula el funcionamiento del Programa Experimental de Refuerzo Educativo en Áreas Instrumentales para el curso 2008-2009.
- Instrucción n.º 15/2008 que regula los Programas de Acompañamiento Escolar para el curso 2008-2009.
- Instrucción n.º 16/2008 que regula los programas de Apoyo y Refuerzo en centros de secundaria para el curso 2008-2009.
- Instrucción n.º 8/2009 que determina los contenidos imprescindibles de cada materia, los apoyos para el alumnado de ESO que alcance los objetivos, planes personales de recuperación y programas de refuerzo.
- Instrucción n.º 21/2009 que mantiene vigentes las instrucciones que regulan los Programas de Acompañamiento Escolar y los Programas de Apoyo y Refuerzo de Educación Secundaria, así como los Programas de Refuerzo Educativo en Horario Escolar (Plan de Apoyo a la implantación de la LOE).
- Resolución de 28 de julio de 2011, de la Secretaría General, por la que se da publicidad al Acuerdo de Prórroga para el año 2011 del Convenio de Colaboración suscrito en 2005, entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos

---

<sup>26</sup> Estos documentos pueden enlazarse en la página <http://ferminalcon.wordpress.com/2009/09/15instrucciones-programas-de-apoyo-a-centros/>. Asimismo, algunos están disponibles bajo el epígrafe “Programas para la mejora del éxito escolar” de la Unidad de Programas Educativos de Cáceres. Recuperado de <http://upecaceres.juntaextremadura.net>.

Sociales y la Comunidad Autónoma de Extremadura para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo.

Las Unidades de Programas de Badajoz y de Cáceres nos facilitaron en su día un resumen del número de centros con estas actuaciones, que comenzaron a funcionar en el curso 2004-2005. Los últimos datos pertenecen al curso 2009-2010, ya que los programas dejaron de funcionar para transformarse en actuaciones con distinto nombre pero con objetivos similares de atención a la diversidad.

Tabla 15

*Número de centros en la provincia de Badajoz con Programas para la Mejora del Éxito Escolar entre los cursos 2004-2005 y 2009-2010*

	04 – 05	05 – 06	06 – 07	07 – 08	08 – 09	09 – 10
ACOMPAÑ. PRIMARIA	3	6	13	22	32	33
ACOMPAÑ. SECUND.	---	2	7	14	16	17
INSTRUM. BÁSICAS PRIMARIA	---	---	44	44	50	59
INSTRUM. BÁSICAS SECUND.	---	---	12	12	13	14
PROGRAMA REFUERZO HORARIO LECTIVO PRIMARIA	---	---	26	26	26	26
APOYO Y REFUERZO SECUND.	---	3	6	14	17	16

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por la Consejería de Educación de Extremadura.

Tabla 16

*Número de centros en la provincia de Cáceres con Programas para la Mejora del Éxito Escolar entre los cursos 2004-2005 y 2009-2010*

	04 – 05	05 – 06	06 – 07	07 – 08	08 – 09	09 – 10
ACOMPAÑ. PRIMARIA	3	6	10	17	16	30
ACOMPAÑ. SECUND.	---	2	3	6	7	10
INSTRUM. BÁSICAS PRIMARIA	---	---	28	22	28	28
INSTRUM. BÁSICAS SECUND.	---	---	2	3	6	6
PROGRAMA REFUERZO HORARIO LECTIVO PRIMARIA	---	---	22	22	22	22
APOYO Y REFUERZO SECUND.	---	3	5	8	10	9

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por la Consejería de Educación de Extremadura.

Aunque no se trata de programas diseñados específicamente para alumnado inmigrante sino para cualquier alumno con dificultades educativas, es cierto que siempre se han aprovechado los programas de compensación y refuerzo para atender al alumnado extranjero.

#### **9.2.4. Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes**

El 21 de mayo de 2005 se firma el convenio de colaboración entre el entonces Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Comunidad Autónoma de Extremadura con el fin de desarrollar actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes, así como de poner en marcha medidas de atención al alumnado inmigrante.

Gracias a este convenio fue posible dotar a los centros educativos con maestros de apoyo cuando la matriculación de alumnado inmigrante era significativa. Esta medida concreta y de incidencia directa permitió a los centros desarrollar planes de

atención que incluían programas de inmersión lingüística cuando los alumnos desconocían la lengua española. La Consejería utilizó los siguientes criterios para decidir qué alumnado podía considerarse destinatario del Plan:

- Alumnado extranjero con desconocimiento del idioma.
- Alumnado extranjero que conoce el idioma pero presenta desfase curricular de dos o más años.
- Alumnado con dificultades de inserción educativa.
- Alumnado con necesidad de apoyo derivada de la incorporación tardía al Sistema Educativo, de la escolarización irregular o del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los criterios más importantes a la hora de seleccionar a los centros fue que estos escolarizaran a un número elevado de alumnado con desconocimiento del idioma. Una vez seleccionados, los centros se comprometían a desarrollar programas de acogida y programas de refuerzo educativo con atención al aprendizaje de la lengua. Asimismo, debían establecer medidas de prevención, control y seguimiento del absentismo escolar y planes de convivencia con el fin de promover la interculturalidad. En el Plan se recomendaban también acciones encaminadas a relacionar el ámbito escolar con el entorno, como colaboraciones con los servicios de la comunidad, las escuelas de padres y la inclusión de actividades extraescolares que fomentaran la integración del alumnado inmigrante.

Desde su firma, el convenio se prorrogó durante tres cursos, entre 2007 y 2010. Ofrecemos los datos de los cursos 2007/2008 y 2008/2009 para las provincias de Badajoz y Cáceres.

Tabla 17

*Centros y número de maestros de apoyo al alumnado inmigrante en los cursos 2007/2008 y 2008/2009 en la provincia de Badajoz*

CENTROS DE BADAJOZ	Localidad	curso 07-08	curso 08-09
C.P Francisco Montero Espinosa	Almendralejo	1	1
C.P San Francisco	Almendralejo	1	1
IES Zurbarán	Badajoz	1	1
IES Arroyo Harnina	Almendralejo	1	1
C.P José Espronceda	Almendralejo		1

Tabla 17. Continuación

C.P.Cruz del Río	Villanueva de la Serena	1	1
IES Santiago Apóstol	Almendralejo	1	1
C.P San Roque	Almendralejo		1
C.P Díaz Ambrona	Valdelacalzada	1	1
IES Puente Ajuda	Olivenza	1	1
C.P. Sto. Tomás de Aquino	Badajoz		1
C.P Manuel Pacheco	Badajoz		
C.P. N <sup>a</sup> S <sup>a</sup> de Bótoa	Badajoz		1
C.P San Fernando	Badajoz		1
IES San Fernando	Badajoz		1
IES Castelar	Badajoz		1
	TOTAL	8	15

Fuente: Datos facilitados por la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa.

Tabla 18

*Centros y número de maestros de apoyo al alumnado inmigrante en los cursos 2007/2008 y 2008/2009 en la provincia de Cáceres*

CENTROS DE CACERES	Localidad	curso 07-08	curso 08-09
C.P. Francisco Parras.	Losar de la Vera	1	1
C.P. San Pedro de Alcántara	Pueblonuevo de Miramontes	1	1
C.P. El Ejido	Jaraiz de la Vera	1	1
C.P. Gregoria Collado	Jaraiz de la Vera		1
IESO Tiétar	Tiétar	1	1
IES Zurbarán	Navalmoral de la Mata	1	1
IES Augustóbriga	Navalmoral de la Mata		1
C.P Virgen del Pilar	Santa M. <sup>a</sup> de las Lomas	1	1
C.P.Santa Florentina	Madrigal de la Vera	1	1
IESO Villanueva de la Vera	Villanueva de la Vera		1
C.P. El Pozón	Navalmoral de la Mata		1

Tabla 18. Continuación

C.P. Almanzor	Navalmoral de la Mata	1
C:P.Campo Arañuelo	Navalmoral de la Mata	1
C.P Nª Sª de Fátima	Galisteo	1
IESO Galisteo	Galisteo	
C.P.Conquistador Loaysa	Jarandilla de la Vera	1
IES Jarandilla	Jarandilla de la Vera	
TOTAL		7 15

Fuente: Datos facilitados por la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa.

Como podemos observar, en el curso 2008/2009 aumenta el número de profesores con respecto al año de puesta en marcha del programa. Sin embargo, las tablas que siguen, relativas al curso 2009/2010, muestran que el programa continuó con menores recursos ya que, como se observa, algunos centros compartieron profesorado:

Tabla 19

*Centros y número de maestros de apoyo al alumnado inmigrante en el curso 2009/2010 en la provincia de Badajoz*

CENTROS DE BADAJOZ	Localidad	curso 07-08
CEIP El Pilar	Don Benito	
CEIP Valdivia	Don Benito	1
CEIP Talavera la Real	Talavera la Real	
IES Talavera la Real	Talavera la Real	1
TOTAL		11
IES Santiago Apóstol	Almendralejo	1
CEIP NªSª de Bótoa	Badajoz	1
CEIP San Fernando	Badajoz	
CEIP Santo Tomás de Aquino	Badajoz	1
IES Manuel Pacheco	Badajoz	
IES Castelar	Badajoz	1
IES San Fernando	Badajoz	
CEIP San Fernando	Badajoz	1
IES Zurbarán	Badajoz	
IES Puente Ajuda	Olivenza	1
CEIP Díaz Ambrona	Valdelacalzada	
CEIP Cruz del Río	Villanueva de la Serena	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa.



Tabla 20

*Centros y número de maestros de apoyo al alumnado inmigrante en el curso 2009/2010 en la provincia de Cáceres*

CENTROS DE BADAJOZ	Localidad	curso 09-10
CEIP N <sup>o</sup> S <sup>a</sup> de Fátima	Galisteo	
IESO Galisteo	Galisteo	
C.E.I.P El Ejido	Jaraíz de la Vera	1
C.E.I.P Gregoria Collado	Jaraíz de la Vera	1
CEIP Conquistador Loaysa	Jarandilla de la Vera	
IES Jarandilla de la Vera	Jarandilla de la Vera	
C.E.I.P Francisco Parras	Losar de la Vera	
IES Arturo Plaza	Losar de la Vera	1
CEIP Santa Florentina	Madrigal de la Vera	
IESO Villanueva de la Vera	Villanueva de la Vera	1
CEIP Almanzor	Navalmoral de la Mata	1
CEIP Campo Arañuelo	Navalmoral de la Mata	
CEIP Sierra de Gredos	Navalmoral de la Mata	1
CEIP El Pozón	Navalmoral de la Mata	
CEIP Virgen del Pilar	Santa M. <sup>a</sup> de las Lomas	1
CEIP Sierra de Gredos	Navalmoral de la Mata	
IES Agustóbriga	Navalmoral de la Mata	1
IES Zurbarán	Navalmoral de la Mata	1
IES Albalat	Navalmoral de la Mata	1
C.E.I.P San Pedro de Alcántara	Pueblonuevo de Miramontes	
IESO Tiétar	Tiétar	1
TOTAL		11

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa.

La contratación de este profesorado representó un paso importante en la atención al alumnado inmigrante en este momento. Sin embargo, se echó en falta la formación específica de este colectivo en aspectos concretos de interculturalidad y de enseñanza de español como lengua extranjera.

### **9.3. Otras medidas puestas en marcha en materia educativa a través del convenio entre la Consejería de Educación y la Consejería de Igualdad y Empleo**

En la primera década del siglo XXI, momento en el que se comienza a prestar más atención al colectivo inmigrante en Extremadura, el entonces gobierno socialista

contaba con la Consejería de Igualdad y Empleo como uno de los organismos con mayor implicación en la atención a la población extranjera. La entonces Dirección General de Inclusión Social, Infancia y Familias tenía atribuidas, dentro de lo previsto en el artículo 59 de la Ley del Gobierno y de la Administración de la Comunidad Autónoma de Extremadura, las políticas en materia de integración social de personas inmigrantes.

En la página web de la Consejería, ya desaparecida con el cambio de gobierno, en el apartado “Inmigración” se recogían los aspectos más relevantes del trabajo y los documentos más importantes en los que se plasmaban las acciones emprendidas:

- Observatorio Permanente para la Inmigración.
- Ayudas a Proyectos para la Acogida e Integración Social de Personas Inmigrantes.
- Foro para la Integración Social de los Inmigrantes en Extremadura.
- *II Plan para la Integración Social de los Inmigrantes en Extremadura 2008-2011.*
- *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010.*
- *Guía de Información Básica: derecho de extranjería e integración social de personas inmigrantes.*

Desde esta Consejería también se abordaron aspectos educativos. De hecho, dentro de los Proyectos de Acogida e Integración se concedían ayudas a aquellos relacionados con el aprendizaje de la lengua. En el *II Plan para la Integración Social de los Inmigrantes en Extremadura 2008-2011* (Junta de Extremadura, 2008<sup>a</sup>: 28), se recogen los siguientes resultados deseables para el área educativa:

6.4.1. Mejora de sistemas de comunicación y coordinación con los Servicios Sociales de Base para integrar la información sobre los aspectos relacionados con la educación en el diagnóstico social.

6.4.2. Garantías de acceso para toda la ciudadanía a todos los niveles educativos, como paso inicial de inclusión social.

6.4.3. Incremento y mejora de la permanencia y el éxito académico del alumnado como medio de inclusión social.

6.4.4. Fomento de acciones para el desarrollo de habilidades sociales e integración social del alumnado con necesidades educativas específicas (inmigración, sobre-dotación y necesidades educativas especiales) y víctimas del acoso escolar.

6.4.5 Fomento de las nuevas tecnologías entre la población con mayor dificultad de acceso a ellas, como instrumento de desarrollo educativo y de integración social.

Para alcanzar estos resultados, el Plan recoge una serie de medidas encaminadas a garantizar el acceso a la educación de todas las personas y motivar la participación activa en la sociedad en la que viven. Todas las acciones se encuadran en la política educativa de la Comunidad Autónoma y se materializan en el Plan de Cualificaciones y Formación Profesional de Extremadura 2005-2007, el Plan Regional para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura y el Plan de Alfabetización Tecnológica y software libre de Extremadura. Se contempla que estos programas vayan dirigidos, entre otros, al alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas. El Plan recoge nueve medidas de actuación dirigidas a los colectivos extranjeros o que les pueden afectar de alguna manera, como mediación e intervención con familias con alto riesgo de exclusión social, programas de acogida educativa en coordinación con los Servicios Sociales de Base, programas de formación para personas adultas, programas de intervención con alumnos y alumnas en situación o riesgo de exclusión social, etc.

En concreto, se mencionan los siguientes planes y programas:

- Plan de Mejora para centros de Atención Educativa Preferente.
- Convenio Mus-e.
- Programas de apoyo y refuerzo educativo (PROA)
- Programas de refuerzo educativo (PRE)
- Plan de Participación Educativa.
- Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.
- Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí.

Otras medidas para mejorar la integración y los resultados académicos son la oferta de plazas residenciales en escuelas hogar, una distribución equilibrada del alumnado con dificultades de integración en distintos centros, programas de apoyo y compensación también en educación infantil y postsecundaria.

Otras líneas de actuación se dirigen directamente a los centros, con la mejora y el incremento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. También la figura del Educador Social se concibe como un recurso humano importante en la atención a alumnos extranjeros. Se propone la creación de aulas de inmersión lingüística, junto con programas de educación compensatoria y adaptaciones curriculares y diversificaciones. Además, se anima a los profesores a que elaboren materiales con contenidos educativos interculturales.

Para terminar, en cuanto a la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación, se habla de acciones formativas como talleres de alfabetización tecnológica y de la mejora de los servicios telemáticos de la administración.

#### **9.4. Acciones relacionadas con el plurilingüismo dentro de la política educativa extremeña**

Si hay dos líneas prioritarias que marcan la política educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura en los últimos años, podemos afirmar que estas son el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la mejora de las competencias idiomáticas del alumnado y del profesorado, con el objetivo de avanzar hacia el plurilingüismo recomendado por Europa. En la presentación del documento que recoge el *Plan Linguaex 2009-2015* se expone que “Aprender y hablar idiomas nos hace más abiertos a las demás personas, culturas y puntos de vista, mejora la capacidad de conocimiento y el dominio de nuestra propia lengua (Junta de Extremadura, 2008c: 3).

Para lograr sus objetivos, este ambicioso plan vincula sus acciones a cuatro aspectos fundamentales (Junta de Extremadura, 2008: 18):

- Formación del alumnado
- Formación del profesorado
- Creación de una red de centros bilingües
- Mejora de las habilidades lingüísticas de la sociedad extremeña en general

En cuanto a la formación del profesorado, el Plan recoge las siguientes acciones (Junta de Extremadura, 2008: 17):

- Programa de apoyo a las lenguas extranjeras (PALE)
- Ayudas para la realización de cursos de idioma en el extranjero
- Ayudas para la formación continua en el marco de los Programas Educativos Europeos

- Actividades de formación para la elaboración de materiales curriculares innovadores
- Acciones formativas encaminadas a la coordinación del profesorado implicado en proyectos lingüísticos

En cuanto al alumnado, el plan propone seguir con las acciones iniciadas en los últimos años, como la enseñanza del inglés desde los tres años, los proyectos de innovación educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, la introducción de una segunda lengua extranjera para el alumnado del tercer ciclo de educación primaria, el desarrollo de las secciones bilingües en las que se imparten materias no lingüísticas en una lengua extranjera, la introducción de una tercera lengua extranjera en educación secundaria obligatoria y el uso del *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)* mediante convocatoria desde el curso 2008-2009.

A todo ello se unen la red de Escuelas de Idioma, con su oferta presencial y a distancia o programas como “Get Through-Inglés 18-30”, las acciones de aprendizaje permanente en el marco de los programas educativos europeos, los Programas de lengua y cultura portuguesa, el aumento de auxiliares de conversación, los intercambios escolares y los programas de inmersión lingüística en verano en residencias de la Junta para alumnado de tercer ciclo de educación primaria y secundaria.

Como puede observarse, todas estas acciones animan a la comunidad educativa a avanzar hacia el plurilingüismo, sin embargo se echa en falta la mención a alguna medida que promueva el aprendizaje de español para el alumnado extranjero. Asimismo, se echa de menos la presencia de las lenguas de origen de los alumnos inmigrantes, que se ciñen a los reducidos planes de lengua y cultura portuguesa y árabe que ya hemos visto.

Lenguas como el rumano no tienen ninguna presencia en las escuelas extremeñas, más allá de aquella que la buena voluntad de los profesionales más sensibilizados quieren darle. Esto sucede a pesar de que en algunos momentos la comunidad rumana ha sido la más numerosa en esta comunidad autónoma. En este sentido, Caballero Murillo (2004), en su tesis doctoral sobre el aprendizaje de la lengua española en el cantón suizo de Vaud, recoge numerosos testimonios de investigadores que señalan que no tener en cuenta la lengua materna del alumno conduce al estancamiento y al retroceso de la lengua, lo que puede hacer aflorar sentimientos contradictorios. En un artículo posterior (Caballero Murillo y Cuadrado Gordillo, 2007) las autoras defienden que los niños aprende mejor en su lengua materna y por ello debe

potenciarse el papel de las lenguas minoritarias en los currículos escolares. Basándose en autores como Larson, Toukoma y Skutnabb-Kangas, Caballero Murillo concluye en sus tesis que si la escuela no tiene en cuenta las lenguas minoritarias, este espacio tan importante para el niño acaba siendo percibido de forma negativa porque en él no están ni su lengua ni su cultura. Según los autores que cita, los niños que sufren esta situación nunca alcanzan plena competencia en ninguna de las dos lenguas, sino un nivel que denominan semilingüismo.

Teniendo en cuenta estas investigaciones, se echa más aún en falta que un programa como Linguaex, que aspira al plurilingüismo, no recoja ni una sola medida que favorezca la presencia en la escuela de las lenguas de los alumnos de origen extranjero.

## **10. EL PERFIL DEL PROFESORADO EN LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL COMO L<sub>2</sub>/ LE EN EXTREMADURA**

### **10.1. Cursos de formación dirigidos al profesorado que atiende al alumnado de origen extranjero**

Desde que comenzaron a llegar los primeros alumnos extranjeros a las aulas extremeñas, el profesorado percibió que estaba ante una nueva tarea. No se trataba de impartir lengua española como se venía realizando hasta entonces sino de proporcionar las herramientas lingüísticas necesarias para que los nuevos alumnos pudieran incorporarse cuanto antes al sistema educativo y relacionarse con sus compañeros.

El desconocimiento de la lengua española constituye sin duda uno de los mayores obstáculos para una escolarización efectiva, pero también lo son las diferencias culturales y la falta de coordinación entre los sistemas educativos de los diferentes países. Como hemos visto en los capítulos anteriores, la llegada de este alumnado ha provocado la puesta en marcha de medidas compensatorias y de programas específicos.

La bibliografía especializada insiste en la importancia del aprendizaje de la lengua de acogida, como vemos en Morales Puertas (1999: 275-276), que recoge los testimonios de Muñoz (1997) y Juliano (1993) sobre el hecho de que el aprendizaje de la lengua de acogida se configura como el principal objetivo de la atención educativa en tanto en cuanto la lengua es el vehículo de comunicación y de adquisición de aprendizajes. Se insiste en una idea que nos parece fundamental: la enseñanza de la lengua receptora ha de ser competencia cada vez mayor de los centros educativos y no una labor de asociaciones o agentes externos.

El objetivo del presente capítulo es analizar el perfil del profesorado que atiende a los alumnos de origen extranjero. En Extremadura, como sucede en otras comunidades autónomas, la oferta no se reduce exclusivamente al ámbito escolar. Se imparten clases para adultos y para niños y jóvenes por personal contratado y por voluntariado en asociaciones, ONG, ayuntamientos, universidades populares, etc. Asimismo, en el caso de Extremadura, la universidad ofrece cursos de español para extranjeros a lo largo de todo el año.

Con el objeto de circunscribir nuestro trabajo al ámbito escolar, en este capítulo nos centraremos en el profesorado que tiene vinculación con la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, sobre todo con los profesionales que impartieron en su día el Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes. Analizaremos la oferta formativa para el profesorado en general, desde la formación inicial que se imparte en la Universidad de Extremadura hasta la formación permanente que ofertan los Centros de Profesores y Recursos.

Además, analizaremos el perfil y las condiciones de trabajo de este colectivo mediante el análisis de la información recogida en un cuestionario que se hizo llegar a los profesores que trabajaron en el Plan de Apoyo durante el curso 2009/2010.

### **10.1.1. Formación inicial**

Los estudiantes que cursaron la Licenciatura de Filología Hispánica en la Universidad de Extremadura según el Plan de 1998, tenían la posibilidad de formarse en el campo de la enseñanza de español a extranjeros. En este Plan, dentro de las asignaturas optativas, se contemplaban las siguientes asignaturas relacionadas con la materia:

- “Lingüística aplicada a la enseñanza del español”, en el Segundo Ciclo, con cuatro créditos de teoría y dos de práctica en el primer cuatrimestre.
- “Metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera”, en el Segundo Ciclo, con cuatro créditos de teoría y dos de práctica en el segundo cuatrimestre.

En el nuevo plan de estudios para obtener el Grado en Filología Hispánica, la oferta es la siguiente:

- Con carácter obligatorio, “Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”. Esta asignatura se imparte en el segundo semestre del cuarto curso y consta de seis créditos.



- Con carácter optativo, “Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Segundas Lenguas”. Esta asignatura se imparte en el primer semestre del cuarto curso y consta de seis créditos.

Como se observa, en los nuevos planes de estudio de la Universidad de Extremadura la asignatura ha pasado a ser obligatoria. Si en el plan del 98 se consideró que con una asignatura optativa se cubría la necesidad de formación, ahora se considera que es necesario que todos los alumnos se formen adecuadamente en la materia.

En cuanto a las posibilidades de formación de postgrado, la Facultad de Filosofía y Letras ha creado el “Máster Universitario de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera”. El programa de doctorado “Estudios filológicos y lingüísticos” del Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General, también incluye como línea de investigación la “Enseñanza de español a extranjeros.”<sup>27</sup>

Si en el grado de Filología se atiende a la formación en el campo de español como lengua extranjera, hemos de decir que la presencia de la materia que nos ocupa en la formación inicial de los estudiantes que en el futuro van a impartir su docencia en los centros de Infantil y Primaria sigue siendo escasa. A pesar de la presencia de alumnado extranjero en las aulas de Educación Infantil y Primaria, la formación inicial de los maestros en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura no incide apenas en el campo de la Didáctica de Español como Lengua Extranjera. En la antigua Diplomatura no aparecía ninguna asignatura específica, aunque sí se cursaban asignaturas como “Lengua y Literatura y su didáctica” en el primer y segundo curso e “Idioma Extranjero y su didáctica” en la especialidad de Inglés y Francés.

En los programas de las actuales titulaciones de Grado no aparece ninguna asignatura específica como sí sucede en Filología Hispánica, aunque en la Memoria Verificada del título oficial del Grado de Educación Primaria<sup>28</sup> se mencionan aspectos de la atención al alumnado extranjero y a la realidad multicultural de nuestras aulas. En las competencias específicas del título aparecen algunas menciones que recogemos:

---

<sup>27</sup>Las líneas de investigación pueden consultarse en [http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/servicio\\_becas/funciones/tercer\\_ciclo/fichas-pd-rd-99-11-1/Ficha\\_Web%20Lenguas%20y%20%20Culturas.pdf](http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/servicio_becas/funciones/tercer_ciclo/fichas-pd-rd-99-11-1/Ficha_Web%20Lenguas%20y%20%20Culturas.pdf)

<sup>28</sup> El listado de competencias de la Memoria Verificada del título puede consultarse en <http://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/profesorado/titulaciones/grado>.

CE15: Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.

CE23: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

CE49: Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.

CE50: Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

CE81: Acometer directamente o en colaboración con el resto del profesorado, la planificación, el desarrollo y la evaluación de una respuesta educativa de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales/específicas, que estén asociadas a condiciones personales o sociales y cualquiera de los contextos en los que pudiera estar escolarizado.

Con estas directrices, la inclusión de los contenidos de Didáctica de Español como Lengua Extranjera parece oportuna y necesaria, bien como asignatura o como parte de la programación de una materia general que aborde la enseñanza de la lengua y su didáctica.

En cuanto a las líneas de investigación, en el programa de doctorado “Didáctica de las Lenguas, las Literaturas y las Ciencias Sociales” (código P041) del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas, aparece con el número 6 la “Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras” se recoge en la línea de investigación número 2 la didáctica de las lenguas extranjeras y las segundas lenguas. Esta línea de investigación recoge en su tercer apartado “la didáctica del español como segunda lengua y la cultura española” (código 316386)<sup>29</sup>.

En el programa del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria, en la especialidad de Lengua y Literatura, se imparte la asignatura de “Didáctica de la Lengua y la Literatura”. Dentro de la programación de esta asignatura, el tema 10 se dedica a la “Didáctica de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera”<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Estos datos pueden consultarse en <[http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/servicio\\_becas/archivos/ficheros/programa/Programas\\_1393/P041-Doctorado%20Didac%20Lenguas,%20Literaturas%20y%20CC%20Sociales.pdf](http://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/servicio_becas/archivos/ficheros/programa/Programas_1393/P041-Doctorado%20Didac%20Lenguas,%20Literaturas%20y%20CC%20Sociales.pdf)>.

<sup>30</sup> Los datos sobre la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura pueden consultarse en <http://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/titulaciones/postgrado>

### **10.1.2. Cursos impartidos por la Red de Formación en la Consejería de Educación a través de los Centros de Profesores y Recursos de Extremadura relacionados con la atención al alumnado inmigrante**

Como ya hemos señalado en los capítulos anteriores, Extremadura no ha recibido un número alto de inmigrantes hasta hace poco tiempo y el número de alumnos en los centros educativos solo ha pasado de los 4000 a partir del curso 2005-2006. Este dato ha motivado que la demanda de formación en el campo del español como lengua extranjera/L<sub>2</sub> nunca haya sido muy elevada.

Analizando la oferta formativa dirigida al profesorado, encontramos cursos relacionados con la atención a los alumnos de origen extranjero en tres líneas de trabajo:

- La enseñanza de español como lengua extranjera.
- La atención al alumnado inmigrante.
- La interculturalidad, la educación multicultural y el plurilingüismo.

En los siguientes cuadros recogemos los cursos que tienen que ver con alguno de estos campos ordenados cronológicamente. En el apartado “Modalidad /Organizadores” aparecen las siguientes abreviaturas: DGPE (Dirección General de Política Educativa), UPE (Unidad de Programas Educativos), CPR (Centro de Profesores y Recursos), (EPA: Educación de Personas Adultas) y PFC (Proyecto de Formación en Centro).

Al analizar la información, sorprende como dato anecdótico que en el curso 1992-1993 la Dirección General de Política Educativa ofertase un curso con el nombre “La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera”. Según los datos facilitados por las Unidades de Programas Educativos de Cáceres y de Badajoz, en la década de los noventa se organizan muy pocas actividades relacionadas con la enseñanza de español como lengua extranjera. Es a partir del año 2000 cuando el profesorado se interesa por la formación en esta materia. A partir de este momento la oferta, sin llegar a ser nunca importante, comienza a aparecer de manera continua.

Los cursos relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera (cuadro I) se centran sobre todo en aspectos metodológicos, lo que pone de manifiesto el interés por este tema concreto. Ello demuestra que la administración educativa y el

profesorado tienen la percepción de la necesidad de una formación en el campo de la metodología de enseñanza de segundas lenguas, con una base teórica pero con un componente práctico imprescindible para desarrollar el trabajo en el aula.

En cuanto a las actividades relacionadas con la atención al alumnado inmigrante, estas tienen que ver no solo con el aprendizaje de la lengua sino también con la integración social, la adquisición de hábitos y la educación en valores. En este apartado predominan las actuaciones encaminadas a generar materiales que puedan ser utilizados en el aula. Con este objetivo, observamos que se constituyen grupos de trabajo y seminarios de profesores en zonas del ámbito de Navalmoral de la Mata, Cáceres, Talarrubias, Mérida y Almendralejo. Como vimos anteriormente, los ámbitos de Navalmoral de la Mata y de Almendralejo son zonas donde se concentra la población inmigrante.

Al acercarnos al año 2000, se introducen en la formación del profesorado términos como “multiculturalidad” e “interculturalidad”, y un poco más tarde “plurilingüismo”. Esto refleja un cambio de orientación teórica que afecta a la práctica educativa y a la visión que se tiene en los centros de la población inmigrante y del aprendizaje de lenguas extranjeras. Como ya recogíamos en la primera parte de nuestro estudio (capítulo 1), poco a poco la variedad cultural y la mezcla de lenguas comienza a verse más como una riqueza que como un problema. En este sentido, citábamos a Cummins (2000), al analizar las situaciones de bilingüismo en la escuela. Por otra parte, también recogíamos en esta primera parte (4.2.) la celebración en 2001 del Año Europeo de las Lenguas y la Recomendación 1539 del Consejo de Europa que insistía en la necesidad de promover el plurilingüismo y en la idoneidad de adquirir destrezas suficientes en dos lenguas extranjeras durante la edad escolar. Al analizar los datos que siguen, que muestran la actividad formativa en los Centros de Profesores de Extremadura sobre todo entre los años 1999 y 2010, podemos concluir que todas estas ideas teóricas y recomendaciones están presentes en mayor o menor medida en las actividades organizadas por la red de formación del profesorado en esta comunidad autónoma.

En cuanto a la modalidad formativa, aparecen sobre todo cursos, pero también encontramos grupos de trabajo para la elaboración de materiales, jornadas, seminarios, proyectos de formación en centros (PFC) y proyectos de innovación e investigación educativa.

Tabla 21

*Cursos de formación para profesores en Extremadura relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera (1992-2011)*

<b>Nombre actividad</b>	<b>Curso</b>	<b>Modalidad/Organizador</b>
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	1992/1993	Cursos. DGPE
MODELOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLAS	1993/1994	Grupo de trabajo. DGPE
METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA	1997/1998	Cursos. DGPE
CURSO LA GRAMÁTICA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	1997/1998	Otras actividades. UPE Badajoz
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A EXTRANJEROS	1998/1999	Cursos. DGPE
METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (II)	1998/1999	Curso. DGPE
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A EXTRANJEROS Y ALUMNOS BILINGÜES CON PREDOMINIO DE UNA LENGUA	1999/2000	Otras actividades. DGPE
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	2000/2001	Grupos de trabajo. CPR Don Benito
PROYECCIÓN DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLAS	2000/2001	Curso. DGPE
PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DESDE LA SOCIOLINGÜÍSTICA FAVORECIENDO LA ADQUISICIÓN	2000/2001	Cursos. DGPE
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LA COMUNICACIÓN CON EL ALUMNADO EXTRANJERO	2000/2001	Cursos. DGPE
ENSEÑANZA EN ESPAÑOL A ALUMNOS BILINGÜES: S. ESPAÑOLAS EN CENTROS EXTRANJEROS	2000/2001	Cursos. DGPE
MÓDULO DIDÁCTICO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	2001/2002	Grupo de trabajo. DGPE
JORNADAS: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	2002/2003	Jornadas. CPR Cáceres
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: PROPUESTAS METODOLÓGICAS	2002/2003	Curso. CPR Badajoz
METODOLOGÍA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	2002/2003	Congresos. DGPE
DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	2003/2004	Cursos. DGPE
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A EXTRANJEROS Y ALUMNOS BILINGÜES CON PREDOMINIO DE UNA LENGUA	2003/2004	Curso. DGPE
INTERCULTURALIDAD. DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	2003/2004	Cursos. DGPE
MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	2005/2006	Curso. DGPE
GRUPO TRABAJO LECTOESCRITURA PARA ALUMNOS EXTRANJEROS.	2005/2006	Grupo de trabajo. DGPE
SOCRATES- ACCIÓN GRUNDTVIG 3. ACTUALIZACIÓN PARA PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	2006/2007	Curso. DGPE
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA ALUMNOS DE OTRAS LENGUAS MATERNAS (I)	2006/2007	Cursos. DGPE
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CENTROS EDUCATIVOS EN EL EXTERIOR	2006/2007	Proyectos de innovación. DGPE
PROYECTOS DE INNOVACIÓN: ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS	2008/2009	Curso. DGPE
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A ALUMNOS CUYA PRIMERA LENGUA ES OTRA	2008/2009	Jornadas. DGPE
RECURSOS MATERIALES PARA EL PROGRAMA P04. LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA PARA EXTRANJEROS	2010/2011	Curso. EPA Navalmoral

Tabla 22

*Cursos de formación para profesores en Extremadura relacionados con la atención al alumnado inmigrante (1999-2011)*

<b>Nombre actividad</b>	<b>Curso</b>	<b>Modalidad/Organizador</b>
ESPAÑOL PARA INMIGRANTES. MATERIAL CURRICULAR PARA ENSEÑANTES DE INMIGRANTES	1999/2000	Grupo de trabajo. EPA Cáceres
CURSO ACD-C: ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA Y DIDÁCTICA. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	2001/2002	Curso. DGPE
ADQUISICIÓN DE HÁBITOS Y MODIFICACIÓN DE ACTITUDES PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN DE ALUMNADO INMIGRANTE	2002/2003	Grupo de trabajo. CPR Navalmoral
ELABORACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA PARA INMIGRANTES	2004/2005	Seminario. CPR Almendralejo
ELABORACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA PARA INMIGRANTES	2005/2006	Seminario. CPR Almendralejo
CURSO ACD-C: LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ALUMNOS INMIGRANTES: LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE	2005/2006	Curso. CPR Mérida
CURSO REGIONAL: ATENCIÓN A INMIGRANTES	2005/2006	Curso. CPR Azuaga
MATERIALES PARA INMIGRANTES EN EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN	2005/2006	Grupo de trabajo. EPA. CPR Mérida
TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN CON ALUMNOS INMIGRANTES EN EL AULA DE ADULTOS	2006/2007	Grupo de trabajo. EPA. CPR Cáceres
ELABORACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES PARA ALUMNOS INMIGRANTES	2006/2007	PFC. CPR Navalmoral
BABELEX-ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. ESPAÑOL PARA INMIGRANTES	2007/2008	Curso. DGPE
ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA ALUMNOS INMIGRANTES	2007/2008	Grupo de trabajo. CPR Navalmoral
LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALUMNOS INMIGRANTES	2007/2008	Curso. DGPE
MATERIALES INTERACTIVOS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES E INMIGRANTES	2007/2008	Seminario. CPR Talarrubias
ELABORACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES PARA ALUMNOS INMIGRANTES	2008/2009	PFC. CPR Navalmoral
JORNADA DE ACOGIDA A MAESTROS PERTENECIENTES AL PLAN DE APOYO PARA ALUMNADO Y ADULTOS INMIGRANTES	2008/2009	Jornadas. CPR Almendralejo
JORNADA DE ACOGIDA A MAESTROS PERTENECIENTES AL PLAN DE APOYO PARA ALUMNADO Y ADULTOS INMIGRANTES	2009/2010	Jornadas. CPR Cáceres
RECURSOS MATERIALES PARA EL PROGRAMA P04. LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA PARA EXTRANJEROS	2010/2011	Curso. EPA. CPR Navalmoral

Tabla 23

*Cursos de formación para profesores en Extremadura relacionados con la interculturalidad, la educación multicultural y el plurilingüismo (1999-2010)*

<b>Nombre actividad</b>	<b>Curso</b>	<b>Modalidad/Organizador</b>
EDUCACIÓN MULTICULTURAL	1999/2000	Cursos. DGPE
EDUCACIÓN MULTICULTURAL	2000/2001	Curso. DGPE
MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN EN EXTREMADURA: RACISMO, MARGINACIÓN Y VIOLENCIA	2001/2002	Cursos. DGPE
UNA EDUCACIÓN INFANTIL MULTICULTURAL. ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA AL PROYECTO DE MEDIACIÓN	2002/2003	Grupo de trabajo. CPR Navalmoral
INTERCULTURALIDAD DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	2003/2004	Curso. DGPE
ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UN CENTRO MULTICULTURAL	2003/2004	Cursos. DGPE
LA MULTIULTURALITAT (IES AURORA PICORNELL)	2003/2004	Curso. DGPE
PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: PROYECTO DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL	2003/2004	Curso. DGPE
EDUCAR EN LA MULTICULTURALIDAD	2004/2005	Curso. DGPE
INTERCULTURALIDAD/MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN EXTREMEÑA (2ª EDICIÓN)	2006/2007	Curso. DGPE
MEDIACIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN ENTORNOS MULTICULTURALES	2006/2007	Curso. DGPE
INTERCULTURALIDAD/MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN EXTREMEÑA (3ª EDICIÓN)	2006/2007	Cursos. DGPE
INTERCULTURALIDAD/MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN EXTREMEÑA (4ª EDICIÓN)	2007/2008	Cursos. DGPE
INTERCULTURALIDAD/MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN EXTREMEÑA (5ª EDICIÓN)	2008/2009	Cursos. DGPE
LAS ARTES COMO METODOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN Y COHESIÓN SOCIAL	2009/2010	PFC. CPR Cáceres
SEMINARIO INTERIDIOMAS: FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO Y LA MULTICULTURALIDAD	2009/2010	Seminario. CPR Cáceres

Repasando la lista, se comprueba el incremento de actividad formativa en el campo de español como lengua extranjera durante la primera década del siglo XXI. Los cursos versan sobre distintos aspectos de la atención escolar al alumnado inmigrante, desde la comprensión de la multiculturalidad hasta la didáctica de español como lengua extranjera. Asimismo, algunas actividades se concentran en la elaboración de materiales para atender a este tipo de alumnado.

## **10.2. Análisis del cuestionario sobre la situación del profesorado que participa en el Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes**

Con el objeto de conocer la situación del profesorado que participa en el Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes, en noviembre de 2009 se pasó un cuestionario a profesores que prestaban sus servicios en dicho Plan en diferentes centros de la región extremeña, de los niveles de educación primaria y secundaria. Se seleccionó a este grupo por dedicarse por completo a la atención de este colectivo y trabajar en los centros con mayor número de alumnado inmigrantes. Hasta el momento de la contratación de estos profesionales, el alumnado era atendido por profesores terapéuticos o por los profesionales que se encargaban de alumnos con problemas en audición y lenguaje. Los modelos de atención variaban, dependiendo de los recursos con los que contaba el centro: aulas de compensatoria, atención en horas específicas o apoyos dentro del aula.

La contratación del profesorado del Plan de Apoyo Educativo al Alumnado Inmigrante se recibió como un buen recurso en los centros, ya que venía a llenar un hueco que, sin duda, existía. Por este motivo, decidimos centrar nuestra encuesta en este colectivo, para analizar su situación en los centros, la tipología de actividades más frecuentes que realizan, los métodos de enseñanza de lenguas con los que se identifican más, su formación en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera, sus necesidades y sus opiniones.

La encuesta que presentamos se entregó en el transcurso de la Jornada de Formación del Plan de Apoyo al Alumnado Inmigrante organizada por el Centro de Profesores y



Recursos de Cáceres el 4 de noviembre de 2009. En dicha jornada los profesores habían recibido información sobre aspectos organizativos y también sobre aspectos metodológicos. En este sentido, se pretendía que la presente encuesta tuviera también un cariz formativo, ya que intentaba hacer reflexionar al profesorado sobre sus actuaciones en el aula. Se trataba de ofrecer, a través de las preguntas del cuestionario, una aproximación variada hacia la enseñanza de la lengua y de promover los métodos de trabajo que postula la *Enseñanza Reflexiva*, aplicando lo aprendido en el apartado 4.3.2. del presente estudio.

El alcance de la encuesta fue el siguiente:

- Total de profesores contratados en el curso 2009-2010: 22 maestros en la provincia de Badajoz y 11 en la provincia de Cáceres.
- Número de cuestionarios recibidos: 15 cuestionarios recibidos (68,18 % del profesorado). 8 de ellos pertenecen a Colegios de Infantil y Primaria (CEIP), 5 a Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) y en 2 casos el profesor comparte CEIP e IES.
- Fechas de entrega del cuestionario: 4 de noviembre de 2009

#### **10.2.1. Cuestionario sobre la situación del profesorado**

En el Anexo III aparece el cuestionario que pasamos a los profesores en el que se incluyen preguntas referentes a los datos del colegio en el que se aplica el programa, los niveles del alumnado, el número de estudiantes por curso, sus edades, así como los recursos materiales de que se dispone.

En cuanto a aspectos metodológicos, se pide a los profesores que incluyan información sobre las actividades que se realizan con mayor frecuencia. Como guía, se ofrecen opciones que tratan de incluir actividades de distinto tipo. En otro apartado, se pide una reflexión sobre el método o los métodos que consideran que utilizan en sus clases. Se incluyen los métodos gramatical, funcional, comunicativo, la enseñanza por tareas, el aprendizaje integrado de lengua y contenidos, el situacional. Se añade un apartado de “otros”.

Por último, en los dos apartados finales, se pide a los profesores que añadan información sobre su formación y experiencia en el campo de ELE, así como una reflexión sobre las posibles necesidades y dificultades en el desempeño de sus funciones.

### **10.2.2. Datos extraídos del cuestionario y conclusiones**

Del análisis de las respuestas de los quince profesores que devolvieron el cuestionario, hemos extraído los datos y las conclusiones que siguen.

- Titulación exigida

En todos los casos, la titulación que se requiere es la de Diplomado en Magisterio, tanto para los centros de primaria como para los de secundaria. No se tienen en cuenta especialidades ni niveles educativos.

- Datos sobre niveles, número de alumnos por grupos, edades y número de horas semanales de clase.

Los datos recibidos indican lo siguiente:

1. Las clases se organizan en grupos reducidos. El grupo más numeroso es de 11 alumnos. En muchos casos, se da la atención individualizada. En este sentido, las condiciones de trabajo son óptimas.
2. Un mismo maestro o maestra atiende a un buen número de niveles educativos, lo que puede dificultar en gran medida la tarea y la preparación de materiales.
3. Los centros tienen autonomía plena en la organización de la atención a este alumnado. De hecho, llama la atención que el número de horas con los grupos varía mucho de unos centros a otros, fluctuando entre 1 y 10 horas de atención semanales.
4. En los centros de primaria, la edad de los alumnos extranjeros se corresponde por completo con la edad de escolarización normal del alumnado español.
5. En los centros de secundaria, la edad de los alumnos extranjeros está por encima de la edad normal del alumnado español en los casos concretos de los profesores 9, 11 y 12, lo que indica que existe desfase curricular. En el resto de los casos, la edad de escolarización se corresponde con la del alumnado español.

En el Anexo IV aportamos los datos sobre la organización de los grupos en cada profesor, incluyendo el nivel, el número de alumnos por grupo, las edades de los alumnos y el número de horas de atención semanales.

- Materiales utilizados

Por las respuestas recibidas, se observa que con los alumnos de infantil y primaria se tiende a utilizar una mayor cantidad de materiales, lo que incide en la variedad. Se presta atención especial a la adquisición de la lectoescritura y a la adquisición de léxico mediante fichas y tarjetas con imágenes.

Como se percibe en el listado elaborado, los materiales son muy variados y se observa que tampoco se diferencian mucho de los que se utilizan con el resto de alumnos. La percepción general en estas etapas primeras es que los alumnos adquieren la lengua con gran velocidad y las actividades que se realizan en el aula a nivel general pueden servir, aunque a veces se necesite cierto apoyo, para los alumnos inmigrantes.

El trabajo con los alumnos de secundaria es muy distinto y eso se refleja en los materiales que utilizan los profesores. Se observa mayor apoyo en libros de texto y en unidades didácticas preparadas y que pueden localizarse en internet. Asimismo, los profesores de esta etapa expresan la preparación de fichas y fotocopias elaboradas según la necesidad del alumnado.

Los profesores de infantil y primaria citan los siguientes materiales:

-Tarjetas con imágenes para aprender vocabulario

-Fichas adaptadas

-Fotocopias

-Diccionarios

-*Micho*, método de lectura castellana de la Editorial Bruño, elaborado por Pilar Martínez Belinchón.

-*Ven a leer*, material de apoyo para el aprendizaje de la lectura y la escritura de la Editorial Siglo XXI, coordinado por Paulina Ribera.

-*Unidades didácticas de compensatoria (UDICOM)* elaboradas por el CEIP Joaquín Carrión Valverde. Se pueden encontrar en el siguiente enlace:

<<http://www.educarm.es/udicom/indexb.htm>>

-*Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales*. Se trata de fichas elaboradas por un grupo de profesores de Almería. El trabajo se puede encontrar en el siguiente enlace:

<<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/almeria.pdf>>

-Libros de texto (se nombran *Español 2000* de la Editorial SGEL, *Español Lengua Viva* de la Editorial Santillana).

-Películas de dibujos animados

-Cuentos

-Audiocuentos

-Páginas web

-Juegos

-Objetos

-Láminas

-Canciones

Los profesores de secundaria citan los siguientes materiales:

-Fotocopias

-Material elaborado por el profesor

-*Unidades didácticas de compensatoria (UDICOM)* elaboradas por CEIP Joaquín Carrión Valverde. Se pueden encontrar en el siguiente enlace:

<<http://www.educarm.es/udicom/indexb.htm>>

-*Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales*. Se trata de fichas elaboradas por un grupo de profesores de Almería. El trabajo se puede encontrar en el siguiente enlace:

<<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/almeria.pdf>>

-Libros de texto (se nombran *Español 2000* de la Editorial SGEL, *Español Lengua Viva* de la Editorial Santillana).

-Páginas web

-Canciones

- Métodos de enseñanza

En este apartado se observa que la aproximación metodológica del profesorado es muy variada, dato que concuerda con las conclusiones a las que llegábamos en la primera parte de nuestra investigación sobre la idoneidad de adoptar un enfoque mixto como método ideal. Como vimos, esta idea estaba apoyada por autores como Harmer (1991: 41) al referirse a *a balanced activities approach* en la que todo el esfuerzo del aula va encaminado a preparar a los estudiantes para que lleguen a comunicarse en la lengua extranjera pero en el que caben actividades de todo tipo, y por tanto no se desdeñan actuaciones que parecían proscritas en otros momentos. Se trata de la misma línea de pensamiento expresada por Cortés Moreno (2000: 47) al hablar del *sílabo mixto o multidimensional* con el que se refiere a un programa “en el que tienen cabida dos o más tipos de sílabos, combinados en el modo y proporciones que el diseñador estime óptimo para su grupo meta” (2000: 47). Asimismo, citábamos a Aquilino Sánchez (1997: 249-268), quien tras ofrecer un recorrido histórico por las diferentes aproximaciones a la enseñanza de idiomas, proponía como sistema óptimo lo que denomina “el método integral”, en el que se incluyen los presupuestos del enfoque comunicativo, pero también tenía en cuenta los factores del contexto, las necesidades de los alumnos, los elementos que favorecen la motivación, los aspectos psicológicos y los aspectos cognoscitivos.

En todo caso, por los cuestionarios recibidos y por lo conversado con los profesores el día de la jornada, la realidad del aula y las necesidades del alumnado van indicando la metodología más apropiada. Sobre todo, se trata de huir de posiciones excluyentes y de

considerar que todo el trabajo que se hace en el aula puede ser válido, siempre que no se pierda el objetivo final de mejorar la competencia comunicativa.

De los datos recibidos, podemos extraer las siguientes conclusiones:

-Todos los profesores consideran que su método de enseñanza es comunicativo.

-Se observa que, posiblemente por la exigencia de trabajar las competencias, poco a poco otros métodos van calando entre el profesorado. Así, vemos que la enseñanza por tareas va ganando terreno y seis de los quince profesores la mencionan entre sus métodos. Lo mismo sucede con la enseñanza integrada de contenidos y lengua: siete de los quince profesores expresan que a la vez que se enseña lengua se enseñan los contenidos de las materias del currículo.

-Otras aproximaciones van perdiendo terreno y sorprende que solo cuatro profesores se refieran a la enseñanza funcional, debido quizá a que tenga menos sentido con este tipo de alumnos.

-Se sigue confiando en la enseñanza situacional, tanto en infantil y primaria (cinco de nueve profesores) como en secundaria (tres de seis).

-En cuanto al tratamiento de la gramática, se le presta mayor atención en secundaria (cuatro de seis profesores la mencionan) que en infantil y primaria (solo la mencionan dos de los nueve profesores).

Seguidamente ofrecemos un resumen de este apartado del cuestionario. Cada profesor aparece con la letra P seguida del número que ocupa su encuesta. Los profesores del P1 al P8 son de infantil y primaria, del P9 al P13 son de secundaria y los profesores P14 y P15 trabajan en centros de los dos tipos.

Tabla 24

*Aproximaciones a la enseñanza de idiomas con las que se identifica el profesorado que participó en el Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010)*

GRAMATICAL	P1 P2 P10 P11 P12 P13
FUNCIONAL	P1 P5 P10 P14
COMUNICATIVO	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15
ENSEÑANZA POR TAREAS	P1 P5 P6 P7 P9 P10
AICLE (APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA)	P1 P4 P8 P9 P10 P14 P15
SITUACIONAL	P1 P2 P3 P6 P10 P13 P14
OTROS	P10: Aprendizaje a través del juego

Fuente: Elaboración propia a partir de una encuesta realizada el 4 de noviembre de 2009.

- Tipología de actividades

Al igual que en el caso de la metodología, la tipología de actividades muestra un alto grado de variedad. Se observa que los profesores practican todas las destrezas de la comunicación recomendadas por el *MCER* (leer, escuchar, hablar, entender e interactuar). Las actividades relacionadas con estas destrezas se valoran positivamente.

En el caso de otras actividades, la utilización y la frecuencia varían. No todo el profesorado valora como imprescindible el uso del dictado, la audición de canciones y la proyección de material audiovisual.

Seguidamente, recogemos en tres tablas las respuestas de los profesores y sus comentarios, cuando los hay. Algunos de los profesores participantes no aparecen en ciertos apartados debido a que los entregaron en blanco. Entendemos que en esos casos, el profesor no realiza este tipo de actividades.

Tabla 25

*Resumen de las actividades que realizan los profesores de infantil y primaria dentro del Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010)*

TIPO DE ACTIVIDAD	FRECUENCIA	BREVE DESCRIPCIÓN
LECTURA COMPRENSIVA DE TEXTOS O DE LIBROS	P1-Sí	P1
	P2-	P2-Textos con preguntas
	P3-Depende del alumnado	P3-
	P4-Todos los días	P4
	P5-Sí	P5
	P7-Diariamente	P7-Texto con preguntas
	P8-Dos o tres veces por semana	P8-Lecturas con actividades antes y después. Libros.
REDACCIÓN DE TEXTOS	P1-Sí	P1
	P2	P2-Descripciones
	P4-De las tres horas, al menos una.	P4
	P8-Dos veces por semana	P8
COMPRENSIÓN AUDITIVA	P1-Sí	P1
	P2-Sí	P2-Audiocuentos
	P3-Todos los días	P3
	P4-Siempre	P4
	P5-Sí	P5
	P6-Sí	P6-A través de los dibujos, dicen los nombres
	P7-Semanalmente	P7
	P8-Todos los días	P8



Tabla 25. Continuación

EXPRESIÓN ORAL	P1-Sí	P1
	P2-Sí	P2-Dedicamos un rato a hablar
	P4-Siempre	P4
	P5-Sí	P5
	P6-Sí	P6-Les propongo situaciones
	P7-Diariamente	P7-Se propone un tema para que comenten y hablen.
	P8-Diariamente	P8
	EJERCICIOS SOBRE ASPECTOS GRAMATICALES	P1-Sí
P4-A veces, con 5.º y 6.º		P4
P7-Semanalmente		P7
P8		P8
EJERCICIOS DE AMPLIACIÓN DE LÉXICO	P1-Sí	P1
	P2-Sí	P2-Tarjetas, lecto-fotos
	P3-Todos los días	P3
	P4-Bastante	P4
	P5-Sí	P5
	P7-Una o dos veces por semana	P7-Asociar palabras y dibujos
	P8-Casi todos los días	P8-Sinónimos y antónimos
	DICTADOS	P1-Sí
P2-Sí		P2-Dictados para trabajar un fonema.
P3-No		P3
P4-Una vez por semana		P4-En inglés se llaman running dictation y picture dictation.
P5-Sí		P5
P6-Sí		P6-De la letra que estamos trabajando hacemos el dictado.
P7-Dos días por semana		P7
P8-Todos los días		P8-Dictados de ejercicios y textos
CANCIONES	P1-Sí	P1
	P3-No	P3, P7
	P4-A veces	P4
	P5-Sí	P5

Tabla 25. Continuación

TRABAJO CON	P1-Sí	P1
MATERIAL AUDIOVISUAL	P2	P2-Dibujos animados, audiocuentos, actividades de páginas web.
	P3-A veces	P3
	P5-Sí	P5
	P7-Poco	P7
	P8-Casi todos los días	P8-Material visual (fotos, imágenes de ordenador) para usar vocabulario.
OTROS		P1: Secuenciación, articulación, dibujos. P6: Actividades en el ordenador

Fuente: Elaboración propia a partir de una encuesta realizada el 4 de noviembre de 2009.

Tabla 26

*Resumen de las actividades que realizan los profesores de secundaria dentro del Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010)*

TIPO DE ACTIVIDAD	FRECUENCIA	BREVE DESCRIPCIÓN
LECTURA COMPRENSIVA DE TEXTOS O DE LIBROS	P9- Sí	P9- Leer y construir pequeños textos.
	P10-A diario	P10- Iniciación a la lectoescritura.
	P11- Todos los días	P11
	P12- Todos los días	P12
	P13- Mucho	P13- Dibuja lo que lees, responde sobre...

Tabla 26. Continuación

REDACCIÓN DE TEXTOS	P9-Sí	P9- Elaborar historias cotidianas.
	P10- Casi a diario.	P10- Breves
	P11- Una vez a la semana	P11
	P12- Una o dos veces por semana.	P12
	P13- Poco	P13- Describe
	P10- A diario	P10- Fundamental para el comienzo en la enseñanza del nuevo idioma.
	P11- Todos los días	P11
	P12- Todos los días	P12
	P13- Algo	P13- Con lecturas de textos.
EXPRESIÓN ORAL	P9- Sí	P9- Comunicarse con los compañeros.
	P10- A diario	P10- Para romper las barreras comunicativas en el lenguaje nuevo.
	P11- Todos los días	P11
	P12- Todos los días	P12
	P13- Algo	P13- Que harías si...
EJERCICIOS SOBRE ASPECTOS GRAMATICALES	P9- Sí	P9- Estructura y elementos de la oración.
	P10- Casi a diario	P10- Incluido en la metodología de la enseñanza avanzada, una vez integrado el método de iniciación a la lecto-escritura.
	P11- Todos los días	P11
	P12- A diario	P12
	P13- Algo	P13
EJERCICIOS DE AMPLIACIÓN DE LÉXICO	P9- Sí	P9- Crear un diccionario propio.
	P10- A diario	P10- Todos los días empezamos con palabras, si el alumno no está alfabetizado.
	P11- Todos los días	P11
	P12- A diario	P12

Tabla 26. Continuación

	P13- Mucho	P13- ¿Qué ves, qué oyes?
DICTADOS	P9- Sí	P9- Trabajar la ortografía.
	P10- A diario	P10- Todos los días empezamos con palabras, si el alumno no está alfabetizado.
	P11- Una vez a la semana	P11
	P12-Una o dos veces por semana.	P12
	P13- Mucho	P13
CANCIONES	P9- A veces	P9- Completar frases de las canciones.
	P10- Menos a menudo	P10- Para integrar ambas culturas. Es divertido.
	P11- No	P11
	P12- No	P12
	P13- Poco	P13
TRABAJO CON MATERIAL AUDIOVISUAL	P9- A veces	P9
	P10- Sí	P10- En las aulas hay dotación de ordenadores para cada alumno.
	P11- Una vez al trimestre	P11
	P12- Alguna vez	P12
	P13- Poco	P13
OTROS	P10- Uso ordenador (páginas web, etc.)	

Fuente: Elaboración propia a partir de una encuesta realizada el 4 de noviembre de 2009.

Tabla 27

*Resumen de las actividades que realizan los profesores que comparten centros de infantil y primaria y de secundaria dentro del Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010)*

TIPO DE ACTIVIDAD	FRECUENCIA	BREVE DESCRIPCIÓN
LECTURA COMPRENSIVA DE TEXTOS O DE LIBROS	P14- Depende del alumno. Todos los días o tres veces por semana.	P14
	P15- Sí	P15
REDACCIÓN DE TEXTOS	P14- Depende del alumno. Una vez a la semana por lo menos.	P14
	P15- Sí	P15
COMPRENSIÓN AUDITIVA	P14- Todos los días.	P14
	P15- Sí	P15
EXPRESIÓN ORAL	P14- Siempre	P14
	P15- Sí	P15
EJERCICIOS SOBRE ASPECTOS GRAMATICALES	P14- Depende del contexto.	P14
	P15- Sí	P15
EJERCICIOS DE AMPLIACIÓN DE LÉXICO	P14- Siempre	P14
	P15- Sí	P15
DICTADOS	P14- Depende del alumno. Una vez por semana.	P14
	P15- Sí	P15
CANCIONES	P14- Rara vez en primaria.	P14
	P15- Sí	P15
TRABAJO CON MATERIAL AUDIOVISUAL	P14- Cada dos semanas.	P14- Muchas grabaciones en el instituto.
	P15- Sí	P15- Sí
OTROS	P15- Juegos, audiciones, juegos de imágenes.	

Fuente: Elaboración propia a partir de una encuesta realizada el 4 de noviembre de 2009.

- Formación y experiencia previa en la enseñanza de español como lengua extranjera

Por las respuestas recogidas, se observa la carencia de formación específica en el campo de enseñanza de español como lengua extranjera. Como ya hemos señalado, la Consejería de Educación contrata a maestros y se da la circunstancia de que en la antigua Diplomatura de Magisterio y en el actual título de Grado la Universidad de Extremadura no oferta ninguna asignatura específica, aunque sí se incluye formación como parte de algunas asignaturas.

De los datos, obtenemos la siguiente información:

-13 profesores de los encuestados manifiestan no tener formación específica en la enseñanza de español como lengua extranjera.

-1 profesor señala que ha realizado algún curso sobre la materia, aunque no lo especifica.

-1 profesora señala que ha realizado un curso de 100 horas sobre “Interculturalidad en el aula”.

-4 profesores manifiestan experiencia en Educación Compensatoria.

-1 profesora manifiesta experiencia en la enseñanza de Inglés.

-1 profesora manifiesta experiencia en la enseñanza de Francés.

-1 profesor manifiesta experiencia en Pedagogía Terapéutica con alumnos extranjeros.

- Descripción de necesidades y dificultades

En este apartado, las opiniones de los profesores se refieren a una variedad de circunstancias que dificultan, sin duda, el trabajo en el aula. Podemos considerar que algunas de ellas pueden solucionarse en el mismo centro o pueden ser abordadas por el propio profesorado. Sin embargo, en otros casos las soluciones dependen de la administración educativa. Seguidamente enumeramos las dificultades y necesidades expresadas por los quince profesores que respondieron al cuestionario:

-Falta de asesoramiento.

-Desorientación.

- Falta de materiales.
- Heterogeneidad del alumnado: necesidades y niveles distintos, distintas procedencias.
- Falta de formación (atención al alumnado inmigrante, ELE).
- Necesidades de espacio (aula más grande).
- Conocimiento y concienciación por parte del claustro.
- Mayor implicación por parte del profesorado.
- Mayor autonomía a la hora de tomar decisiones.
- Absentismo.
- Dificultad para comunicarse con los alumnos que desconocen la lengua castellana.
- Aulas con mejor dotación de ordenadores.
- Falta de contacto con otros profesores en la misma situación para compartir experiencias.

En los siguientes cuadros de texto recogemos, como ejemplo, las opiniones más relevantes de los quince profesores:

*P1*

“La necesidad prioritaria sería la falta de asesoramiento, la DESORIENTACIÓN, falta de materiales...”

“La principal dificultad en mi caso es la heterogeneidad de alumnos que tengo, porque cada uno demanda unas necesidades y tiene un nivel muy distinto”.

P2

“La principal dificultad es la falta de formación hacia este tipo de alumnado”.

P3

“Poco material para este tipo de alumnado”.

P4

“Necesitamos mucho material, porque no hay nada”.

“Se necesita un aula mejor y más grande. En la mía solo caben 3 alumnos”.

“Se necesita conocimiento y concienciación por parte del claustro”.

“Formación”.

P5

“Pocos recursos y preparación específica”.

P6

“Cada alumno tiene un ritmo diferente de aprendizaje, por lo tanto necesitaría tener más material visual para cada nivel”.

P7

“Mayor implicación de todo el profesorado”.

“Mayor autonomía a la hora de tomar decisiones”.

“Mayor formación al profesorado ELE”.

“Dificultades cuando en un mismo grupo hay alumnos con diferentes niveles”.

P8

“Mayor formación para la atención del alumnado con desconocimiento de la lengua castellana”.



P9

“Dificultad: que no haya una continuidad en el profesorado que se dedica a esta enseñanza para que se pueda hacer un seguimiento con este alumnado”.

P10

“Falta de material específico, no tanto del nivel educativo sino del idioma por su heterogeneidad en el alumnado extranjero (cada uno procede de un país diferente)”.

“El absentismo”.

P11

“Falta de formación previa, aunque llevo trabajando tres cursos en compensatoria”.

P12

“Falta de formación previa”.

P13

“Dificultad: comunicación con alumnos que desconocen el idioma”.

P14

“No hay material para este tipo de alumno, lo que dificulta al maestro su labor”.

“Necesidad de formación al maestro”.

“Aulas con un ordenador al menos, ya que la imagen visual facilita el aprendizaje y existen programas de ordenador para tratar correctamente al alumno extranjero”.

P15

“Cursos como el de hoy me parecen interesantes”.

“Conocer experiencias de otros compañeros”.

Como señalábamos al principio, se trata de necesidades que exigen respuestas muy diversas. Analizando los comentarios se podría confeccionar una hoja de posibles soluciones para todos estos problemas. Dichas soluciones serían tarea de la administración educativa, de los centros y también de los propios docentes. Estamos de acuerdo con Fernández Enguita (2009: 73) cuando habla de la *responsabilidad profesional* y advierte al profesorado de que “el respeto a las otras culturas, la educación intercultural, la integración de las minorías, etc. no es una responsabilidad de los otros, sino propia”. Fernández Enguita señala que no basta con esperar soluciones que siempre tengan que venir de fuera en forma de cursos o recetas mágicas y nos insta a buscar los recursos, a leer, a informarnos y formarnos si de verdad queremos ofrecer respuestas de profesionales y no de trabajadores sin responsabilidad sobre los procesos.

Como conclusión al presente capítulo, hemos realizado una clasificación a grandes rasgos de las necesidades, a la vez que proponemos posibles soluciones que consideramos que están al alcance de los diferentes agentes que aparecen en la tercera columna:

Tabla 28

*Problemas señalados por el profesorado implicado en el Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010), posibles soluciones y agentes implicados*

PROBLEMA	SOLUCIONES	AGENTES IMPLICADOS
Falta de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación inicial.</li> <li>-Formación de entrada para los profesores que participan en el programa.</li> <li>-Diseño de cursos para la formación permanente de este profesorado.</li> <li>-Información por parte de personas con experiencia sobre las características del alumnado con el que se trabaja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Universidad</li> <li>-Centros de Profesores y Recursos</li> <li>-Mediadores culturales</li> <li>-Profesores con experiencia</li> <li>-Asociaciones que trabajan con la población inmigrante</li> <li>-Inmigrantes que llevan tiempo en nuestro país (ej. antiguos alumnos y familiares)</li> </ul>

Tabla 28. Continuación

Falta de asesoramiento	-Personas de referencia en la administración educativa que mantengan un contacto fluido con el profesorado que atiende al alumnado extranjero.	-Dirección General de Calidad y Equidad -Unidades de Programas Educativos -Inspección -Centros de Profesores y Recursos
Falta de materiales	-Elaboración de un lote de materiales mínimos (para sobrevivir los primeros días) o al menos de un listado que puedan adquirir los centros. Los lotes se ajustarán a los diferentes niveles y pueden incluir información específica sobre la atención a alumnos de distintos niveles y nacionalidades.  -Formación previa al inicio del programa en la que los profesores reciban orientación sobre materiales elaborados.  -Creación de grupos de trabajo para la elaboración y el intercambio de materiales.	-Dirección General de Calidad y Equidad -Unidades de Programas Educativos -Centros de Profesores y Recursos -Equipos de Orientación Educativa -Universidad -Profesores con experiencia en la atención al alumnado extranjero.
Dificultad para comunicarse con alumnos que desconocen el castellano	-Formación en técnicas de comunicación con alumnado extranjero.  -Información sobre los materiales y recursos que se pueden utilizar con este tipo de alumnado.  -Formación básica en las lenguas de los alumnos.	-Centros de Profesores y Recursos. -Asociaciones que trabajan con inmigrantes. -Mediadores culturales -Inmigrantes que llevan más tiempo en nuestro país.

Fuente: Elaboración propia a partir de una encuesta realizada el 4 de noviembre de 2009.

Los profesores que participaron en el cuestionario también señalan problemas que afectan a la organización del propio centro y que pueden ser abordadas en equipo:

Tabla 29

*Problemas señalados por el profesorado implicado en el Plan de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes (curso 2009-2010) relacionados con la organización del centro educativo, posibles soluciones y agentes implicados*

PROBLEMA	SOLUCIONES	AGENTES IMPLICADOS
Concienciación e implicación de todo el claustro	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboración de planes y proyectos que impliquen a toda la comunidad educativa.</li> <li>-Diseño de formación que parta de la realidad del propio centro educativo, de acuerdo a sus necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Equipo directivo</li> <li>-Coordinadores de etapas, áreas y jefes de departamentos</li> <li>-Profesorado</li> <li>-Asociación de Madres y Padres</li> <li>-Centros de Profesores y Recursos</li> </ul>
Necesidades de espacio y de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprovechamiento de los recursos de los que se dispone.</li> <li>-Solicitud de recursos a la administración educativa.</li> <li>-Reparto justo de los espacios y los recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Equipo directivo</li> <li>-Administración educativa</li> </ul>
Absentismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo intenso con las familias de los alumnos inmigrantes.</li> <li>-Organización de protocolos de acogida y de seguimiento.</li> <li>-Coordinación con los agentes sociales que trabajan en contacto con las familias del alumnado inmigrante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tutor</li> <li>-Profesor del programa</li> <li>-Equipo educativo</li> <li>-Equipo directivo</li> <li>-Trabajador social del centro educativo</li> <li>-Agentes sociales de la comunidad</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de una encuesta realizada el 4 de noviembre de 2009.

## **11. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN EL CEIP “GONZALO ENCABO” DE TALAYUELA (CÁCERES). ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y METODOLÓGICOS**

**“Sabemos que no vamos a cambiar el mundo, pero sí somos  
conscientes de que podemos mejorarlo”.**

*Proyecto de compensación educativa del  
CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela*

### **11.1. Aspectos generales sobre Talayuela y sobre el CEIP “Gonzalo Encabo”**

El CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela (Cáceres) es un centro con una realidad particular capaz de despertar la curiosidad de cualquiera que investigue aspectos educativos, interculturales, lingüísticos, sociológicos y antropológicos. En este sentido, el colegio, el único hasta el curso 2009-2010 en una localidad de más de diez mil habitantes, no es más que el reflejo de los cambios sociales que se han producido en Talayuela en las últimas dos décadas, en las que se ha convertido en el municipio con mayor porcentaje de inmigrantes de Extremadura, con cifras de entre el 30 y el 40 % en muchos momentos.

En este tiempo el fenómeno de la inmigración en la localidad ha atravesado diversas etapas y ha sido analizado y valorado desde distintas perspectivas y con visiones muy diversas. Podemos, en general, afirmar que todo el proceso ha tenido luces y sombras, y que cualquier investigación, y más una investigación de carácter educativo, debe huir de visiones idealizadas, pero también de posiciones catastrofistas que nieguen el valor de las acciones acometidas. Como decimos, se ha pasado por momentos de optimismo y de merecido reconocimiento, como la concesión del 1.º Premio a las acciones de Educación Compensatoria que concede el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte al CEIP “Gonzalo Encabo” en 2001-2002 y la Medalla de Extremadura de la Concordia a la localidad en 2004. Sin duda, consideramos que se necesita cierta perspectiva para valorar el

esfuerzo realizado y evaluar los logros conseguidos. En el presente capítulo tan solo pretendemos recoger la respuesta educativa que se ha dado en el colegio de Talayuela a la nueva realidad que fue la llegada masiva de inmigrantes de origen marroquí en la década de los noventa y en la primera década del siglo XXI.

Talayuela se encuentra en el noreste de Extremadura y pertenece a la comarca de Campo Arañuelo, cuya localidad más importante es Navalmoral de la Mata. Entre ambos municipios hay una distancia de 15 kilómetros. Otras poblaciones que conforman la comarca son Almaraz de Tajo, Belvís de Monroy, Berrocalejo, Casatejada, El Gordo, Majadas del Tiétar, Millanes, Peraleda de la Mata, Rosalejo, Saucedilla, Serrejón, Toril y Valdecañas. En los mapas que siguen podemos apreciar la situación provincial de la comarca y el enclave de Talayuela en Campo Arañuelo.



Figura 24. Mapa con las comarcas de la provincia de Cáceres.

Fuente: Página web de la Diputación de Cáceres [www.turismocaceres.org](http://www.turismocaceres.org), alojada en [http://www.turismocaceres.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=902&Itemid=210](http://www.turismocaceres.org/index.php?option=com_content&task=view&id=902&Itemid=210)

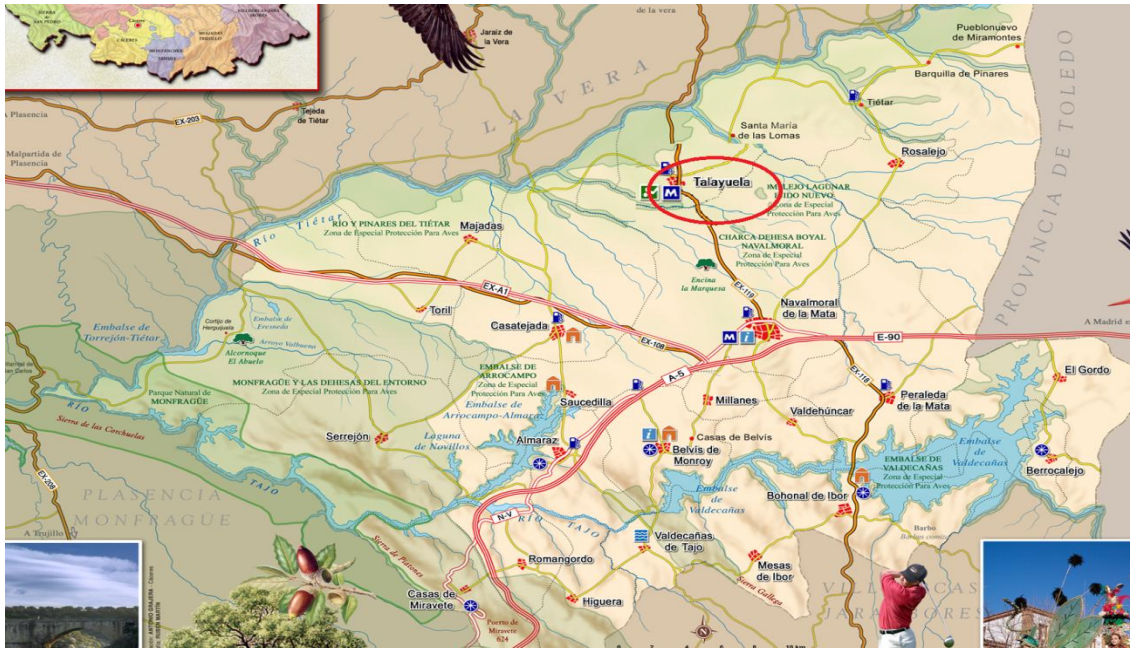


Figura 25. Mapa de situación de Talayuela en la comarca de Campo Arañuelo.

Fuente: Página web de la Diputación de Cáceres [www.turismocaceres.org](http://www.turismocaceres.org), alojada en <http://www.turismocaceres.org/images/stories/mapas/campoaranuelo.jpg>

Talayuela se asienta en el valle del río Tietar, en una zona muy llana cerca de la comarca de la Vera. Si observamos el segundo mapa, se aprecia que la comarca está bordeada al sur por el río Tajo y al norte por su afluente, el Tiétar, de tal manera que el territorio se sitúa dentro del triángulo que forman ambos ríos. Además, estamos en una zona importante de regadío, gracias a los embalses de Valdecañas y Rosarito. Destacan los cultivos del tabaco y del espárrago, además de las extensas dehesas dedicadas a la ganadería y a la caza.

Las peculiaridades de esta localidad han atraído la atención de investigadores como el profesor de Antropología Domingo Barbolla Camarero, que dedicó su tesis doctoral a estudiar el fenómeno de la masiva llegada de mano de obra extranjera en la década de los noventa, fruto de la que surgió el libro *Inmigración marroquí en la zona de Talayuela, 1992-1996*, publicado en 2002. Barbolla ha dedicado otros dos trabajos a presentar la situación de este municipio: *La vivienda de los inmigrantes temporeros en Extremadura*

(2000-2003), que vio la luz en 2006, y *Desde Talayuela al cielo. Historias de inmigrantes buenos y malos*, de 2008. En todas ellas, Barbolla intenta comprender el fenómeno de la inmigración en Talayuela, desde los primeros momentos de aceptación hasta la situación más reciente de rechazo por parte de algunos sectores de la localidad.

Desde sus orígenes, la localidad de Talayuela ha estado poblada por hombres y mujeres de diversa procedencia. Es lo que denomina Barbolla “una población de aluvión”. En datos recogidos por este investigador sobre la evolución demográfica de Talayuela desde finales del siglo XV, se observa que a partir de principios del siglo XX el número de habitantes aumenta considerablemente, sobre todo a partir de los años veinte, momento en el que se introduce el cultivo de tabaco en la zona. En el siguiente cuadro podemos comprobar estos datos. El investigador al que seguimos no ofrece cifras de población de la década de los setenta, pero en todo caso resulta llamativo que la población en 1960 sea de 1343 y en 1981 se haya casi quintuplicado, pasando a ser de 6525:

**Cuadro 16.1**

**Evolución histórica demográfica de Talayuela**  
EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEMOGRÁFICA DE TALAYUELA

1494.....	alrededor de 50 habitantes
1522 .....	60 vecinos
1528.....	72 vecinos
1580.....	113 vecinos
1717.....	12 vecinos
1768.....	9 vecinos
1818.....	102 almas
1837.....	87 almas y 30 vecinos
1845.....	228 almas
1861.....	96 vecinos y 672 almas
1868.....	254 almas
1895.....	400 almas
1857.....	762
1860.....	615
1877.....	347
1887.....	476
1897.....	421
1900.....	417
1910.....	677
1920.....	745
1930.....	1 031
1940.....	1 131

Figura 26. Cuadro con la evolución demográfica de Talayuela desde 1492 a 1996.

Fuente: Luis Galán, J.A. (1998): *Talayuela: tal como somos*. Jaraíz de la Vera, Institución cultural “El Brocense”, p. 16.



Figura 26. Continuación

1950.....	1 387
1960.....	1 343
1981.....	6 525
1986.....	7 452
1991.....	7 688
1995.....	7 616
1996.....	7 122
-----	

El aumento de la población que se da en los años sesenta se produce debido a que varios pueblos quedan anegados por la construcción de los pantanos de la zona y los habitantes son realojados en pueblos cercanos, entre ellos Talayuela. Además llegan a la zona colonos atraídos por el regadío, ya que el régimen franquista procedió al reparto de tierras a familias de agricultores para sembrar maíz y algodón. Cada familia recibió entre cinco y ocho hectáreas.

Este dato es muy importante, ya que condiciona que parte de la población de Talayuela se haya asentado en época reciente en la zona, de manera que, al tratarse de personas sin demasiadas raíces y que también han emigrado, en general se muestran más tolerantes con los de fuera y son más comprensivos hacia el fenómeno de la inmigración.

En los años ochenta volvemos a asistir a un nuevo crecimiento de la localidad. Los agricultores necesitan mano de obra debido a la introducción de la variedad de tabaco Virginia, que ha de ser recolectado hoja a hoja. 1992 se propone como la fecha en la que se inicia el aumento progresivo de inmigrantes procedentes de Marruecos en la zona de Talayuela como temporeros contratados para la recogida del tabaco y del espárrago. Torres Jalao y Prieto (2001: 4), dos maestras del CEIP “Gonzalo Encabo”, señalan una fecha posterior, 1997, como el momento en el que los trabajadores de origen marroquí comienzan a instalarse en la localidad, aunque subrayan que se trata de asentamientos temporales, lo que incide en el absentismo escolar de los estudiantes matriculados en el colegio.

Seguidamente reflejamos las cifras que ofrece el INE sobre la evolución de la población en Talayuela desde 1996 a 2009, para completar los datos anteriores. En ellas se incluyen los núcleos de población dispersa que forman parte del ayuntamiento de Talayuela: La Barquilla, Barquilla de Pinares. El Centenillo, Palancoso, Pueblonuevo de Miramontes, Santa María de las Lomas y Tiétar.

Tabla 30

*Evolución de la población en Talayuela entre 1996 y 2009*

AÑO	VARONES	MUJERES	TOTAL
1996	3978	3144	7122
1998	3913	3092	7005
1999	5646	3882	9528
2000	5715	3729	9444
2001	6293	3820	10 113
2002	6380	3948	10 328
2003	6108	4018	10 126
2004	5944	4138	10 082
2005	6006	4243	10 249
2006	6108	4324	10 432
2007	5397	4185	9582
2008	5165	4117	9282
2009	4968	4254	9222

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Si analizamos estos datos, comprobamos que el aumento más considerable de población se produce entre 1998 y 1999. En este momento Talayuela pasa de 7005 habitantes censados a 9528, crecimiento solo explicable por la llegada de inmigrantes procedentes en su mayoría de Marruecos. Además, de los datos se desprende que el crecimiento afecta sobre todo al sexo masculino. El INE también facilita información sobre la evolución de la población extranjera en la localidad, aunque los datos no son homogéneos ni se ofrecen para todos los años. Seguidamente mostramos un resumen de estos datos desde 1996 a 2009. Hay que tener en cuenta que de 1997 y 1998 no aparece información y que, como decimos, no en todos los años se muestran los mismos epígrafes referidos a las nacionalidades. En unos casos, los extranjeros se agrupan solo por continentes de procedencia (“Europa” o “África” “América”) y en otros se especifican nacionalidades. En todo caso, por la información recogida se observa el aumento de africanos desde 1999, con 1961 personas que pasan a 2558 en 2000 y a 3185 en 2001. A partir de 2002 se especifica que la mayoría de inmigrantes africanos proceden de Marruecos.

Tabla 31

Evolución de la población extranjera en Talayuela entre 1996 y 2009

AÑO	TOTAL	ESPAÑOLES	EXTRANJ.	EUROPA	AFRICA	AMÉRICA	ASIA
1996	7122	6342	780	Francia: 4 Otras: 2 Portugal: 2	172		
1999	9528	7536	1992	23	1961	8	
2000	9444	6844	2600	26	2558	16	
2001	10 113	6737	3376	52	3189	135	
2002	10 328	6671	3657	100	3436 Marruecos: 3 380	120 Ecuador: 87 Colombia: 19	1
2003	10 126	6595	3521	60	3357 Marruecos: 3 304	102 Ecuador: 73 Colombia: 18	2
2004	10 082	6690	3392	43 Rumanía: 8	3236 Marruecos: 3 183	112 Ecuador: 82 Colombia: 19	1
2005	10 249	6769	3480	49 Rumanía: 11	3338 Marruecos: 3 292	92 Ecuador: 61 Colombia: 18	
2006	10 432	6833	3599	64 Rumanía: 18	3449 Marruecos: 3 403	83 Ecuador: 46 Colombia: 19	3
2007	9582	6747	2835	71 Rumanía: 28	2691 Marruecos: 2 663	72 Ecuador: 26 Colombia: 12	1
2008	9282	6708	2574	88 Portugal: 26 Rumanía: 35	2400 Marruecos: 2 376 Senegal: 15 Argelia: 7	85 Brasil: 21 Ecuador: 18	1
2009	9222	6718	2504	101 Portugal: 23 Rumanía: 50	2321 Marruecos: 2 298 Senegal: 15 Argelia: 6	77 Brasil: 22 Ecuador: 16 Colombia: 8	5

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Sin embargo, la población real del municipio parece ser, según otras fuentes, más elevada. Manuel Vivas, director durante algunos años del CEIP “Gonzalo Encabo”, aporta

este dato sobre la población en el *Proyecto de compensación educativa*, un documento de organización escolar que se podía consultar en la página web del centro<sup>31</sup>:

En el municipio de Talayuela la población actual (26/04/01 Fuente: Ayuntamiento) es de 11 262 habitantes de los cuales 4364 son inmigrantes pertenecientes a 18 nacionalidades, siendo la ciudadanía marroquí la mayoritaria con 4055 inmigrantes, es decir, el 36 % de la población total actual y en consecuencia la población escolar está creciendo en la misma proporción.

En el mismo documento se recogía una tabla con la evolución de la población extranjera en Talayuela entre 1997 y 2005. Consideramos que estos datos pueden ceñirse más a la realidad, al ser recogidos del Ayuntamiento, y dan idea del aumento considerable de los inmigrantes en el municipio, con picos de crecimiento en 2000 y 2001. En estos años también vamos a observar que el colegio público de la localidad debe poner en marcha más medidas de atención al alumnado. Mostramos dicha tabla por su interés:

Tabla 32

*Evolución de la población extranjera en Talayuela entre 1997 y 2005*

PERIODO	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN EXTRANJERA	
31/12/1997	7794	1342 (17,22 %)	1255 varones, 87 mujeres
31/12/1998	8185	1977 (24,16 %)	1739 varones, 238 mujeres
31/12/1999	8231	2427 (29,49 %)	2102 varones, 325 mujeres
31/12/2000	8854	3380 (38,18 %)	2931 varones, 449 mujeres

---

<sup>31</sup> Este *Proyecto de Compensación Educativa* podía consultarse en la siguiente dirección, pero en la actualidad el colegio está elaborando otro proyecto que todavía no aparece en la página web del centro: <<http://cpgonzaloencabo.juntaextremadura.net/ProyectoCompesacioneduc.htm>>.

Tabla 32. Continuación

01/01/2001	10 958	4672 (42,6 %)	3749 varones , 923 mujeres
01/01/2002	10 590	3779 (35,6 %)	3035 varones, 744 mujeres
01/01/2003	10 569	3782 (35,8 %)	2925 varones, 857 mujeres
01/01/2004	10 745	3942(36,7 %)	2929 varones, 1013 mujeres
01/01/2005	10819	3975 (36,8 %)	2918 varones, 1057mujeres

Fuente: *Proyecto de compensación educativa* del CEIP “Gonzalo Encabo”, p. 58, <<http://cpgonzaloencabo.juntaextremadura.net/ProyectoCompesacioneduc.htm>>.

Observando los datos, surge la pregunta de cómo se ha desarrollado la convivencia en este municipio. Barbolla, profesor de la Universidad de Extremadura, ha dedicado parte de su labor a investigar las causas de lo que él denomina “el milagro de la normalidad” en Talayuela (Barbolla, 2008: 31-32), al referirse a la convivencia pacífica entre la población de la zona y los inmigrantes magrebíes. Por un lado, apunta como causas de la inmigración marroquí en España la desigualdad económica entre los dos países, el crecimiento demográfico de Marruecos y el decrecimiento español, los intereses políticos, la dependencia colonial, la emigración como tradición, la atracción de occidente y el desarrollo de las redes migratorias. Asimismo, considera importante el hecho de que la desigualdad aumenta si nos dirigimos a las zonas interiores de Marruecos, donde se da una mayor concentración de la riqueza en pocas manos y un aumento de la pobreza. De esta zona, especialmente de Oujda, situada al noreste, provienen los inmigrantes de Talayuela.



Figura 27: Mapa político de Marruecos en el que aparece la región de Oujda.

Fuente: Recuperado de <http://espanol.mapsofworld.com/continentes/africa/mapa-de-marruecos>

Desde la llegada de las primeras oleadas de inmigrantes a la zona en 1992 se reciben alumnos extranjeros en el CEIP “Gonzalo Encabo”, tal y como se recoge en el prólogo de la publicación *Aportaciones a la Integración del Alumnado Marroquí* (Junta de Extremadura, 2002), documento elaborado por un grupo de trabajo que se constituye en el Centro de Profesores y Recursos de Navalморal de la Mata.

En este prólogo se expresa que desde ese primer momento el centro emprende una serie de acciones con el objetivo de atender al alumnado que llega. Luis Iglesias Durán, antiguo director del centro y autor del prólogo al que nos referimos, reconoce que la diversidad que se presenta en ese momento “toma dimensiones nuevas” y además sorprende al centro sin preparación. Sin embargo, al echar la vista atrás y valorar las actuaciones en su conjunto, podemos decir que la respuesta fue muy positiva y que el centro reaccionó con verdadera profesionalidad, entendiendo la palabra “profesional” como vimos, al tratar la *Enseñanza Reflexiva*, que lo hacía Perrenoud (2004). Este autor instaba al

profesorado a profesionalizar el oficio de enseñante, lo que significa crear y ejecutar medidas ante situaciones nuevas que se presentan sin una solución clara ni prevista. Dicho profesional es capaz de analizar la realidad y elaborar respuestas, incluso bajo presión y sin disponer siempre de todos los datos y recursos. Todo ello resulta posible si se posee lo que Perrenoud denomina “saber experto”, que engloba saber académico, experiencia y aptitudes para investigar.

Como ya vimos en el apartado de la *Enseñanza Reflexiva*, autores como Dewey influyeron en las ideas de Schön (1983, 1987, 1991) sobre *profesionales reflexivos* que sepan afrontar “los problemas que se les plantean en la realidad y que no siempre se presentan como estructuras bien organizadas” (Schön, 1992: 18). Como ya dijimos, este profesional tiene que aprender primero a analizar las situaciones reales —que no aparecen en los libros— para así afrontarlas y buscar soluciones con autonomía y competencia. Todas estas ideas las recoge también Villar Angulo (1988, 1996) y Villar Angulo y Vicente Rodríguez (1994) y autores como LaBoskey (1997), cuyas palabras sobre la actuación de los profesionales reflexivos, ya citadas, volvemos a traer aquí: “deben cuestionarse lo establecido, considerar múltiples perspectivas, evitar los juicios, reconocer la complejidad y estar sobre todo comprometidos con las necesidades de sus estudiantes” (p. 161).

Consideramos que no es exagerado decir, a la vista de la complejidad de la situación, que la respuesta del CEIP “Gonzalo Encabo” ha ido en esta dirección “profesional”. El centro supo desde un primer momento ver que se enfrentaba a una nueva realidad para la que no existían respuestas preparadas ni tampoco se contaba con muchos medios. Sin embargo, su reacción fue la de afrontar el reto y ponerse manos a la obra, como intentaremos mostrar en este capítulo.

Volviendo a los orígenes de la llegada de inmigrantes, el profesor Barbolla hace referencia a un verdadero conflicto social y económico en la zona que facilitó la acogida de los temporeros extranjeros. Los obreros nacionales, que provenían sobre todo de la misma comarca o de otras partes de Extremadura, comenzaron a incrementar el precio de sus salarios hasta tal punto de que la situación resultaba casi insostenible para los dueños de las parcelas. Teniendo en cuenta que los precios de sus productos se mantenían estables, les

resultaba difícil hacer frente al coste de una mano de obra que se había encarecido en tal medida.

Barbolla (2008: 124) señala las siguientes razones a la hora de entender que en esta primera fase del asentamiento (1992-1997) no se produjeran incidentes relevantes:

- Los inmigrantes marroquíes son aceptados porque se los necesita como mano de obra por buena parte de la población del lugar, que posee pequeñas o medianas parcelas.
- Los inmigrantes son temporeros y no se quedan todo el año a vivir en la zona.
- El hecho de que Talayuela sea un municipio formado recientemente por una población de aluvión hace que la aceptación de los extranjeros sea más fácil.
- La propia cultura de los marroquíes facilita también la aceptación, ya que se muestran sumisos al poder, respetan a la mujer de otros y son religiosos en su mayoría.

Sin embargo, el elevado porcentaje de inmigrantes y el hecho de que su asentamiento se haya convertido en estable en muchos casos, lo que implica la reagrupación familiar, son razones que explican que se haya ido minando poco a poco la convivencia. En unas encuestas realizadas por Barbolla (2006) en el año 1995 y 2000 a escolares del IES Zurbarán de Naval Moral de la Mata y del IES San Martín de Talayuela, se concluye lo siguiente: a mayor densidad de inmigrantes en la población y mayor tiempo de estancia, mayor es el nivel de rechazo por parte de la población del lugar.

Los resultados no son en absoluto alentadores, si tenemos en cuenta que se trata de encuestas realizadas en el ámbito educativo a alumnado que procede de centros en los que se trabaja para mejorar la convivencia. Sin embargo, en esta zona, con tan elevado número de inmigrantes, creemos que no caben visiones románticas sobre la convivencia. En este sentido, la falta de noticias es en sí una buena noticia. Queremos decir que el hecho de que no surjan conflictos importantes es positivo. Ahora bien, hablar de integración con una visión idealizada se alejaría de la situación real.

Haciendo un repaso por la hemeroteca, se observa esta evolución de una concepción un tanto idealizada de la realidad a posiciones no tan ambiciosas. Por ejemplo, en un



amplio reportaje aparecido el 17 de agosto de 2003 en el suplemento “Crónica” del periódico *El Mundo*, junto a una foto reveladora, leemos en titulares:

<h2>El milagro de Talayuela</h2>	
<p><b>11 000 HABITANTES, 22 nacionalidades, matrimonios mixtos, viviendas para inmigrantes y todos los niños escolarizados. Es el ejemplo de este pueblo cacereño para la España de 2010, la del 12 % de población extranjera. Ellos ya superan el 40 %. El alcalde: «Si las aves migratorias van y vienen, por qué no las personas»</b></p>	

Figura 28. “El milagro de Talayuela”. Titular y foto de prensa sobre la integración de la población extranjera.

Fuente: Suplemento “Crónica” del periódico *El Mundo* (17 de agosto de 2003). Recuperado de <http://www.elmundo.es/cronica/2003/409/1061211583.html>.

Sin embargo, en una información publicada en el diario regional *Hoy* el 27 de agosto 2006 el propio director del CEIP “Gonzalo Encabo” en aquel momento, Manuel Vivas, reconoce las dificultades para la integración efectiva. Al hablar del día a día del centro, reconoce que “realmente no existe integración, ni siquiera convivencia, pero sí coexistencia pacífica”. La edición digital recoge la noticia:



Domingo, 27 de agosto de 2006

Registro Hemeroteca BUSCAR en diariohoy Internet IR

PORTADA ÚLTIMA HORA ECONOMÍA DEPORTES OCIO PARTICIPACIÓN SERVICIOS CLASIFICADOS TIENDA

SECCIONES

Badajoz Cáceres Mérida Plasencia Badajoz Provincia Cáceres Provincia Regional Opinión Nacional

REGIONAL

**Talayuela: coexistencia pacífica entre dos culturas**

Tras los últimos acontecimientos los habitantes del municipio coinciden en reconocer que la integración total tardará aún varios años

E. G. R./TALAYUELA

Durante la última semana Talayuela ha sido noticia por la oposición de un grupo de vecinos a que se construya un Centro Cultural Islámico junto a sus domicilios. Al menos hasta la fecha,

Imprimir Enviar

ACTUALIDAD hoy

BIODIÉSEL

Cuatro gasolineras venden biocombustible en Extremadura

A FONDO hoy

UNIVERSITARIOS 2006

Consulta notas, carreras, residencias...

Figura 29. “Talayuela: coexistencia pacífica entre dos culturas”. Artículo en la prensa regional sobre la convivencia entre españoles y extranjeros.

Fuente: Edición digital del periódico *Hoy*, 27 de agosto de 2006, <[http://www.hoy.es/prensa/20060827/regional/talayuela-coexistencia-pacifica-entre\\_20060827.html](http://www.hoy.es/prensa/20060827/regional/talayuela-coexistencia-pacifica-entre_20060827.html)>.

De 1992 a la primera década del siglo XXI el escenario ha cambiado. En aquel primer momento los agricultores recibían con una visión positiva la necesaria mano de obra. Pero como señala Martín Muñoz (2003: 20), al recibir a los trabajadores, “no sólo aceptamos mano de obra, sino que con ello debemos asumir la responsabilidad de otros factores que modifican nuestra realidad”. El hecho del asentamiento permanente modifica la situación, ya que como explica esta autora, la mano de obra temporal “practica una cultura de la discreción, propia de quienes se veían en situación provisional” (Martín Muñoz: 20). El hecho de que los inmigrantes se instalen nos obliga a su aceptación como ciudadanos con derecho a hacer uso de los servicios de las sociedades de acogida. Y en este punto es donde afloran las contradicciones y las tensiones sociales.

En 2006 se produce un incidente importante en Talayuela. Nos referimos a la reacción ante el anuncio de la construcción de lo que unos denominan “centro cívico musulmán”, otros “Centro Cultural Islámico” y otros “mezquita”. La noticia es ampliamente recogida por la prensa regional en la que encontramos titulares tan llamativos como este de *El Periódico Extremadura*:

LOS MENSAJES INSULTANTES PROCEDEN DE GRUPOS DE EXTREMA DERECHA

## **El alcalde de Talayuela, amenazado de muerte por permitir una nueva mezquita**

Los mensajes le han llegado por internet y por el móvil, pero José Moreno aún no lo ha denunciado a la policía. El edil cree que las protestas contra el centro islámico tienen clave política: minar la credibilidad del PSOE.

*Figura 30:* “El alcalde de Talayuela, amenazado de muerte...” Artículo en la prensa regional sobre las tensiones en Talayuela en 2006.

Fuente: Edición digital de *El Periódico Extremadura*, 6 de septiembre de 2006, <<http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/noticia.asp?pkid=257767>>.

Algunos grupos radicales animan a la población a manifestarse contra las autoridades locales y contra la población inmigrantes. En algunas páginas de internet se recogen testimonios como este:

## MCE-AJE CONTRA LA CONSTRUCCION DE UNA MEZQUITA

Resistencia cívica en Extremadura. Próxima manifestación contra la construcción de una mezquita.

Otra vez más, el Movimiento Católico Español (MCE) y Acción Juvenil Española (AJE) de Extremadura, ante la polémica creada, ponen en conocimiento de la opinión pública de toda España lo siguiente: Talayuela (Cáceres) es un pequeño pueblo tabaquero (dedicado en exclusiva al cultivo de tabaco).

Tiene un altísimo porcentaje de extranjeros (más del 40 %), el mayor de toda España. Casi la mitad de la población son inmigrantes, la mayoría marroquíes (moros).

Era un pueblo "tranquilo" hasta que los moros (asociación subvencionada "Annour"), que ya tienen una mezquita en las afueras, están construyendo otro Centro "Cultural" Islámico en el centro del pueblo con la aprobación del alcalde-cacique, José Moreno Gómez (P\$OE), pero en contra de los vecinos de la localidad por las molestias que les causarán la concentración de miles de moros junto a sus casas.

En un año, los vecinos han recogido medio millar de firmas (500) para paralizar las obras pero el alcalde-déspota, José Moreno Gómez (P\$OE), se niega a paralarlas y pone como excusa que la licencia de obras está en regla.

Como las quejas de los vecinos son desoídas por el alcalde-preboste, José Moreno Gómez (P\$OE), y la construcción del centro islámico continua avanzando, los vecinos han convocado una MANIFESTACIÓN AUTORIZADA de protesta para el próximo sábado (2 de septiembre de 2006), de once de la mañana a dos de la tarde. (...)

¿¿¿Vamos a dejar solo al pueblo de Talayuela y abandonar a su suerte a sus vecinos contra el alcalde-prepotente, José Moreno Gómez (P\$OE) y los moros??? ¡¡¡NO!!!

El próximo sábado... ¡¡¡¡¡TODOS A TALAYUELA!!! ¡¡¡MEZQUITA, EN NUESTRO NOMBRE, NO!!!  
¡¡¡RESISTENCIA CÍVICA!!!

Algunos lemas para corear:

¡¡¡P\$OE TRAIADOR, ALCALDE DIMISIÓN!!!

¡¡¡ALCALDE DIMITE, EL PUEBLO NO TE ADMITE!!!

(ALCALDE) ¡¡¡QUE PONGA LA MEZQUITA EN SU CASITA!!!

¡¡¡FUERA MEZQUITA A ARABIA SAUDITA!!!

*Figura 31:* "MCE-AJE contra la construcción de una mezquita". Mensaje en internet para animar a los ciudadanos de Talayuela a manifestarse contra la construcción de una mezquita.

Fuente: Yahoo Grupos España, 27 de agosto de 2006,  
<<https://es.groups.yahoo.com/neo/groups/acjues/conversations/messages/282>>.

Al año siguiente, en 2007, se celebran elecciones municipales y cambia el panorama político. Un nuevo partido local denominado Iniciativa Habitable y después Talayuela

Habitable se alía con el PP para gobernar, venciendo así al PSOE. En su blog, Iniciativa Talayuela, tachado de xenófobo, se define de la siguiente manera<sup>32</sup>:

Iniciativa Talayuela fue creada en Febrero de 2007 por un grupo de personas movidas por las inquietudes derivadas del malestar general existente en nuestro municipio; con el fin de realizar un cambio importante en Talayuela, estableciendo como principal prioridad regular tanto las diferencias, como las igualdades, de todos los vecinos de nuestro pueblo.

Somos un grupo independiente, sin ningún arraigo político, mas haya del compromiso adquirido hacia nuestros vecinos.

Respetamos el texto original en el que aparecen las faltas de ortografía “mas haya” donde debería escribirse “más allá”. Por el resultado electoral, se observa que este partido, que obtuvo cinco concejales al igual que PP y PSOE, consiguió canalizar el descontento de parte de la población con la política local de apoyo a la población inmigrante. A ello unían las razones del desgaste del propio PSOE, en el poder desde hacía varias legislaturas. Así lo expresan en una entrevista en el diario regional *Hoy* de 1 de junio de 2007<sup>33</sup>:

Ni racistas ni xenófobos. Simplemente un grupo de ciudadanos preocupados por el futuro de Talayuela, al considerar que vive la «peor crisis de su historia» como consecuencia de la gestión municipal del PSOE en los últimos años. Así se definieron ayer los integrantes del partido Iniciativa Habitable, la gran sorpresa de las elecciones municipales al ser la tercera fuerza más votada, tras el PP y el PSOE, y conseguir cinco concejales, el mismo número que populares y socialistas. (...)

Lo único que pretendemos es levantar Talayuela y sacar al pueblo de la grave crisis a la que la ha arrastrado el PSOE con una política de permisividad que nada tiene que ver con la tolerancia, dijeron. Porque ser tolerante no significa consentir que haya ciudadanos magrebíes empadronados en el cuartel de la Guardia Civil, en oficinas municipales o en viviendas en ruina. Ser tolerante es controlar el fenómeno de la inmigración en Talayuela para que, como propugna el PSOE a nivel nacional, todas las personas que residan en un sitio tengan un permiso de trabajo y residencia para poder vivir dignamente sin pasar calamidades, tal y como está sucediendo.

Barbolla (2008: 95-96) analiza estas cuestiones y dedica palabras muy duras a “Iniciativa Habitable”:

Estos ciudadanos apuestan por un Talayuela habitable, dando a entender que la mezcla de culturas de la actualidad no lo es. Parten de un axioma que niega la posibilidad de convivir en el mismo espacio territorial hombres y mujeres de culturas diferentes, de identidades dispares, de etnias alejadas de lo común visualizado como “normal”. Sin duda estos postulados no sólo muestran el cansancio de una parte de la población, sino que se aferran a otros tiempos en el que se negaba precisamente esa misma posibilidad. El nazismo fue

<sup>32</sup> Dirección del blog de Iniciativa Talayuela es <<http://iniciativatalayuela.blogspot.com/>>.

<sup>33</sup> La noticia completa puede consultarse en <[http://www.hoy.es/prensa/20070601/regional/iniciativa-habitable-dice-racista\\_20070601.html](http://www.hoy.es/prensa/20070601/regional/iniciativa-habitable-dice-racista_20070601.html)>.

precisamente esa ideología sustentadora de la mitad de siglo en Europa y bien parece que aún no hemos aprendido después de 60 millones de muertos.

El cambio de actitud de la población se explica por el desgaste y el cansancio propios de la convivencia pero también por la disminución del cultivo del tabaco en la zona y la incertidumbre hacia su futuro. En este sentido, Barbolla insta al gobierno regional a que diseñe políticas que dinamicen de nuevo la economía y afiancen los servicios públicos.

En una entrevista que realizamos en septiembre de 2010 a Luis Alfonso Corrales<sup>34</sup>, director del CEIP “Gonzalo Encabo” desde el curso 2009-2010 y con una experiencia docente en aquel momento de diez años en la localidad, indica que el cambio de actitud de los vecinos no se debe tanto al desgaste y cansancio de la convivencia como a la falta de servicios. Según el director, en la localidad se ha realizado un gran esfuerzo en pro de la convivencia pero se debería haber abordado la dotación de los servicios públicos que requería el enorme aumento de la población en tan poco tiempo. Se refiere, entre otros, a un centro nuevo de salud, colegio nuevo y nuevo cuartel de la guardia civil. Señala Corrales que finalmente estos servicios han ido llegando, pero quizá un poco tarde, cuando los problemas ya habían surgido. Una de las razones que apunta el director para esta falta de previsión es que posiblemente en un principio no se consideró a la población marroquí como una población estable, pero lo que ha sucedido en estos años es que los inmigrantes se han establecido en la localidad y, por su alta tasa de natalidad, han demandado atención sanitaria y plazas escolares. Apunta como ejemplo que en 2004 la matrícula de alumnos de 3 años fue de 60 alumnos aproximadamente y en el curso 2010-2011 aparecen empadronados en el Ayuntamiento de Talayuela 90 niños de esta edad. En definitiva, según el director, todas estas deficiencias de colas, esperas, retraso en citas médicas, aulas masificadas, aumento de la delincuencia, etc., han hecho que el rechazo a la población marroquí se agudice.

Por otro lado, Luis Alfonso Corrales señala que en la población autóctona cundió la idea de un excesivo apoyo social y económico a la población inmigrante, en detrimento de la población autóctona, lo cual, lejos de mejorar la integración, como se pretendía, creó mayor rechazo a la población inmigrante y un progresivo aumento, aunque oculto, de

---

<sup>34</sup> Entrevista realizada en una visita al centro el 2 de septiembre de 2010. Además, Luis Alfonso Corrales ha enviado aportaciones a este trabajo en noviembre de 2010.

racismo. Por este motivo, Corrales estima que lo eficaz sería fomentar un trato equitativo e igualitario. Esta es la política emprendida en el centro desde el curso 2009-10 y el director cree que ha sido y está siendo reconocida de forma positiva, bajando en muchas ocasiones bastantes expresiones racistas, que en otros años se escuchaban en la localidad y en el propio colegio.

Como es de imaginar, la situación posterior de crisis no ayudó a mejorar el problema. Asimismo, consideramos importante el cambio de opinión que se dio en parte de la población ante la radicalización del mundo islámico tras los atentados de Nueva York, Londres y Madrid. Los hechos acaecidos en París en enero de 2015, con el asesinato de los periodistas y dibujantes del semanario satírico *Charlie Hebdo*, añaden tensiones a la convivencia con los ciudadanos musulmanes. Estos hechos no hacen más que unirse a los demás roces para propiciar una visión negativa del inmigrante. Además, por la trayectoria de nuestras relaciones históricas, parece sencillo reactivar ese rechazo, especialmente hacia los magrebíes, colectivo peor visto por la sociedad después de los gitanos, como recoge Martín Muñoz (2003: 33-40). Este autor realiza un interesante recorrido por las relaciones con los ciudadanos musulmanes plagadas de prejuicios, desconocimientos y generalizaciones en las que se identifica a este colectivo inmigrante con la amenaza terrorista, con el fanatismo y la opresión a la mujer. En este recorrido se parte de la mitología cultural en torno a lo “moro”, que arranca desde la toma de Granada por los Reyes Católicos, pasando por el desprecio a lo “morisco”, la amenaza turco-otomana en el Mediterráneo, los conflictos con Marruecos en el siglo XIX hasta llegar a la Guerra Civil de 1936 y al régimen franquista, que refuerza la imagen negativa del Islam.

A pesar de los esfuerzos de las administraciones y de los colectivos que luchan por la integración y la convivencia pacífica, la situación actual de conflicto con el mundo árabe no ayuda mucho a promover una visión más positiva. No obstante, el CEIP “Gonzalo Encabo” siempre ha trabajado en pro de la integración. Esta actitud le ha valido varios premios, como el Primer Premio a la Calidad de los Programas de Compensación Educativa, en 2002, y el Premio a la Tolerancia, otorgado por la Asociación de Derechos Humanos de Extremadura, en 2005, ambos cuando dirigía el centro Manuel Viva Carrasco.

La última noticia que recogemos que hace referencia a las actividades del colegio es precisamente la celebración del Día de la Paz de 2015, tras los atentados de París. El diario regional *Hoy* se hace eco del esfuerzo de la escuela para organizar un acto en el que participan el Ayuntamiento, la AMPA (Asociación de Padres y Madres), el imán de la mezquita y el sacerdote de la parroquia de Talayuela:

Mañana viernes se celebrará el día de la paz en todos los colegios, pero en el CEIP Gonzalo Encabo de Talayuela esta celebración cobra, si cabe, una importancia y un valor especial, debido a la convivencia entre culturas, entre religiones. Maestros, alumnos, agente tutor, representantes de padres y madres, representantes municipales y representantes religiosos de Talayuela se han propuesto celebrar este día, para que nunca jamás vuelvan a suceder las situaciones bélicas y de violencia que estamos viendo en el mundo.

Son los más pequeños, una vez más, quienes sin prejuicios, sin condicionantes volverán a dar una lección de convivencia, de amor, de paz y de valores a toda la sociedad.

A partir de las 12.30h se celebrará un acto que estará presidido por un lema en español y en árabe: unidos por la paz. Seguidamente se dará lectura del preámbulo del libro 'Sadako y las mil grullas de papel' por parte de los alumnos del centro, quienes además lo escenificarán con la ayuda del artista del programa MUS-E, Julio Pedrosa. Escuchando de fondo la canción de John Lennon 'Imagine', los alumnos irán colocando todas y cada una de las grullas, que durante estos días han ido elaborando, en las vallas de la pista y en el árbol de la paz, elaborado para ello. Seguidamente, los alumnos de Compensación Educativa representarán 'Los derechos de los niños'.

Todos estos actos estarán presididos por un representante del Ayuntamiento de Talayuela, por representantes del AMPA, por el imán de la mezquita y por el sacerdote de la parroquia de Talayuela. (Diario regional *Hoy*, 29 de enero de 2015)<sup>35</sup>

Este es el escenario en el que nos encontramos y en el que las dificultades y las opiniones encontradas también afectan al centro educativo. Hemos intentado mencionar a grandes rasgos las luces y las sombras de la convivencia, las razones de la llegada de inmigrantes y la capacidad de reacción del colegio de la localidad, el deterioro de la situación inicial y los cambios políticos. Hemos de señalar, como dato importante, que desde el curso 2009-2010 se inauguró otro centro en Talayuela, denominado primero CEIP N.º 2 y posteriormente CEIP “Juan Güell”. Se trata de un centro de infantil y primaria que

---

<sup>35</sup> La noticia puede recuperarse en <<http://www.hoy.es/prov-caceres/201501/29/unidos-manana-ceip-gonzalo-20150129003035-v.html>>.

abrió sus puertas en septiembre de 2009. Los medios locales de información se hicieron eco de la noticia al inicio de curso<sup>36</sup>:

El nuevo colegio de Talayuela era una vieja reivindicación del municipio dada la saturación a la que se veía sometida el CEIP "Gonzalo Encabo", el colegio con mayor porcentaje de alumnos inmigrantes de Extremadura.

El centro educativo, cuyo director es el antiguo director del "Gonzalo Encabo" -Manuel Viva-, tiene matriculados para este curso a 210 estudiantes, de los que apenas una treintena son inmigrantes.

En una visita al CEIP "Gonzalo Encabo" realizada en octubre de 2009, el nuevo director nos explicó que sin duda era necesario otro centro de infantil y primaria en la localidad, pero que había que evitar la concentración de todos los alumnos de origen extranjero en el "Gonzalo Encabo" que se estaba dando hasta ese momento. Durante el curso 2009-2010 el "Gonzalo Encabo" tenía matriculados a 521 alumnos de origen español y 269 de origen extranjero, mientras que en el nuevo colegio, según la información de "Radio Talayuela", los alumnos de origen extranjero no pasaban de una treintena de los 210 matriculados.

Esta descompensación entre los dos centros se subsanó en el curso 2010-2011. En la información facilitada por Luis Alfonso Corrales se especifica que durante ese curso se matricularon 76 alumnos entre los dos centros, 38 niños en cada centro. Finalmente se procedió al reparto equitativo del alumnado de origen marroquí entre los dos colegios. Se pretendió con ello evitar que la escuela se convirtiera en un primer elemento de segregación. Según Corrales nos comentó en ese momento, la intención era continuar así durante los próximos cursos, hasta que la situación se equiparara, tomando como criterio de escolarización predominante sobre los demás, la paridad.

---

<sup>36</sup> La noticia completa puede consultarse en <<http://www.radiotalayuela.com/t/destacados-10/o/-el-nuevo-colegio-publico-de-talayuela-inicia-el-curso-escolar-pese-a-no-estar-terminado-678>>.



## 11.2. Actuaciones educativas desarrolladas en el CEIP “Gonzalo Encabo”

En primer lugar, debemos realizar una aclaración terminológica. Si los primeros alumnos que se matricularon en fechas tempranas en el CEIP “Gonzalo Encabo” pueden considerarse “inmigrantes”, puesto que habían nacido fuera de España y venían acompañando a sus padres, esta realidad va progresivamente cambiando. Con los años, las familias extranjeras se establecen en la zona y prácticamente todos los escolares han nacido en España. De acuerdo con Martín Rojo (2003: 18)<sup>37</sup>, consideramos que los alumnos que vamos a investigar, a partir de finales de los noventa, no pueden ser considerados inmigrantes, puesto que muchos tienen la nacionalidad española. Por este motivo, como se establece en el documento mencionado, nos referiremos a ellos como “alumnos de origen inmigrante”, “alumnos de origen extranjero” o concretamente “alumnos de origen marroquí”.

Desde que en 1992 se produjo la llegada de los primeros alumnos que sí eran inmigrantes, el CEIP “Gonzalo Encabo” buscó respuestas educativas para una nueva realidad. Hay que destacar que se trataba de un fenómeno repentino para el que ni el equipo directivo ni el profesorado habían previsto medidas. De la misma manera, en estos primeros momentos nunca se vislumbró la dimensión que adquiriría la nueva realidad en los años siguientes. Así lo recogen de primera mano las maestras Torres Jalao y Prieto (2002: 5):

Hacia 1997, el claustro empezó a plantearse la necesidad de dar una respuesta educativa a la nueva situación que, evidentemente, nadie había previsto y para la que, por tanto, no estaba preparado.

Por ello, se fue concienciando a todo el profesorado de que, lo que antes era algo esporádico, se había convertido en un hecho de primer orden en algunos centros de la zona.

Para la explicación de las medidas puestas en marcha seguiremos la publicación *Aportaciones a la integración del alumnado marroquí* (Junta de Extremadura, 2002) elaborada por un grupo de trabajo creado en el CEIP “Gonzalo Encabo” y que fue editada por la Consejería de Educación dentro de la colección “Materiales Curriculares”.

---

<sup>37</sup> La página corresponde a la del documento recuperado en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/martin\\_rojo18.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/martin_rojo18.htm).

Consideramos muy positivo contar con esta publicación coordinada desde el Centro de Profesores y Recursos de Navalmoral y elaborada por miembros del equipo directivo y profesores del centro que tuvieron un contacto directo con la realidad de la escolarización de alumnado de origen extranjero en años fundamentales para el proceso. Otro documento que aporta datos muy valiosos sobre la organización es el artículo ya mencionado de Torres Jalao y Prieto (2002). Como sabemos, estas publicaciones realizadas por los propios maestros no abundan, a pesar del importante valor que tienen a la hora de investigar la realidad escolar.

En los materiales del Proyecto Atlántida sobre educación intercultural (Luengo y Ramos, 2003: 48), en los que colabora el colegio extremeño, se recoge un resumen de las medidas educativas puestas en marcha en el CEIP “Gonzalo Encabo” como respuesta a la realidad especial que supuso la llegada de los alumnos de origen extranjero, que en el momento de la publicación representaban el 25 %. Como medidas de atención se plantean las siguientes:

- Elaboración de un Plan de Compensación Educativa que pretendía atender al 36,5 % del alumnado.
- Agrupamientos especiales, siguiendo unos criterios establecidos.
- Diseño de horarios que permitieran una mejor atención al alumnado con necesidades.
- Propuestas de enseñanza-aprendizaje.
- Actividades de acogida e integración dirigidas al alumnado y a las familias.
- Apoyos ordinarios dentro y fuera del aula mediante adaptaciones curriculares individuales.
- Aulas de compensación educativa con un máximo de 8 alumnos en las que las adaptaciones curriculares son grupales.
- Análisis de la realidad y establecimiento del nivel de competencia curricular, distinguiéndose 4 niveles.

- Priorización de los aprendizajes estableciendo los contenidos mínimos en las áreas instrumentales.
- Adaptación de las actividades.

Estos datos se corresponden con los aportados por Torres Jalao y Prieto (2002). Para que nos hagamos una idea de la realidad del colegio, estas maestras ofrecen las siguientes cifras para el curso 2001-2002:

- El colegio escolariza a 632 alumnos.
- 207 son considerados de compensatoria.
- 170 son de origen marroquí.

Siguiendo los modelos educativos descritos por Martín Rojo (2003), podemos afirmar que el CEIP “Gonzalo Encabo” desea acercarse a un modelo integrador, sin embargo muestra rasgos muy acusados de organización con fines compensatorios. Reconoce en los alumnos de origen extranjero unas carencias que el centro debe intentar suplir a través de la enseñanza compensatoria. Esto, como el propio centro ha reconocido, ha llevado no a la integración sino a la convivencia pacífica.

Antes de centrarnos en los aspectos metodológicos, en el presente apartado pretendemos analizar brevemente los datos sobre escolarización de alumnado de origen extranjero, las fases por las que ha pasado el colegio desde que comenzó la llegada de este alumnado, las medidas de compensación educativa emprendidas y, por último, el proceso de escolarización y los agrupamientos realizados.

### **11.2.1. Datos sobre la escolarización de alumnado de origen extranjero en el CEIP “Gonzalo Encabo”**

En el *Proyecto de compensación educativa* al que ya hemos hecho referencia, aparecían datos muy valiosos sobre la población empadronada en el municipio de Talayuela a fecha de 1 de enero de 2005, según fuentes del Ayuntamiento. Aparecen extranjeros de veinticuatro nacionalidades distintas, pero destaca el número de personas originarias de Marruecos, con un total de 3754 habitantes, 2765 hombres y 980 mujeres. De otras nacionalidades solo destacan los originarios de Ecuador (80), de Senegal (32), de Argelia

(30), de Portugal (17) y de Rumanía (13). Reproducimos la tabla que aparece en el *Proyecto*.

Tabla 33

*Población extranjera empadronada en Talayuela (1 de enero de 2005)*

<b>PAIS DE NACIONALIDAD</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>TOTALES</b>
Argelia	27	3	30
Brasil	2	7	9
Bulgaria	1	1	2
Colombia	7	15	22
Cuba	0	1	1
Ecuador	48	32	80
Etiopía	1	0	1
Filipinas	0	1	1
Francia	2	0	2
Italia	2	1	3
Jordania	2	0	1
Lituania	0	1	1
Marruecos	2765	980	3745
Mauritania	1	0	1
Países Bajos	1	0	1
Polonia	1	2	3
Portugal	7	10	17
República Checa	2	0	2
R. Dominicana	2	1	3
Rumanía	12	1	13
Rusia	1	0	1
Senegal	28	4	32
Suiza	2	0	2
Ucrania	1	0	1
<b>Totales</b>	<b>2915</b>	<b>1060</b>	<b>3975</b>

Fuente: Ayuntamiento de Talayuela para el *Proyecto de compensación educativa*, p. 56, <<http://cpgonzaloencabo.juntaextremadura.net/ProyectoCompesacioneduc.htm>>

Asimismo, en el documento aparecen unas tablas con los porcentajes de población extranjera en el municipio, que cuenta en ese momento con 10 819 habitantes, 3975 de los

cuales son extranjeros (el 36,8 %). Aparece también una tabla en la que se recoge el número de extranjeros agrupados por continentes.

Tabla 34

*Población extranjera empadronada en Talayuela. Porcentajes por continentes. (1 de enero de 2005)*

POR CONTINENTES		
NOMBRE	NÚMERO	%
África	3809	35,2 %
América	115	1,1 %
Europa	39	0,4
Asia	3	0,02

Fuente: *Proyecto de compensación educativa*, p. 58,  
 <<http://cpgonzaloencabo.juntaextremadura.net/ProyectoCompesacioneduc.htm>>.

Por los datos estadísticos, se comprende que prácticamente todo el alumnado extranjero que llegaba al “Gonzalo Encabo” procedía de Marruecos. En el documento que estamos manejando aparece otra tabla que recoge la evolución del alumnado marroquí en el colegio desde el curso 93-94. Se observa que en los primeros años, del 93 al 97, el centro debe atender a casos aislados en el primer ciclo de secundaria, que todavía no había pasado al Instituto de Enseñanza Secundaria. Es a partir del curso 97-98 cuando ya aparece 1 alumno en Educación Infantil, 15 en Primaria y 22 en Secundaria. Podemos considerar, pues, este curso clave en la historia del centro. En los cursos siguientes aumentan vertiginosamente los alumnos en Infantil y Primaria, hasta alcanzar el 37 % en el curso 2005-2006.

Tabla 35

*Evolución del alumnado de origen marroquí en el CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela del curso 1993-1994 al curso 2005-2006*

CURSO	EDUC. INFANTIL	EDUC. PRIMARIA	E.S.O	TOTAL		RECURSOS HUMANOS
93 – 94	-	-	2	2	792 / 2,5 %	1
94 – 95	-	-	3	3	764 / 4 %	1
95 – 96	-	-	1	1	773 / 1,2 %	1
96 – 97	-	-	1	1	776 / 1,2 %	1
97 – 98	1	15	22	38	773 / 5 %	2 (O.N.G)
98 – 99	9	47	-	56	634 / 9 %	1 (A.L. i)
99 – 00	23	61	-	83	640 / 13 %	1 (O.N.G.)
00 – 01	33	83	-	116	635 / 19 %	3 + 1*
01 – 02	49(7)	112(18)	-	161(25)	621 / 26 %	3 + 1*
02-03	41(13)	127(24)	-	168(47)	632/26,6 %	3+1*
03-04	64(9)	161(38)	-	225(47)	665/33,8 %	4+1*
04-05	70(1)	166(41)	-	236(42)	664/35,5 %	4+1*
05-06	77	174(45)	-	251(45)	675/37 %	4+1*

Nota 1: Entre paréntesis aparecen los alumnos que siguen el currículo normalizado. Ejemplo: 49(7), quiere decir que de los 49 alumnos de origen marroquí, 7 siguen el currículo normalizado.

Nota 2: En la columna de recursos humanos, 1\* se refiere a un profesor marroquí que imparte clases de cultura árabe y es el mediador cultural.

Fuente: *Proyecto de compensación educativa*, p. 59,  
<<http://cpgonzaloencabo.juntaextremadura.net/ProyectoCompesacioneduc.htm>>

En la *Memoria del curso 2008-2009*, a la que hemos podido tener acceso, aparecen datos sobre el número de alumnos de origen marroquí en los cursos 2007-2008 y 2008-2009. Elaborando los datos que aparecen, podemos completar otros dos cursos escolares que, como vemos, siguen en la misma línea en cuanto a evolución del alumnado. Nuestro

estudio abarca hasta el curso escolar 2008-2009 porque en el siguiente año se produce un cambio significativo con la apertura de otro centro escolar en la localidad.

Tabla 36

*Datos sobre el alumnado de origen marroquí matriculado en el CEIP “Gonzalo Encabo” en los cursos 2007-2008 y 2008-2009.*

CURSO	DUC. INFANTIL	EDUC. PRIMARIA	TOTAL	
07-08	88	160	248	653 / 37,3 %
08-09	86	159	245	662/ 37 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos consultados en las memorias del centro.

El aumento de alumnado se explica por el hecho de que, como vimos, las familias marroquíes deciden instalarse en Talayuela de forma permanente y escolarizar a sus hijos. Esta decisión va a transformar muchos aspectos de la localidad y va a determinar la vida y la organización del colegio “Gonzalo Encabo”.

### **11.2.2. Fases de actuación en el CEIP “Gonzalo Encabo”**

Las medidas que veremos en este capítulo no se ponen en marcha inmediatamente con la llegada de los alumnos inmigrantes, sino que han de transcurrir unos años para que todo el proceso comience su andadura. De hecho, consideramos que el CEIP “Gonzalo Encabo” ha pasado por tres fases diferenciadas entre 1993 y 2009. Cerramos esta primera parte en la historia del centro en esta fecha porque consideramos que a partir de 2009, con el cambio de equipo directivo y con el hecho de que los alumnos que se matriculan en gran medida han nacido ya en la localidad, el centro se plantea una normalización de las actuaciones que

persigue el objetivo de la plena y verdadera integración. Seguidamente enumeramos los rasgos de las tres fases a las que acabamos de referirnos:

#### 1ª FASE INICIAL DE CONTACTO (1993-1997):

- La cantidad de alumnos que llegaba era más bien simbólica y el centro podía asumir con sus propios recursos su atención.
- En aquellos años ya se disponía de un programa de Educación Compensatoria, por lo que estos alumnos eran atendidos junto a aquellos españoles en desventaja educativa, socio-familiar y cultural.
- Los alumnos eran adolescentes de entre 12 y 16 años que acompañaban a sus padres con la intención de ayudar en los trabajos agrícolas. La provisionalidad de los visados provocaba que la escolarización estuviera motivada más como un trámite administrativo con el interés de conseguir “papeles” que por un verdadero deseo de que los chicos se formaran y continuasen sus estudios.
- El centro decide su escolarización en el programa de Educación Compensatoria con alumnos de una edad lo más similar posible. Este programa atendía al alumnado del Ciclo Superior de Primaria con riesgo de abandono prematuro por fracaso escolar. Se trataba de alumnos repetidores.
- El programa educativo estaba compuesto por clases de refuerzo en los contenidos básicos de las áreas instrumentales y por actividades de taller (madera y automoción) relacionadas con aprendizajes dirigidos al ámbito laboral.
- Para impartir el programa se contaba con recursos materiales (aula-taller y dotación económica) y recursos humanos (un profesor del cuerpo de Maestros y otro del de Técnicos de FP).
- En estos primeros momentos, en el *Proyecto de compensación educativa* (p. 29), se señala que los alumnos tienen buena disposición para la adquisición del español como lengua extranjera, pero se reconoce la inexperiencia del profesorado y la falta



de recursos del centro. De este primer momento también se destaca el absentismo consustancial al carácter de trabajadores temporales de los padres.

En el ya mencionado *Proyecto de compensación educativa* (p. 6), recogemos este párrafo referido a la situación de escolarización en esta primera etapa. Respetamos la redacción tal y como la encontramos en el documento:

En un principio son varones adultos los que llegan a asentarse - principalmente en las fincas del término municipal - , sobre todo en los meses de recogida intensiva de estos productos, o sea, meses de Febrero-Marzo-Abril y Verano-Otoño.

De entre estos varones adultos, los cabeza de familia empiezan a venir acompañados por 1 ó 2 hijos mayores (12 a 16 años) que entrando en España con permisos de estancia temporales, comienzan a acercarse al Colegio demandando escolarización. En un principio prima más un mero interés burocrático-administrativo de conseguir “los papeles” que les garanticen la renovación de la estancia en España.

Estos alumnos tienen una escolarización muy irregular, con asistencia discontinua, con altas y bajas intermitentes en el centro por traslado a otras zonas de España (Almería y Murcia ) acompañando a sus padres.

## 2ª FASE DE TRANSICIÓN (1997-1999):

- Se implanta el último tramo del nuevo sistema educativo (ESO) en el Instituto de Educación Secundaria y desaparece el módulo de Educación Compensatoria.
- Se establece un nuevo programa de Educación Compensatoria en el que se integra la atención a minorías étnicas. En este programa tienen cabida alumnos con escasos medios económicos, bajo rendimiento escolar y situaciones familiares desestructuradas.
- El programa es atendido por un profesor del cuerpo de Maestros y una dotación económica cercana a las 200 000 pesetas.
- La llegada de sucesivas oleadas de inmigrantes hace que aumente el número de alumnos de forma inabarcable. Ello se debe en gran medida a las políticas de reagrupación familiar.
- El centro se ve desbordado y no cuenta con recursos humanos suficientes para atender las demandas.

- Se pone en marcha una gestión de los horarios del profesorado dirigida a la aplicación de apoyos dentro y fuera del aula en las horas de libre disposición.
- Se recurre a la colaboración de alguna ONG a través de convenios con el Ministerio de Educación y Ciencia. El problema es que las actuaciones son puntuales y no tienen continuidad.

En este momento el centro ya es consciente de que uno de los problemas principales es el desconocimiento del idioma, tal como se recoge en el *Proyecto de compensación educativa* (p. 7):

Ni que decir tiene que el handicap del desconocimiento de nuestro idioma está en la base de todas las dificultades que empiezan a presentarse a los profesores y a ellos mismos en su relación con compañeros y en el acceso al curriculum mínimo con el que se pretende promover ciertos progresos. Buena dosis de voluntariedad del profesorado e imaginación para proponer una serie de actividades más o menos motivantes, se puede decir que son las casi únicas herramientas con las que nos vemos obligados a valernos.

### 3ª FASE DE ORGANIZACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL PLAN DE ATENCIÓN (1999 a 2009):

- Se producen las transferencias educativas a la comunidad autónoma de Extremadura y la cercanía de la administración a la realidad de la zona supone una mayor sensibilidad con todo el proceso de atención a los inmigrantes.
- La realidad de la inmigración se extiende a otras zonas de la región, lo que provoca que las administraciones (autonómicas, comarcales, locales) vayan poco a poco reaccionando y se pongan en marcha medidas de atención.
- El programa de Educación Compensatoria aumenta su dotación de profesorado, pasando de uno a tres maestros.
- Además se cuenta con un profesor nativo proporcionado por los convenios de colaboración con la Embajada de Marruecos. Este profesor nativo se ocupa de la conservación de la lengua y la cultura de origen y sirve como mediador con las familias.

- Aumentan los recursos humanos en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de la zona. Personal de este equipo puede así tener un contacto más frecuente con el centro.

A estas alturas el centro ya es consciente de que la compleja realidad a la que se enfrenta excede el ámbito educativo, por lo que las respuestas exigen la coordinación y el trabajo colaborativo de varios agentes. En el *Proyecto* (p. 7) se recogen las siguientes palabras sobre esta percepción:

Con ser nuestra problemática y el trabajo al que nos debemos de índole escolar y académico, no hay que olvidar que fenómenos de este tipo traen asociados toda una serie de problemas entrelazados que es difícil imaginar que alguien piense que las soluciones puedan venir por el mero hecho de “suministrar” un idioma de adopción y unos conocimientos-herramientas para moverse medianamente en el nuevo contexto.

Y de hecho la escuela no va a estar ajena al entramado económico, social, familiar, cultural y religioso que va a acompañar a este alumnado hasta el interior del aula. Es impensable que al recinto escolar entre el alumno “solo” y sus circunstancias permanezcan aparcadas en la puerta.

Es decir, que para que la escuela dé respuestas eficaces, hay que pensar que en este asunto la implicación debe ser múltiple. Las ayudas deben converger en la escuela y proceder de varios sectores de las administraciones públicas.

La nueva situación revierte en la organización total del centro. De hecho, la política de agrupamientos contempla que los alumnos extranjeros se repartan en todos los cursos de todos los niveles para que la integración sea más efectiva. En el *Proyecto de compensación educativa* aparece el siguiente reparto que traemos a modo de ejemplo:

Tabla 37

*Ejemplo de distribución del alumnado con necesidades de compensación educativa por niveles, ciclos y etapas en el CEIP “Gonzalo Encabo”*

NIVELES	MARROQUÍES	GITANOS	N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales)	REPETIDORES
EDUCACIÓN INFANTIL				
3 A	2			

Tabla 37. Continuación

3 B	3			
3 C	2	1		
4 A	6	1		
4 B	2			
4 C	4		1	
5 A	4	1		
5 B	6	1		
5 C	6	2		
EDUCACIÓN PRIMARIA				
1.º A	5 (2)		1	
1.º B	5 (3)			
1.º C	6			
2.º A	5 (2)	1		(1)
2.º B	5		1	1
2.º C	5	2		1
3.º A	3	1		
3.º B	3	2		
3.º C	4	1		
4.º A	4 (1)		2	(1)
4.º B	4			1
4.º C	3		1	2
5.º A	7 (1)			
5.º B	7 (1)			
5.º C	4	2	1	
6.º A	7 (1)		1	(1)
6.º B	7 (2)		1	1
6.º C	5	2		1

\* Los paréntesis indican que también están contemplados en otro de los apartados. En el caso de alumnos marroquíes, hacen referencia a los que están acogidos al currículo normalizado.

Fuente: *Proyecto de compensación educativa*, p. 11,  
<<http://cpgonzaloencabo.juntaextremadura.net/ProyectoCompesacioneduc.htm>>.

Durante los años siguientes este reparto de alumnado con necesidades educativas ha constituido el modelo organizativo del centro, por considerar que no resultaba factible realizar agrupamientos que promovieran la segregación racial. En definitiva, el centro optó

por el reparto equitativo de alumnos en todos los grupos, a la vez que facilitaba que los alumnos que necesitaban refuerzo en las áreas instrumentales, especialmente en la adquisición de la lengua española, dispusieran de horas de refuerzo a lo largo de la jornada escolar.

### **11.2.3. Medidas de compensación educativa**

En lo que hemos considerado la tercera fase dentro de la historia del centro se lleva a cabo una mejor gestión de la compensación educativa y se pone en marcha un plan cuyo organigrama se recoge en la publicación *Aportaciones a la Integración del Alumnado Marroquí* (Junta de Extremadura, 2002: 31). En dicho organigrama se expresa la necesidad de incluir en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular, como elementos importantes, la atención a la interculturalidad y a los valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la diversidad. En este primer nivel organizativo se establece la elaboración del Plan Anual de Educación Compensatoria y de la Memoria Final de curso con propuestas de mejora.

En los documentos que estamos analizando se recogen los factores que influyen en la diversidad, entre los que se enumeran factores internos (intereses, motivación, capacidades, aptitudes, actitudes y estilos de aprendizaje) y factores externos (cultura, lengua, etnias, nivel económico, sexo, religión, entre otros).

Para establecer los ámbitos de compensación, se propone el análisis del perfil de los alumnos, teniendo en cuenta si existe desfase curricular de dos o más años, cuáles son sus capacidades personales, si se observan dificultades de inserción educativa, la regularidad en la escolarización o, en su caso, el nivel de absentismo y, por último, el desconocimiento de la lengua. Estos factores pueden llevar a la atención dentro del Programa de Compensación Educativa. En el caso de los alumnos inmigrantes, se recogen de manera específica necesidades como la acogida en el entorno, la integración y el dominio del idioma. El objetivo último del plan es favorecer la escolarización y dar respuestas a las diferencias necesidades individuales.

En la siguiente parte del organigrama se aborda el aspecto de los recursos, tanto económicos y materiales como humanos, para llevar a cabo el ambicioso plan. En primer lugar, se plantea la elaboración del Plan de Acogida en el que se establecen la organización y la metodología que se van a aplicar. En el caso de los alumnos nuevos, se otorga prioridad a la adquisición de las competencias lingüísticas, tanto en el aula de referencia como en el aula de Minorías Étnicas. Esta aula está atendida por un profesor de Educación Compensatoria. Asimismo, a este nivel se plantean los apoyos necesarios, dentro y fuera del aula, según el perfil de cada alumno.

La metodología y las estrategias de aprendizaje que se citan en el organigrama son las siguientes: trabajo en grupos reducidos, atención lo más individualizada posible, priorización de aprendizajes, flexibilización grupal/espacial/temporal, adaptación de actividades, adecuación de la metodología y de la evaluación. En las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas se plantea la elaboración de adaptaciones curriculares.

Con todo ello se pretende finalmente la “normalización” con el objetivo de llevar a cabo una completa integración educativa y social de todo el alumnado.

#### **11.2.4. Proceso de escolarización y agrupamientos**

En *Aportaciones a la Integración del Alumnado Marroquí* (Junta de Extremadura, 2002: 29-33) se recogen los datos sobre cómo se lleva a cabo la escolarización de los inmigrantes. Seguidamente resumimos el proceso:

- Cuando los alumnos se incorporaban al centro, se les adjudicaba un aula ordinaria dentro del nivel que les correspondiese por su edad.
- En cada nivel existían tres aulas o líneas. Se seleccionaba el aula que permitía una mejor atención según las características del alumno. Se tenían en cuenta criterios como el número de estudiantes, el número de alumnos con necesidades educativas especiales y el número de alumnos de minorías étnicas.

- La implicación del centro era total: todas las aulas contaban con alumnos inmigrantes.
- Una vez escolarizado el alumno en un aula de su nivel, se evaluaban sus competencias curriculares en el área de Lengua Castellana. Sobre todo se tenía en cuenta el aspecto oral.

Una vez conocido su nivel de Lengua Castellana se le adjudicaba otro grupo para el aprendizaje de español. En el centro se establecieron los siguientes niveles, que también recogen Torres Jalao y Prieto (2002: 6):

- Nivel 0. Alumnos con desconocimiento total de la lengua. Se trataba de alumnos que acababan de llegar a España.
- Nivel 1. Alumnos con un nivel comunicativo elemental. El vocabulario era muy básico. Los alumnos eran capaces de escribir los fonemas vocálicos y alguno consonántico.
- Nivel 2. El nivel comunicativo de los alumnos seguía siendo también elemental y el vocabulario era muy básico, pero eran capaces de reconocer los fonemas y de escribir palabras sencillas.
- Nivel 3. Los alumnos comprendían y expresaban textos orales sencillos utilizando un vocabulario asequible. Participaban en diálogos y conversaciones espontáneas. Elaboraban textos escritos breves y sencillos. En la documentación se especifica que no había alumnos de este nivel.

En el punto 9 del *Proyecto de compensación educativa* (pp. 28-29), “Propuestas de enseñanza-aprendizaje”, se especifican más detalladamente los contenidos que se trataban en cada uno de estos niveles. Esta información da idea de cómo se realizaba el trabajo en el aula y de cómo iban progresando los alumnos de un nivel a otro. Se trata de una propuesta en la que se opta por la enseñanza de la lengua a la vez que se incluyen contenidos, como veíamos al hablar del enfoque AICLE o Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua. Se incluyen aspectos lingüísticos al lado de contenidos matemáticos y de Conocimiento del Medio en un intento de que el alumnado progrese a la vez en el dominio de la lengua y en la adquisición de los contenidos curriculares de cada etapa.

También Torres Jalao y Prieto (2002: 6-8) recogen una metodología parecida, al explicar que trabajan tratando “centros de interés” que conllevan la adquisición de la lengua y el aprendizaje de contenidos de distintas áreas. Resumimos los centros de interés para los niveles más elementales:

- Primer trimestre: “Mi clase” y “El cuerpo y los sentidos”.
- Segundo trimestre: “La ropa” y “La casa”.
- Tercer trimestre: “Los alimentos” y “Los animales”

A través de cada centro de interés, se trabajan aspectos de Lengua Castellana, de Matemáticas y de Conocimiento del Medio.

Una vez establecidos los niveles, se organizaban grupos de atención de mayor a menor competencia lingüística, con el objetivo de conseguir la mayor homogeneidad posible. Se intentaba que la ratio no superara los ocho alumnos, aunque esto no siempre resultaba posible. También se procuraba que los alumnos de cada grupo pertenecieran al mismo nivel educativo para evitar que las diferencias de edad resultaran demasiado grandes. Asimismo, para establecer el horario del grupo, se procuraban respetar las áreas en las que los alumnos podían relacionarse con el resto del grupo-clase de referencia. En el *Proyecto* se citan las áreas de Música y Educación Física y Torres Jalao y Prieto (2002) citan también la lengua extranjera como área en la que se puede favorecer la convivencia de todos. Esta organización complicaba la elaboración de horarios, como se recoge en el *Proyecto de compensación educativa*:

Tabla 38

*Ejemplo de horario de atención a los alumnos de origen extranjero en el aula denominada “Aula de minorías étnicas” en el CEIP “Gonzalo Encabo”*

GRUPO	HORA	PROFESORA	AULA	N.ºALUMNOS
1 ( nivel 0 )	9,30 a 11	R.	M. Étnicas	10
2 ( nivel 0 )	11 a 11,30; 12 a 13	R.	M. Étnicas	2
3 ( nivel 0 )	3 a 4,30	R.	M. Étnicas	8



Tabla 38. Continuación

<b>4 ( nivel 0)</b>	<b>9,30 a 11</b>	<b>V.</b>	<b>M. Étnica</b>	<b>10</b>
<b>5 (nivel 0)</b>	<b>11 a 11,30; 12 a 13</b>	<b>V.</b>	<b>M. Étnica</b>	<b>13</b>
<b>6 (nivel 1 )</b>	<b>3 a 4,30</b>	<b>V.</b>	<b>M. Étnica</b>	<b>11</b>
<b>7 (nivel 1 y 2)</b>	<b>3 a 4,30</b>	<b>S.</b>	<b>M. Étnica</b>	<b>10</b>
<b>8 (nivel 1 y 2)</b>	<b>11 a 11,30; 12 a 13</b>	<b>S.</b>	<b>M. Étnica</b>	<b>7</b>
<b>9(nivel 3)</b>	<b>9,30 a 10,30</b>	<b>S.</b>	<b>M. Étnica</b>	<b>6</b>

Fuente: *Proyecto de compensación educativa*, p. 26,

<<http://cpgonzaloencabo.juntaextremadura.net/ProyectoCompesacioneduc.htm>>.

Además, en el *Proyecto* (pp. 27-28) se dan indicaciones sobre cómo se llevarán a cabo los apoyos y cómo dichos apoyos tendrán prioridad sobre las demás áreas. También se contemplan adaptaciones curriculares para los alumnos que lo necesiten.

Como se puede apreciar, la organización no es en absoluto sencilla y el esfuerzo por parte del centro resulta evidente, más aun si se tiene en cuenta que los grupos no tienen carácter permanente y que al final de cada evaluación se valora el progreso y se puede promocionar.

Debido a las dimensiones que cobró el fenómeno en Talayuela, hemos visto cómo el centro evolucionó en la organización de sus medidas educativas. Sin embargo, en la mayoría de los centros extremeños que han mantenido una ratio reducida de alumnos inmigrantes la línea de actuación ha sido el tratamiento en los programas de Educación Compensatoria o la atención por parte de profesores de Pedagogía Terapéutica (P.T.) y de Audición y Lenguaje (A.L.). Este hecho ha contribuido a la percepción como problema de este alumnado, cuando en realidad su mayor carencia era en muchas ocasiones el desconocimiento de la lengua vehicular. Pero nunca se contempló la posibilidad de buscar el apoyo adicional de personal formado en la enseñanza de español como lengua extranjera, en primer lugar por el coste económico y en segundo lugar por no contarse con profesorado que hubiera recibido una preparación específica en la materia.

Cuando se hace referencia a los recursos humanos en el CEIP “Gonzalo Encabo” (*Proyecto de compensación educativa*, p. 61), se citan los siguientes:

- Profesores tutores/as
- Profesores especialistas (en referencia a las especialidades de Inglés, Música y Educación Física).
- Profesores del Departamento de Atención a la Diversidad (profesora de Educación Compensatoria, Profesora de Audición y Lenguaje, Profesora de Pedagogía Terapéutica y Jefe de Estudios).
- Profesores de Atención Compensatoria.

### 11.3. Metodologías para la enseñanza de español aplicadas en el centro

Tras analizar la organización llevada a cabo en el centro para atender al alumnado inmigrante, nos adentramos ahora en los enfoques metodológicos para la enseñanza de español a extranjeros, línea principal de investigación de nuestro trabajo. Gracias a que estamos estudiando la realidad educativa de un centro que cuenta con publicaciones escolares y con amplia información en su página web, nos resulta más sencillo adentrarnos en terrenos muchas veces vedados al investigador por considerarlos los docentes parte de su intimidad o simplemente porque se trata de aspectos que no se han puesto por escrito. En este sentido, también resulta modélica la actuación en el CEIP “Gonzalo Encabo”, ya que ha puesto al servicio de la comunidad educativa su experiencia.

Para realizar el análisis de los enfoques metodológicos y de la tipología de actividades, seguiremos la información que aparece en las publicaciones del centro que venimos manejando hasta ahora: *Aportaciones a la Integración del Alumnado Marroquí* (Junta de Extremadura, 2002), el *Proyecto de compensación educativa* que aparecía en la página web del centro, además de algunos datos obtenidos de la *Memoria final del curso 2008-2009*, también disponibles en internet<sup>38</sup>. En cada caso, para agilizar la redacción,

---

<sup>38</sup>La Memoria 2008-2009 podía consultarse en <http://cpgonzaloencabo.juntaextremadura.net/variosynovedadesprincipal0809.htm> pero actualmente tampoco aparece debido a las renovaciones a las que hacemos mención en la nota anterior.

haremos referencia a estos documentos con la primera palabra del título (*Aportaciones, Proyecto o Memoria*), pero hay que tener en cuenta que la mayor parte de los contenidos que aquí se recogen aparecen tanto en el *Proyecto* como en la posterior publicación *Aportaciones*, ya que en la redacción de este documento participaron profesores del CEIP “Gonzalo Encabo”.

El equipo de trabajo parte de la reflexión de que existen desigualdades sociales y curriculares entre su alumnado, hecho que va a influir en la metodología que se adopte. El grupo de trabajo que redacta el documento *Aportaciones* (Junta de Extremadura, 2002: 35) expresa su rechazo a modelos que se sabe que no han funcionado en otros contextos y que es necesario evitar. Se citan los siguientes:

Asimilacionismo.- "Los de fuera han de asimilarse a los de dentro".

Segregacionismo.- Apartar.

Curriculum de turista.- Reducir la pluralidad cultural a áreas del conocimiento y disciplinas poco conflictivas: arte, música, literatura...

Estas reflexiones resultan muy interesantes porque consideramos que nacen precisamente por el contacto con el alumnado inmigrante y sin embargo impregnan toda la filosofía de trabajo del centro y marcan un estilo característico que diferencia al CEIP “Gonzalo Encabo” como escuela que vive una realidad particular. Ante una situación compleja no caben respuestas simples, como agrupar a todos los alumnos y dedicarse única y exclusivamente a enseñarles la lengua para después incorporarles al aula correspondiente. El centro busca organizarse de una manera realista pero con unos objetivos claros de luchar por la convivencia y la integración, dentro de lo posible.

Esta realidad exige tener en cuenta la pluralidad cultural y adoptar posturas críticas y reflexivas que lleven a la comunidad educativa por el mejor camino. Así se expresa la intención de mantenerse alerta:

Poco a poco debemos ir introduciendo la pluralidad cultural en los contenidos curriculares que se trabajan en las aulas y centros escolares teniendo siempre presente estrategias fundamentales para trabajar con alumnos con estas necesidades educativas:

Cuestionar toda forma de pensamiento único (sospechar y cuestionar la realidad basada en verdades estables y objetivas).

- Reconocer ante cualquier fenómeno las concepciones que lo rigen (qué realidad representa y qué concepciones lo influyen).
- Incorporan visión crítica (a quién beneficia la visión de los hechos y a quién margina).
- Introducir en el estudio de cualquier fenómeno opiniones diferenciadas (para comprobar que la realidad se construye desde puntos de vista diferentes entre los cuales no se impone el mejor argumentado, sino el de más poder).
- Colocarse desde una perspectiva relativista (toda realidad responde a una interpretación que nunca es inocente, objetiva ni científica, sino interesada). (Junta de Extremadura, 2002: 35)

La metodología es una cuestión que preocupa al grupo de trabajo que elaboró las *Aportaciones* (Junta de Extremadura, 2002). De hecho, el capítulo 5 está dedicado íntegramente a este tema. Resumimos la información que se recoge en las páginas 35 y 36:

- El estilo cooperativo. Para explicar lo que el grupo de trabajo entienden en este apartado, se cita la obra de Díaz Aguado, *Educación y desarrollo de la tolerancia* editada por el Ministerio de Educación en 1993. Según esta autora, el trabajo cooperativo refuerza la cohesión del grupo, mejora la autoestima, refuerza la capacidad de comprensión y el respeto, así como las competencias sociales y el desarrollo de la empatía. Se valora la capacidad de situarse en el lugar del otro para favorecer el progreso cognitivo.
- El enfoque socioafectivo. El grupo explica que se trata de adquirir competencias sociales y promover actitudes de aceptación, respeto, apoyo, colaboración, refuerzo de la autoestima y mejora del clima de aula. Se cita la actividad de “la asamblea” como ejemplo. Se trata de una actividad de gran importancia que se realiza en muchos colegios de infantil y primaria. La asamblea tiene lugar con periodicidad variable y en ella, como señala el grupo de trabajo del CEIP “Gonzalo Encabo”, se tratan y discuten las dudas, los conflictos, se buscan soluciones, etc. Se realizan desde el primer curso de Infantil en el que los alumnos tienen solo 3 años.
- El enfoque comunicativo. En este apartado el grupo explica que se trata de plantear actividades que relacionen interacción, trabajo cooperativo y comunicación.

Llama la atención que el enfoque comunicativo en este contexto aparezca simplemente como un apartado más, al mismo nivel que otras aproximaciones. Ello parece

indicar una línea de trabajo cercana a la que proponíamos en la primera parte de nuestro trabajo, en la que la competencia en comunicación lingüística se adquiere mediante el enriquecimiento metodológico de una aproximación que tiene en cuenta lo mejor del enfoque comunicativo y de otros enfoques desarrollados en otros ámbitos.

Esta línea de enriquecimiento metodológico se confirma en el punto 5.6 que lleva el título “Principios metodológicos interculturales” (Junta de Extremadura, 2002: 36-37). En él se explicita la intención de apoyarse en los referentes culturales del alumnado intentando que confluyan e interactúen. Se observa en todo momento la preocupación por favorecer la comunicación. Así se expresa en el tercer punto de este apartado “Diversificar los procesos de comunicación (sistemáticamente)”. Para ello se propone la diversidad de materiales, la organización de agrupamientos flexibles, la variedad en las técnicas de trabajo (práctica, investigadora, mediante la observación y la exposición). Esto lleva a la diversificación de los instrumentos de evaluación.

El punto 5.3.1. (Junta de Extremadura, 2002: 37-38) analiza las “orientaciones o principios metodológicos generales”, y de nuevo observamos la filiación de las propuestas con los enfoques que hemos revisado en la primera parte de nuestro estudio:

- Se considera fundamental el ambiente que se crea en la clase a la hora de promover el deseo de comunicarse. Los presupuestos del enfoque comunicativo aparecen apoyados de esta manera por ideas de planteamientos más humanísticos, que tienen en cuenta aspectos psicológicos y estados de ánimo que favorecen la comunicación. En esta metodología, que entiende la comunicación como un proceso que tiene que ver con todas las facetas del alumno como persona, se tiene en cuenta la educación en valores, la estimulación de aspectos como la imaginación y la originalidad y se considera que la autoestima tiene un papel muy importante en el desarrollo del alumno. Por ello, junto al enfoque comunicativo, se habla de aprendizaje cooperativo o del desarrollo de tareas colectivas, como un todo que contribuye al proceso.
- El conocimiento del alumnado aparece como un elemento fundamental a la hora de diseñar el trabajo en el aula. Se busca con ello y con la relación con

el medio el referente real al que dedicábamos el apartado 1.3.4. “Realidad y ficción en el aula de idiomas” del presente estudio. Citamos las palabras textuales del documento:

Conocer adecuadamente a los alumnos/as, sus necesidades, pero sobre todo sus intereses y posibilidades. Esto facilita una orientación suficiente.

Utilizar el medio físico/natural y social como un recurso didáctico inestimable.

Diseñar actividades motivadoras, activas, participativas y dinámicas que resulten “útiles” para el planteamiento de situaciones reales y cotidianas que ayuden a transferir aprendizajes escolares a situaciones vitales cotidianas. (Junta de Extremadura, 2002: 38)

- La observación de los procesos de aprendizaje se considera muy útil, en el sentido que veíamos en el Programa de *Enriquecimiento Instrumental* de Ferustein (3.2.5.) o en los presupuestos de la *Enseñanza Reflexiva* (4.3):

“Abusar” de la observación directa –formal/planificada, e informal— sobre los alumnos/as en distintas ocasiones y circunstancias, para conocerles mejor, para intervenir más oportuna y adecuadamente. (Junta de Extremadura, 2002: 38)

- Se atiende a los aspectos cognitivos que analizamos en la primera parte de nuestro estudio, relacionados con las teorías de autores clásicos como Piaget (3.2.1.), Vygotski (3.2.2.) y Ausubel (3.2.3.), entre otros:

Partir de los conocimientos y experiencias previas, despertando sus intereses, sus motivaciones para movilizar las consecuentes energías, esfuerzos.

Flexibilizar la programación o actividades si es necesario, para adecuarla a las circunstancias, a los intereses y posibilidades del grupo o de distintos alumnos/as.

Que los aprendizajes propuestos sean funcionales y significativos y que se contextualicen en su medio más próximo para lograr mejor su motivación. (Junta de Extremadura, 2002: 37)

- Se aborda el complejo tema de la motivación que, como vimos (2.3.), es un concepto cambiante y sujeto a modas. Sin duda, en el contexto de Talayuela cobran mucho sentido teorías como las de Maslow sobre las necesidades del individuo o la teoría de los constructos personales de Kelly (3.2.7.), que se centra en el modo en que cada individuo interpreta y construye la realidad que le rodea. Asimismo, se advierten ecos de la teoría del logro, expuesta por Stipek, Atkinson, Nicholls y Murray, y de los presupuestos del aprendizaje social, entre cuyos teóricos destacan

Bandura y Rotter. Todas estas ideas, como vimos, se han incorporado al campo de la Pedagogía y subyacen en propuestas metodológicas que tienen en cuenta los aspectos psicológicos en el aprendizaje.

- Se aborda el tema del tratamiento del error como parte del proceso de aprendizaje.
- Se tiene en cuenta que el aprendizaje y la motivación pueden verse influidos por una gran cantidad de factores. Volviendo a la clasificación que recogíamos de Williams y Burden (1999: 146-147), no se infravaloran los factores externos a la actividad en sí sino que se asume la importancia de otras personas (padres, profesores, compañeros), el entorno de aprendizaje (espacios, recursos) y el tejido social más amplio.

Diversificar los recursos materiales y humanos –materiales impresos variados, medios audiovisuales e informáticos, salidas, participación de padres y otras personas y profesionales— para despertar más y mejor los intereses y las motivaciones individuales y colectivas.

Aprovechar los recursos didácticos organizativos –los espacios varios y la organización de estos donde se llevará a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje— los tiempos, las modalidades de agrupamiento (trabajo individual y grupal), las posibilidades de trabajo cooperativo, de ayuda a los compañeros, etc. La preparación y el reparto de tareas y responsabilidades en determinadas actividades.

Como profesores y profesionales, mantener actitudes coherentes entre todos los que vamos a llevar a cabo el proceso de E/A con el grupo de alumnos, buscando la eficiencia de los chicos y nuestra.

Eliminar por parte del profesorado y alumnos prejuicios y tópicos hacia lo desconocido, generadoras de actitudes racistas y discriminatorias (superioridades culturales, utilización generalizada de estereotipos, etc.) (Junta de Extremadura, 2002: 37-38)

Muchos de estos presupuestos metodológicos guardan relación estrecha con las ideas que exponía Lorenzo (2004: 319-322) basándose en Dörnyei y Arnold y en sus propios trabajos. Al referirse a lo que denominaba *estrategias constantes del incremento motivacional* (2.3. de nuestro estudio), citaba las siguientes:

- Comprometer al alumno con los objetivos que propone el profesor.
- Crear una atmósfera relajada en el aula.
- Presentar las actividades de forma ordenada.
- Hacer las clases interesantes a través de actividades relevantes para los alumnos.

- Promover la autonomía en el aprendizaje.
- Introducir elementos de la cultura extranjera.

El recorrido realizado por los principios metodológicos que expone el grupo de trabajo del CEIP “Gonzalo Encabo” son ejemplo de una aproximación actualizada y rica hacia lo que son los procesos de aprendizaje. Tal vez, siguiendo los principios filosóficos que veíamos al hablar del co-desarrollo, con la llegada del alumnado inmigrante todos hayan ganado, ya que la necesidad de atender las demandas de una nueva realidad sin duda ha propiciado el enriquecimiento metodológico del grupo de profesores. En este sentido, la actuación del equipo del centro ha caminado en la dirección que apunta Morales Puertas (1999: 278), quien señala que las respuestas que podemos dar a la presencia de inmigrantes van desde “la visión de esa presencia como un problema agobiante, ante el cual no se encuentran salidas, a entenderla como una nueva dimensión con muchos retos.” Y añade: “Habrá que buscar respuestas pedagógicas acertadas para poder canalizar ese potencial lingüístico y esa pluralidad cultural sin traumas”.

#### **11.4. La importancia del conocimiento del nuevo alumnado**

Al referirnos a la motivación del alumnado y al diseño de actividades, hemos destacado en varios puntos la importancia de tener un buen conocimiento de la realidad en la que se trabaja. En este sentido, vimos cómo la metodología para la enseñanza de idiomas había ido evolucionando hasta situar al aprendiz y sus circunstancias en el centro de todo el proceso educativo. Incluso en un enfoque como el comunicativo vimos que a veces el interés por el conocimiento real de los alumnos era más bien limitado. Existía la preocupación por promover la comunicación y se recogieron repertorios de funciones comunicativas para alumnos “tipo”, a la vez que se diseñaban actividades que en principio podían servir para todos. Sin embargo, estas generalizaciones no siempre dieron el fruto deseado y poco a poco comenzó a vislumbrarse la importancia de realizar un buen análisis del contexto y de las necesidades reales de los alumnos que teníamos delante en cada momento.



El trabajo educativo con población inmigrante hace aflorar rápidamente la inadecuación de los materiales y de los libros de texto a la situación del alumnado. En los materiales del CEIP “Gonzalo Encabo” que estamos manejando se constata esta preocupación por conocer la procedencia del alumnado magrebí y la situación en la que vive esta población. Para adentrarse en el conocimiento de esta población se mantienen contactos con otras comunidades autónomas que tienen más experiencia en ese momento. No se especifica cuáles, pero en la amplia bibliografía que aparece en el documento *Aportaciones* (Junta de Extremadura, 2002: 93-106) se citan materiales de la comunidad de Madrid (entre otros, del MEC y del CPR de Villaverde) y de Cataluña. Pero los referentes no pueden circunscribirse solo a estos ámbitos ya que la bibliografía sobre “Educación intercultural, migraciones e inmigración” que el grupo maneja es muy amplia (Junta de Extremadura, 2002: 99-104).

El perfil de la inmigración marroquí que se presenta en el capítulo 2 del documento *Aportaciones* no difiere de los generales que hemos visto en el primer apartado de este capítulo. Se trata de gente humilde que busca una mejora en su calidad de vida como temporeros en las campañas agrícolas del tabaco y del espárrago. En muchos casos vienen atraídos por otros miembros de su misma familia. Otro dato que se tiene en cuenta por su importancia a nivel escolar es el de la reagrupación familiar, sobre todo a partir de las modificaciones legislativas de 1996 y 2000 que ya hemos tratado y que son recogidas aquí por el grupo de profesores (Junta de Extremadura, 2002: 21-22). Estas leyes que favorecen la reagrupación familiar influyen en la estabilidad de la población, en la mejora de las condiciones de las viviendas y en una escolarización más regular.

El capítulo 3 ofrece información sobre el lugar de procedencia, la situación económica en la que viven en Talayuela, el carácter del asentamiento, su escolarización previa y su conocimiento de la lengua vehicular. Se analizan aspectos de la sociedad, la familia, la cultura y la lengua, la religión y las celebraciones. Los aspectos generales que se mencionan son los siguientes:

- Rasgos de Marruecos y de su población: alto porcentaje de población joven, tasa de analfabetismo bastante alta, alto grado de jerarquización, sociedad muy

conservadora y celosa de sus normas, escasa movilidad social, deseo de apertura de algunos sectores de la sociedad que conduce a conflictos.

- Rasgos de la familia: patriarcal, muy jerarquizada, sobre todo en el ámbito rural, donde existen verdaderos clanes que pueden llegar a anular la autonomía del individuo. El Corán marca las relaciones entre los miembros de la familia. En un apartado posterior se tratan las celebraciones familiares más importantes: el compromiso, los nacimientos, la circuncisión, la salida y la vuelta de la peregrinación y la muerte.
- Aspectos generales sobre la cultura y la lengua: capacidad unificadora a nivel cultural del Islam frente a la diversidad lingüística del país. Se señala como dato interesante que los inmigrantes de la zona de Talayuela “proceden en un 90 % de la parte noreste (frontera con Argelia) y que utilizan, aunque tampoco de manera uniforme, el dialecto *tachelhet*”.
- Algunas pinceladas sobre la religión islámica, en las que se señala que los inmigrantes que llegan, especialmente los de zonas más rurales, pueden ser bastante ortodoxos en la práctica de su religión.
- Breves explicaciones sobre las fiestas religiosas (“La ashura” o primer mes del calendario musulmán, “Liid L-mulud”, que conmemora el nacimiento de Mahoma, El Ramadán o mes del ayuno, “L-íd Sgír” o fiesta que consagra la ruptura del ayuno y “L-íd L-Kbír” en la que se conmemora el sacrificio de Abraham). También se recogen algunas celebraciones nacionales de Marruecos: Fiesta del Trono (3 de marzo), Fiesta de la Juventud (9 de julio) y Fiesta del regreso del exilio de Mohamed V (18 de noviembre).

En este apartado se incluye también información sobre las comidas típicas o las costumbres.

Para terminar, el documento también analiza el sistema educativo de Marruecos y las metodologías en las que los alumnos que llegan pueden haberse formado. Esta información resulta muy interesante para el tema que estamos tratando, ya que se observa un contraste entre el estilo de trabajo de Marruecos y el que pueden encontrar aquí. El estilo de enseñanza-aprendizaje se describe como muy transmisor de conceptos, basado en la exposición oral, con tendencia muy academicista y autoritario. El resultado de este estilo

metodológico es un alumno receptor-reproductor de mensajes, sumiso, memorístico e individualista. En cuanto a los contenidos, se señala que los aprendizajes están muy disociados de la vida cotidiana y social. Como dato curioso, el grupo de trabajo realiza la siguiente observación sobre la conducta de los alumnos:

Otro rasgo que se ha apreciado claramente en la experiencia que hasta ahora tenemos de escolarizar a estos alumnos es el hecho que normalmente se produce en los primeros meses en los que les resulta difícil compatibilizar el tipo de conducta aprendida allí con los amplios márgenes de libertad y ausencia de castigos propios de nuestro estilo educativo (Junta de Extremadura, 2002: 27).

El grupo concluye con el siguiente resumen que considera que puede ser útil para cualquier profesor que tenga que atender a alumnos de esta procedencia:

- La lengua familiar, que será alguna de las variedades del bereber, es ágrafa y de transmisión oral.
- En el sistema educativo de su país recibe la enseñanza oral en árabe dialectal o marroquí; mientras que para los documentos, materiales escolares y sus propias producciones, utilizan el árabe clásico.
- Poseen una buena capacidad para la adquisición relativamente rápida de una buena competencia comunicativa.
- Para la lectura y escritura presentan más dificultades, sobre todo en el trazo y la caligrafía derivadas de las evidentes diferencias de su lengua respecto a la nuestra (Junta de Extremadura, 2002: 28).

Se trata de realizar un buen análisis de necesidades previo a cualquier actuación escolar o al menos paralelo, porque, como hemos visto, el CEIP “Gonzalo Encabo” no estaba preparado para recibir a este alumnado y tuvo que aprender conforme iban llegando los alumnos. En los documentos estudiados se observa una preocupación integral por el alumnado que excede los muros de la escuela para adentrarse en aspectos como el origen y la procedencia geográfica y cultural, el bagaje educativo amplio o limitado de los que llegan, sus condiciones de vida, que tanto pueden afectar a su rendimiento escolar, sus perspectivas de continuidad, su motivación para el aprendizaje. El centro considera imprescindible estos datos de cara a poner en marcha los procesos educativos.

La manera de obtener la información pasa por la investigación, de manera que la figura del profesor se convierte en el profesional investigador al que ya hemos hecho referencia. En el documento se insiste mucho en la necesidad de establecer contacto con las familias, no a través de informes o cuestionarios sino a través de entrevistas personales con ayuda de un intérprete. Se quiere conseguir involucrar al entorno de los niños en el trabajo

con la escuela para obtener mejores resultados. Como sugerencias, se aconseja dirigir la entrevista hacia el conocimiento del entorno familiar, las condiciones de la vivienda, el interés del niño por la escuela, las enfermedades que ha pasado y sus situación sanitaria, así como su historia escolar.

En definitiva, los documentos del centro reflejan la labor de un profesorado que acepta el reto que se le plantea e investiga la nueva realidad para conocer y encontrar respuestas.

### **11.5. La importancia de los primeros días. Actividades de acogida e integración**

En general todos los documentos de atención al alumnado inmigrante hablan de la importancia de los primeros días en el centro. La impresión que reciban los alumnos a su llegada va a marcar en muchos sentidos su estancia posterior. En este primer momento se deciden aspectos fundamentales que definen en muchos sentidos los criterios del centro en lo que a integración se refiere. Según las actuaciones iniciales se percibirá si el centro ha optado por facilitar y promover la integración o por segregar y aislar lo que considera un problema.

Como ya hemos señalado en otros apartados, el centro que ocupa nuestra atención ha pasado por diversas fases, desde la llegada puntual de adolescentes hasta el aumento progresivo y rápido de la matriculación de extranjeros. En todo momento, se ha asumido el reto y se ha optado por facilitar la integración del alumnado, al principio a través de la adquisición de competencias relacionadas con el mundo laboral y posteriormente desarrollando una organización que trataba de conjugar el trabajo específico de las áreas instrumentales en las aulas de minorías étnicas con la integración de los extranjeros en su grupo de referencia en las materias en las que esto era posible.

El aumento de la matriculación y la necesidad de organizarse hace que en lo que hemos considerado la tercera fase por la que atraviesa el centro se abordara el diseño y la concreción de una serie de acciones encaminadas a la acogida. Estas acciones se recogen en

el punto 11 del *Proyecto* (pp. 34-37) y también en el punto 5.5.2. del documento *Aportaciones* (Junta de Extremadura, 2002: 40-41).

Como ya hemos señalado, se propone la realización de entrevistas con la mediación de un intérprete con el objetivo de recoger información sobre las condiciones familiares del alumnado. Se considera importante que los profesores comprendan las dificultades a las que se enfrenta un alumno que llega a un mundo desconocido sin conocimientos de la lengua. Esta situación hace imprescindible la realización de acciones que faciliten la integración.

En el punto 5.5.1. se especifica que serán los tutores quienes lleven a cabo la observación y se encarguen de realizar las siguientes acciones de acogida. Señalamos los aspectos metodológicos más relevantes que se tienen en cuenta:

- Acoger al niño o niña con cariño y empatía positiva a través del saludo, mostrando aprecio y bienestar con su llegada. Esta situación se manifiesta con la expresividad facial (estos alumnos/as sonríen al llegar por primera vez).
- Sentar a los alumnos marroquíes con otros compañeros/as "más aventajados", a poder ser extrovertidos, para que estimulen al niño/a en su comunicación y le ayuden a realizar las tareas, aunque hay tutores que en un principio prefieren sentarlos junto a algún compañero/a marroquí. En casi todas las aulas hay alguno/a que al llevar más tiempo hace de traductor.
- Todos los tutores/as coinciden en las ventajas del trabajo en grupo. Consideran positivo esta estrategia para el alumnado marroquí, ya que aprenden normas de convivencia, turno de palabra, escucha, que al principio les cuesta tanto. Participación conjunta en actividades de celebraciones pedagógicas, así como en proyecciones de vídeos, dispositivas, informática...
- Los tutores intentan dar la misma importancia a todas las culturas, formas de pensar, religiones, necesidades de los alumnos que conviven en sus aulas. Para que no sólo se sientan aceptados sino valorados positivamente. Para ello se hacen coloquios sobre las semejanzas y diferencias de nuestras culturas (fiestas, gastronomías, indumentarias, lengua...) Por ejemplo el día que se hable de la gastronomía todos traen algo típico a clase: tanto un plato típico extremeño como otro marroquí. (Junta de Extremadura, 2002, pp. 39-40) En estas propuestas se observa la importancia que se otorga al componente afectivo, aspecto que analizamos en la primera parte de nuestro estudio (2.1.2), al tratar a autores como Krashen (1981, 1982, 1985) o al analizar trabajos recopilatorios sobre la importancia de la afectividad como el de Arnold (2000). Otras actuaciones que se consideran idóneas son las encaminadas a promover el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre iguales. El contraste de elementos culturales se considera, asimismo, fundamental para promover mecanismos de reflexión que promuevan la integración y la convivencia.

Seguidamente se concretan actividades de acogida e integración que nos acercan bastante a la realidad de cómo se llevaron a cabo los procesos. Estas actividades van

dirigidas a los alumnos y también a las familias, y se presentan bajo los epígrafes “compensación educativa interna” y “compensación educativa externa” (Junta de Extremadura, 2002: 40-41). Dentro de las actividades de compensación interna dirigidas a los alumnos encontramos propuestas muy concretas encaminadas a paliar las dificultades de los primeros momentos, a familiarizar al alumno con el entorno y a facilitar información útil sobre la organización de la vida escolar:

- Presentación de su tutor/a, compañeros/as de su aula de referencia mostrando una acogida cariñosa y dando protagonismo a alumnos marroquíes que están en su aula, de forma que le creen un clima de seguridad y confianza.
- Dar a conocer su nombre. Se escribirá en árabe por algún compañero/a marroquí y junto con la transcripción en español se pegará en un sitio visible de la clase hasta que todos se hayan familiarizado con él.
- Dar a conocer las instalaciones del centro en compañía de un grupo de alumnos de su aula que le irán mostrando los espacios más representativos: aula de Informática, de Música, pistas deportivas, aseos, comedor...
- Visita al aula de Minoría Étnica que le va a corresponder y a su profesor. Explicación de lo que va a realizar en esta aula.
- Entrega de la lista de material escolar árabe/español.
- Información del horario de entrada y salida en el centro, así como puerta de acceso.
- Normas del uso de transporte escolar y comedor si va a ser usuario.
- Horario de asistencia al aula de Minorías Étnicas. (Junta de Extremadura, 2002: 40)

El mismo perfil presentan las actividades dirigidas a los padres. Sobre todo se pretende facilitar la cumplimentación de la documentación imprescindible para formalizar la matrícula o solicitar posibles ayudas, sin olvidar los servicios complementarios como el comedor o el transporte. Sobre todo, el centro pretende proporcionar información relevante de todo tipo que ayude a las familias, incluida aquella relacionada con aspectos sanitarios:

En cuanto a las actividades de “compensación educativa externa”, ponen de manifiesto la preocupación integral del centro por el alumnado que recibe y por sus familias. Dicha preocupación se refleja en el deseo de velar por la participación del alumnado en los talleres y actividades complementarias y por aspectos como la higiene, la adaptación cultural y los aspectos económicos y sanitarios. En este sentido, las actuaciones del “Gonzalo Encabo” van en la dirección de integrar la acción escolar en la red social del municipio y en la apertura de los centros educativos al entorno, ideal que cobró fuerza en España a partir de los años ochenta y noventa con leyes como la LODE (1985) y la LOGSE

(1990), las cuales proponen la participación de la sociedad en los centros a través de representantes municipales y de padres y madres de alumnos.

Martín-Moreno Cerrillo (2010) ha realizado un estudio muy interesante sobre la dimensión social del centro escolar que incluye un recorrido por algunas actuaciones y propuestas educativas basadas en sus investigaciones. Los documentos del CEIP “Gonzalo Encabo” consultados muestran este deseo de que la labor educativa trascienda los muros de la escuela, a la vez que el centro se abre a las influencias exteriores y colabora con otras instituciones con el fin de intervenir en el entorno y ser un motor de cambio.

### **11.6. Análisis de la tipología de actividades propuestas por el centro**

Como ya hemos señalado, consideramos que las actividades que el docente decide llevar al aula y la forma en que decide presentarlas a sus alumnos explican mejor que cualquier disertación teórica las convicciones que este profesional tiene sobre el aprendizaje. Por eso consideramos interesante analizar las actividades del caso que nos ocupa, el trabajo del CEIP “Gonzalo Encabo” encaminado a la enseñanza de la lengua española a alumnos de origen extranjero en una situación de inmersión. Los documentos de que disponemos nos ofrecen alguna información al respecto.

Al referirnos a la motivación, recogimos en la primera parte de nuestro estudio las ideas de Gardner y Lambert (citado en Cortés Moreno, 2000: 84-85), referidas a dos concepciones distintas de acercamiento a un idioma, dependiendo de las razones por las que se aprende:

- Integrativa, que responde a la voluntad de integrarse en otra comunidad lingüística.
- Instrumental, que concibe la L<sub>2</sub> como un instrumento para conseguir algún fin (prestigio, poder, riqueza).

En el caso de los alumnos del CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela, los documentos recogen esta doble motivación, integrativa e instrumental, como punto de

partida y como orientación de la organización escolar que hemos visto y, por supuesto, para el diseño de actividades que vamos a estudiar en este apartado.

En *Aportaciones a la Integración del Alumnado Marroquí* (Junta de Extremadura, 2002: 43) se recoge expresamente que la adquisición y el dominio de la lengua castellana resulta imprescindible para que los alumnos se integren en el centro escolar y puedan incorporarse “al currículo normalizado del resto de las áreas de conocimiento que componen esta etapa educativa”. Esta concepción condiciona una organización escolar que facilita momentos para que los alumnos inmigrantes estén con todos los compañeros y periodos en los que se favorece el aprendizaje de la lengua española y se reciben los apoyos. En las actividades también se da esta doble condición: por un lado encontramos actividades en las que el objetivo principal es el aprendizaje de la lengua (explicaciones gramaticales, práctica controlada en el grupo de minorías étnicas) y por otro lado actividades en las que el alumno aprende la lengua pero su objetivo principal es otro, por ejemplo, dar información sobre la organización del centro o adquirir conocimientos del currículo.

Dentro del punto 6 de *Aportaciones*, el apartado 6.3 se dedica de forma expresa a las actividades, bajo los epígrafes “Criterios para la selección de actividades”, “Tipos de actividades” y “Baterías de actividades” (Junta de Extremadura, 2002: 54-60). Intentaremos extraer de toda esta información las ideas que subyacen al método de trabajo que se pretende aplicar en el centro.

En el primer epígrafe ya se expresa con claridad la intención de seguir una dirección comunicativa y de favorecer la integración del alumnado en el menor tiempo posible:

El principal objetivo que nos proponemos dentro de nuestro quehacer escolar es que los alumnos y alumnas marroquíes adquieran una destreza comunicativa suficiente y en el menor tiempo posible para que le facilite su inserción en el centro de una manera normalizada y a su vez le posibilite su mayor integración en el grupo/clase, en el propio centro y en la localidad donde residen. (Junta de Extremadura, 2002: 54)

Seguidamente, en el apartado de “Criterios para la selección de actividades” (Junta de Extremadura, 2002: 54-55), se alude a aspectos que se consideran importantes a la hora de seleccionar las actividades. Entre estos, se contempla la atención a los principios metodológicos y didácticos. Aunque no se especifica ningún método o enfoque en concreto,



se menciona la importancia de la comunicación (enfoque comunicativo), la importancia del desarrollo de distintas capacidades (en la línea de la teoría de las inteligencias múltiples), la necesidad de propiciar aprendizajes prácticos que promuevan la experimentación (como señalan los enfoques por competencias) y a la idoneidad de enseñar a los alumnos a observar y a reflexionar sobre su aprendizaje (como marca la enseñanza reflexiva). Asimismo, en otro punto se especifica que los aprendizajes deben ser significativos y funcionales, condición que entronca con teorías sobre el aprendizajes que ya tratamos en la primera parte.

Se da importancia a los aspectos organizativos dentro de la propia actividad. En concreto se especifica la necesidad de dejar claros los papeles de los profesores y de los niños, manifestar de forma clara a los niños/as cuándo y dónde empiezan y acaban las actividades, así como el proceso que deben seguir para su realización. Por otro lado, se considera importante que las actividades se relacionen entre sí para evitar que el programa se convierta en la realización de actividades aisladas.

Se tiene en cuenta que la participación del alumnado sea lo más amplia posible mediante el diseño de actividades abiertas, globales y amplias, de manera que todos los alumnos puedan realizar alguna parte con éxito. Se considera importante que el profesor facilite distintas maneras de trabajar: individualmente, en parejas, en grupos.

La atención a aspectos relacionados con la afectividad y los valores humanos es constante. Se expresa que las actividades deben posibilitar “un ambiente de trabajo y aprendizaje compartido, en un clima de seguridad, confianza, afecto, entre alumnos y entre estos y los profesores” (Junta de Extremadura, 2002: 55).

A la hora de abordar la tipología de actividades, el centro tiene claro que todo el trabajo debe ir encaminado al desarrollo de las “destrezas comunicativas”. Ello implica que han de trabajarse las cuatro destrezas (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) y con este criterio se organizan las actividades, especificando en cada caso qué se pretende hacer. En las cuatro destrezas se intenta que las actividades sean variadas y atiendan a diversos aspectos del aprendizaje.

Al analizar las actividades de comprensión oral, se observa que se tiene en cuenta la gradación de las mismas, desde la discriminación de sonidos aislados a la comprensión de mensajes completos. También se plantean distintos tipos de textos: mensajes, entrevistas, canciones. De la misma manera, se advierte variedad en lo que el alumnos debe hacer en cada caso: discriminar, seguir una instrucción (lo que supone movimiento físico), copiar, poner un título, llenar un vacío de información, comparar, cantar, etc., en la línea que marcaba Bloom en su taxonomía de actividades (Bloom, 1956)<sup>39</sup>.

Seguidamente reproducimos las actividades de comprensión oral que se describen en el documento:

- Discriminación de sonidos [(paja/caja), (vive/bebe), etc.]
- Instrucciones (haz un dibujo, siéntate, etc.)
- Actividades de relación o distinción (los niños/as escuchan una descripción y seguidamente eligen el dibujo u objeto correspondiente)
- Actividades de ampliación. Entender la idea general de un texto, ponerle un título, continuarlo, etc.
- Actividades de registro o información específica. Los alumnos/as centran su atención en obtener un dato que necesitan para completar cuadros o diagramas.
- Actividades de predicción/anticipación. A partir de la información dada, los alumnos deben predecir el desarrollo de una conversación interrumpida, etc. (Fuga de palabras)
- Información incompleta. La tarea final se elabora con distintas informaciones orales que hay primero que comprender para después compartir con los compañeros.
- Entrevistas. Los alumnos/as pueden completar cuadros a partir de las respuestas que dan una serie de personas a las mismas preguntas, identificar a partir de fotos a las personas entrevistadas.
- Canciones. Ofrecen una valiosa información cultural del país de la segunda lengua.
- Actividades de transcripción. Escuchar y escribir lo escuchado.
- Actividades de respuestas. Distintos tipos (verdadero/falso), distintas opciones a), b), c).

(Junta de Extremadura, 2002, pp. 55-56)

---

<sup>39</sup> Para consultar un resumen de la Taxonomía, véase  
<[http://www.aulatres.net/1/curs\\_wq/pagines\\_secundaries/taxonomia\\_bloom.htm](http://www.aulatres.net/1/curs_wq/pagines_secundaries/taxonomia_bloom.htm)>.

Las actividades de comprensión lectora aparecen agrupadas en dos apartados: de prelectura y de post-lectura. Sin embargo, la clasificación, especialmente de las actividades de prelectura, no resulta muy clara, puesto que bajo dicho epígrafe encontramos sobre todo actividades que son propiamente de lectura. Por lo demás, encontramos una gran variedad en la tipología de las propuestas (seguir instrucciones, localizar, ordenar, emparejar, inventar frases, poner título, resumir, reconstruir un texto, contestar).

En cuanto a las actividades de expresión oral, se distingue entre la “producción formal” y la “práctica comunicativa”. En este segundo apartado se incluyen las actividades que favorecen la “comunicación funcional” y la “interacción social”. Seguidamente recogemos las actividades cuyo objetivo es adquirir dominio de la forma:

a) Actividades de producción formal

- Prácticas de pronunciación. Reproducción de sonidos aislados, palabras, frases, onomatopeyas, trabalenguas.
- Discriminación fonética. Comparación de palabras con fonemas parecidos: bala/pala.
- Ejercicios de memorización. Canciones, versos, adivinanzas, diálogos, frases de ayuda...
- Ejercicios de práctica mecánica (“drill”): la clase transforma una frase del profesor de acuerdo con un modelo:

“Me gusta” el chocolate.

“ \_\_\_\_\_ ” la naranja.

- Ejercicios de práctica explícita de alguna regla gramatical

¿Cuántos años tienes \_\_\_\_?

- Ejercicios de atención a la forma, sin que el alumno/a tenga que producir.
- Construcción de un libro con vocabulario (mediante folletos de supermercado para trabajar los alimentos, revistas para animales, vestidos, etc.)

(Junta de Extremadura, 2002: 56)

Estas actividades se distinguen de aquellas en las que se espera que los alumnos interactúen o completen vacíos de información, sin centrarse tanto en la forma. Se observa bastante variedad en las propuestas:

b) Actividades de práctica comunicativa

- Comunicación funcional
- Compartir información con cooperación restringida:
  - Identificación de imágenes.
  - Describir dos imágenes idénticas.
    - Descubrir secuencias o ubicaciones.
      - Descubrir la información que falta.
      - Descubrir características que faltan.
    - Descubrir secretos.
- Compartir con cooperación no restringida
  - Reconstrucción de una historia.
    - Completar información para solucionar un problema.
  - Procesar información y evaluar datos para solucionar un problema
- Interacción social
  - Debates, diálogos y exposición de temas. (Sólo muestran interés por lo conocido)
  - Dramatizaciones.
  - Juegos de roles.
  - Simulaciones.

(Trabajar por parejas y por grupos. Interacción con sus iguales españoles)

(Junta de Extremadura, 2002: 56-57)

Para la adquisición de la expresión escrita se gradúan las actividades, desde la práctica más controlada a aquellas actividades en las que el alumno se expresa libremente. Se recurre en los primeros estadios a la reproducción de textos, a la mera identificación, a la ordenación de elementos, a la sustitución, hasta que se llega a la reconstrucción de textos más elaborados, a la producción de oraciones y a la ordenación de diálogos. En un nivel más avanzado se pretende que el alumno sea capaz de construir sus propios textos, primero

siguiendo un modelo y después de forma más libre. También se presta atención a la creación de distintos tipos de textos (narraciones, descripciones, exposiciones, diálogos, anuncios, interpretación de mapas y gráficos, etc.)

### 11.7. Banco de actividades basado en los documentos del centro

Para cerrar este capítulo, basándonos en los documentos del centro que venimos revisando, hemos elaborado un banco de actividades que puede resultar útil a otros centros o a otros profesionales que atiendan a alumnado extranjero. Algunas actividades también pueden utilizarse en la clase de Lengua Española con alumnado nativo español.

Partiendo de la idea original del centro, en algunas actividades hemos incluido sugerencias y variaciones. Consideramos que todas las actividades pueden realizarse en los niveles A1 y A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, aunque permiten su adaptación en el caso de alumnos con más nivel de lengua.

#### A. ACTIVIDADES DE ACOGIDA

1. Título: Conocemos nuestros nombres	Grupo Clase	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Cada alumno marroquí escribe su nombre en árabe y al lado se escribe la transcripción al castellano. La escritura árabe y la transcripción se colocan en un sitio visible de la clase.</p>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que profesores y alumnos se familiaricen con la escritura y la pronunciación de los nombres.</li> <li>• Despertar la curiosidad por la cultura árabe a través de su caligrafía.</li> </ul>		

Materiales: Cartulinas tamaño folio de colores

Programación: Esta actividad es idónea para la presentación de los alumnos de origen marroquí al resto de la clase.

2. Título: Visita a las instalaciones del centro. Caza del tesoro	Grupo Equipos	Clase /	Nivel: A1
Descripción de la actividad			
El profesor organiza una visita a las instalaciones del centro (aula de informática, de Música, pistas deportivas, aseos, comedor).			
Sugerencias:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Es importante que en estos lugares figure el nombre de cada lugar. Se puede facilitar un plano al alumnado para que vaya rellenado los distintos nombres.</li><li>• En esta actividad podría introducirse el reto de que los alumnos encuentren varios lugares en un periodo de tiempo, o bien objetos que previamente ha depositado el profesor en distintos puntos, a la manera de la “caza del tesoro”.</li><li>• Se pueden formar equipos de alumnos para jugar a la caza del tesoro.</li></ul>			
Objetivos: Que el alumnado se familiarice con los espacios del centro.			
Materiales: Si se decide introducir algún reto, diseñar un plano y preparar objetos para la caza del tesoro (un libro, un diccionario, bolígrafos, una cartera, etc.).			
Programación: Esta actividad es idónea para los primeros días de clase. En el ejercicio podemos practicar oraciones interrogativas ( <i>¿Dónde está...?, ¿Por dónde se va a...?</i> ) y el vocabulario relacionado con las direcciones ( <i>Está al lado de..., está entre...</i> ).			

3. Título: Entrega de la lista de material escolar	Grupo Parejas	Clase /	Nivel: A1
--	------------------	---------	-----------

<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor entrega una lista con el material escolar en árabe y en español.</p> <p>Sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con el fin de aprovechar la lista de materiales para mejorar la interculturalidad, una vez que los alumnos reciben la lista de materiales el profesor puede facilitar tarjetas con dibujos o fotos de los materiales, tarjetas con la palabra española y tarjetas con la palabra árabe. Se trata de que todos sean capaces de reconocer la palabra en español y en árabe.</li> <li>• Para facilitar la relación de los alumnos, pueden formarse parejas o grupos con alumnos de origen árabe y de origen español.</li> <li>• Si en la clase tenemos alumnos de varias nacionalidades, buscaremos el nombre de los materiales en todos los idiomas.</li> </ul>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar la lista de materiales y aprovechar este vocabulario para favorecer la interculturalidad.</li> <li>• Introducir elementos visuales.</li> </ul>		
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de materiales en los distintos idiomas presentes en el aula.</li> <li>• Tarjetas con dibujos o fotos de los materiales.</li> <li>• Tarjetas con los nombres de los materiales en los distintos idiomas.</li> </ul>		
<p>Programación: Esta actividad es idónea para los primeros días de clase. En el ejercicio se introduce vocabulario importante de organización del aula que vamos a utilizar durante todo el año.</p>		

4. Título: Entrega del horario del centro	Grupo Clase	Nivel: A1
Descripción de la actividad		

El profesor entrega el horario de curso a los alumnos.

Sugerencias:

- El simple gesto de la entrega del horario en los primeros días de clase ofrece la oportunidad de realizar actividades con los días de la semana, las horas y los nombres de las asignaturas.
- El profesor muestra tarjetas con elementos relacionados con las distintas asignaturas. Cuando los alumnos vean el dibujo, deben decir a qué asignatura se refiere, qué días de la semana se imparte y a qué hora.
- Se relaciona cada día de la semana con un gesto a la manera de la canción de los Payasos (véase <<http://www.youtube.com/watch?v=OdOW5G1yDBs>>; incluso puede resultar muy interesante comparar esta versión de los años setenta con la más políticamente correcta que presentó Emilio Aragón (1999) en su disco recopilatorio titulado *A mis niños de treinta años*, de <<http://www.youtube.com/watch?v=RyFzoigI4K8>>). Cada día de la semana se identifica con un gesto. Cuando los alumnos vean el gesto deben decir el día de la semana.
- Podemos, de la misma manera, asociar gestos con los meses del año. Cuando el profesor dice un mes, los alumnos que han nacido en ese mes deben ponerse en pie y realizar el gesto.

Objetivos:

- Que el alumnado aprenda vocabulario esencial (días de la semana, asignaturas, meses del año, horas).
- Introducir actividades que tengan en cuenta el movimiento.

Materiales:

- Tarjetas con los días de la semana, los meses y, si se considera necesario, los gestos.
- Vídeos con las dos versiones de “Los días de la semana” disponibles en YouTube.

Programación: Esta actividad es idónea para los primeros días de clase, en el momento



en que se entregan los horarios.

5. Título: Normas del uso de transporte escolar y comedor	Grupo Parejas	Clase /	Nivel: A1
Descripción de la actividad			
Se informa sobre las normas del transporte escolar y el comedor.			
Sugerencias			
<ul style="list-style-type: none"><li>• El profesor extrae de las normas generales frases muy claras con estructuras sencillas (<i>Debo.../ No debo...</i>). Si los alumnos tienen buen nivel de español, se les puede animar a que extraigan ellos mismos las normas. A la vez, se muestran dibujos que representen esas normas. El alumno debe unir las normas con los dibujos.</li><li>• Como variación, se puede animar a los alumnos a que ilustren ellos mismos las normas.</li></ul>			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar sobre aspectos organizativos del centro.</li><li>• Introducir elementos visuales.</li><li>• Favorecer la creatividad mediante el dibujo.</li></ul>			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lista con las normas escritas con estructuras sencillas.</li><li>• Tarjetas con dibujos que representen las normas.</li><li>• Folios de colores y material de dibujo para que los alumnos ilustren las normas.</li></ul>			
Programación: Esta actividad es idónea para los primeros días de clase, desde el momento en que se ponga en funcionamiento el transporte escolar y el comedor.			

## B. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL

6. Título: Discriminación de sonidos	Grupo Parejas	Clase / Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>Los alumnos aprenden a discriminar sonidos utilizando parejas como <i>paja/caja</i>, <i>vive/bebe</i>.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pueden preparar tarjetas con las palabras y sus imágenes. El alumno debe unir las parejas.</li> <li>• Como paso siguiente el alumno puede insertar las palabras en frases o textos.</li> <li>• Es sencillo introducir el movimiento en este tipo de actividades, pidiendo a los alumnos que se levanten cuando se pronuncie una palabra que tienen.</li> <li>• También se puede introducir el reto elaborando un bingo con las palabras que se están trabajando.</li> </ul>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar sonidos.</li> <li>• Ampliar el vocabulario.</li> </ul>		
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarjetas con las palabras que vayamos a trabajar.</li> <li>• Tarjetas con las imágenes de las palabras.</li> <li>• Cartones de bingo con las palabras. En internet podemos encontrar herramientas que nos facilitan la elaboración de estos materiales. (direc<a href="http://www.cuadernointercultural.com/tic-tools/generadores-online/">http://www.cuadernointercultural.com/tic-tools/generadores-online/</a>)</li> </ul>		
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento, como refuerzo de la pronunciación.</p>		

7. Título: Seguir instrucciones	Grupo Equipos	Clase / Nivel: A1
---------------------------------	------------------	-------------------

<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor da instrucciones y los alumnos deben simular con gestos la realización de las acciones.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el nivel de los alumnos es muy bajo, el profesor puede escribir las acciones en el encerado y realizar los gestos con el objetivo de que los alumnos se familiaricen con el vocabulario.</li> <li>• Una vez que los alumnos conocen el vocabulario de las acciones, puede ser el profesor el que haga los gestos y ellos digan la acción o viceversa.</li> <li>• Se puede organizar un juego sencillo por equipos. El equipo que más acciones acierte, será el ganador.</li> </ul>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender instrucciones orales sencillas.</li> </ul>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No es necesario elaborar materiales. El profesor debe elaborar un listado de las acciones que le interesa que aprendan los alumnos.</li> </ul>
<p>Programación: Esta actividad es idónea para los primeros días de clase, puesto que es importante que los alumnos aprendan cuanto antes a seguir instrucciones.</p>

8. Título: Relaciona el dibujo con la descripción. Dictado de un dibujo	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos varios dibujos y les pide que los observen atentamente. Seguidamente lee uno o varios textos con el objetivo de que los alumnos identifiquen a qué dibujo corresponde.</p> <p>Sugerencias</p>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede complicar la actividad utilizando dibujos muy parecidos, en los que solo existan leves diferencias. Con ello se obliga al alumno a escuchar muy atentamente.</li> <li>• Como paso siguiente, se puede realizar un dictado en el que los alumnos no escriben sino que dibujan.</li> </ul>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender una descripción a nivel general.</li> <li>• Comprender detalles de una descripción.</li> </ul>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar las imágenes y sus descripciones.</li> </ul>
<p>Programación: Esta actividad puede servir para reforzar temas como los de la apariencia física de las personas, la ropa, la descripción de lugares (paisajes, habitaciones, etc.) y el uso de las preposiciones.</p>

9. Título: Entender la idea general de un texto y ponerle un título	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A2
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor lee en voz alta un texto y pide a los alumnos que pongan un título a la historia. Además puede realizar preguntas de comprensión.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede interrumpir la historia y animar a los alumnos a que propongan finales.</li> <li>• Se puede proponer la elaboración de dibujos relacionados con la historia.</li> </ul>			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender una narración a nivel general.</li> <li>• Comprender detalles de una narración.</li> </ul>			

Materiales:

- Preparar los textos narrativos

Programación: Esta actividad puede servir para reforzar el uso de tiempos verbales en pasado y los conectores temporales (cuando, mientras, etc.).

10. Título: Completar cuadros, diagramas y gráficos con información

Grupo Clase / Parejas / Equipos

Nivel: A2

Descripción de la actividad

El profesor facilita a los alumnos varios gráficos o diagramas y les pide que completen información sobre temas variados. Se puede trabajar información sobre comportamiento de grupos, estadísticas en deportes, el clima, viajes, etc.

Sugerencias

- En niveles más elementales se pueden facilitar los gráficos ya realizados y pedir a los alumnos que escuchen la información y señalen de qué gráfico se trata.
- Como paso siguiente, se puede pedir a los alumnos que elaboren gráficos con información real de su grupo-clase, de su colegio, de su municipio, etc.

Objetivos:

- Comprender e interpretar gráficos y diagramas.
- Organizar la información y establecer formas de representarla.

Materiales:

- Facilitar modelos de graficas.
- Preparar la información con la que los alumnos tendrán que trabajar.

Programación: Esta actividad puede servir para reforzar el aprendizaje de los números y de los porcentajes. Además se puede utilizar para reforzar el vocabulario de las descripciones, del clima, de los deportes, etc. La información se puede facilitar en presente o en pasado.

11. Título: Predecir información	Grupo      Clase / Parejas / Equipos	Nivel: A2
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor inicia la narración de una historia y la interrumpe en un momento determinado para realizar preguntas a los alumnos del tipo “¿Qué crees que sucederá después?, ¿Quién será este personaje?, ¿Cómo se comportará?, etc.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede reforzar y facilitar la actividad con el uso de dibujos y fotografías que ayuden a los alumnos a imaginar situaciones.</li> </ul>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender una narración.</li> <li>• Favorecer la creatividad.</li> </ul>		
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar una narración, que puede ser el argumento de una novela o de una película de acción.</li> <li>• Si se estima conveniente, preparar las imágenes de apoyo.</li> </ul>		
<p>Programación: Esta actividad puede servir para reforzar el uso del futuro y para profundizar en el conocimiento de las oraciones interrogativas.</p>		

12. Título: Organizar las preguntas y las respuestas de una entrevista	Grupo      Clase / Parejas / Equipos	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos las respuestas de una entrevista y los alumnos deben inferir cuáles fueron las preguntas o viceversa.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A los alumnos de nivel bajo se les pueden facilitar las preguntas y las respuestas</li> </ul>		

y pedirles que organicen el diálogo, como primer paso.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar la elaboración de oraciones interrogativas.</li> <li>• Organizar textos, en este caso, dialogados.</li> </ul>
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar las preguntas y las respuestas por separado.</li> </ul>
Programación: Esta actividad puede servir para reforzar el uso de las oraciones interrogativas, a la vez que se practica la destreza oral y comprensiva. Los diálogos pueden estar relacionados con los temas que estemos viendo en cada momento.

13. Título: Transcripción de textos orales	Grupo Parejas / Equipos	Clase / Nivel: A2
Descripción de la actividad		
El profesor lee un texto o escenifica con otra persona un diálogo y pide a los alumnos que escriban lo que entiendan. Finalmente se reconstruye el texto con todas las aportaciones.		
Sugerencias <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la corrección del ejercicio se pueden establecer grupos que reconstruyan, de forma colaborativa, el texto original.</li> </ul>		
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la escucha activa.</li> <li>• Favorecer la capacidad de síntesis y la práctica de tomar notas.</li> </ul>		
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar el texto que los alumnos deben transcribir.</li> </ul>		
Programación: Esta actividad puede servir para reforzar cualquier tema que estemos viendo en la programación. La dificultad dependerá en gran medida de la velocidad con		

la que leamos o relatemos el texto.

14. Título: Escuchar un texto y responder preguntas de verdadero/falso o seleccionar la opción correcta.	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A1
Descripción de la actividad			
El profesor lee a los alumnos un texto en voz alta y les pide que respondan preguntas con verdadero o falso. También les puede facilitar varias opciones para que elijan la correcta.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprender detalles de una narración.</li><li>• Comprender detalles de una descripción.</li></ul>			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Preparar los textos idóneos y las actividades de verdadero o falso y de selección de opciones.</li></ul>			
Programación: Esta actividad se puede adaptar a cualquier nivel de dificultad y puede servir para reforzar diversos temas.			

## B. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

15. Título: Seguir instrucciones escritas	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A1
Descripción de la actividad			
El profesor facilita a los alumnos textos con instrucciones y los alumnos deben realizar las acciones.			
Sugerencias			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se puede pedir a los alumnos que ordenen una secuencia de acciones habituales</li></ul>			



(cómo vestirse, cómo preparar el desayuno, etc.).
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la comprensión de instrucciones.</li> </ul>
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar los textos que contengan instrucciones.</li> </ul>
Programación: Esta actividad puede realizarse en el momento en que se estudia la forma y el uso del Imperativo.

16. Título: Localiza información concreta en un texto	Grupo Parejas	Clase /	Nivel: A1
Descripción de la actividad			
El profesor facilita a los alumnos textos que deben leer, así como preguntas concretas de comprensión.			
Sugerencias			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede trabajar la ampliación de vocabulario pidiendo a los alumnos que localicen sinónimos, antónimos o expresiones con el mismo significado.</li> <li>• Es conveniente utilizar distintos tipos de textos, desde horarios de transportes a gráficos.</li> </ul>			
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar información concreta en un texto.</li> </ul>			
Materiales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar textos de distinto tipo con preguntas de comprensión y de ampliación de vocabulario.</li> </ul>			
Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento para introducir información sobre cualquier tema, para ofrecer un modelo o para revisar lo estudiado.			

17. Título: Ordenar dibujos de acuerdo con un texto	Grupo      Clase / Parejas / Equipos	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos varios dibujos y les pide que los observen atentamente. Seguidamente los alumnos leen un texto y deben ordenar los dibujos de acuerdo a la historia.</p>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender un texto a nivel general.</li> </ul>		
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar las imágenes y el texto.</li> </ul>		
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento para introducir información sobre cualquier tema, para ofrecer un modelo o para revisar lo estudiado.</p>		

18. Título: Pictogramas	Grupo      Clase / Parejas / Equipos	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos dibujos a partir de los cuales los alumnos deben formar o completar un texto.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los pictogramas se pueden aplicar a muchos tipos de texto, por ejemplo a canciones que los alumnos conozcan o a un texto sobre una película conocida.</li> </ul>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender textos apoyándose en la imagen.</li> </ul>		
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar las imágenes y los textos.</li> </ul>		

Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento para introducir información sobre cualquier tema, para ofrecer un modelo o para revisar lo estudiado. Asimismo, podemos utilizarla para introducir elementos culturales.

19. Título: Imaginar el desenlace de una historia	Grupo      Clase / Parejas / Equipos	Nivel: A2
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos el texto de una historia y los alumnos deben decidir cómo acaba esta.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pueden formar grupos para que los alumnos discutan las posibles opciones.</li> </ul>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la creatividad a través de textos escritos.</li> </ul>		
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar fotocopias con la historia y suprimir el final.</li> </ul>		
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse para reforzar el pasado de los tiempos verbales.</p>		

20. Título: Poner título a un texto	Grupo      Clase / Parejas / Equipos	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos un texto para que, tras su lectura, decidan qué título ponerle.</p>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender textos a nivel general.</li> </ul>		

<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar el texto que se va a trabajar.</li> </ul>
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento, sobre todo para introducir información sobre un tema y ofrecer un modelo.</p>

21. Título: Resumir un texto con un número determinado de palabras	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos un texto y les pide que lo resuman en un número concreto de palabras.</p>			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de resumir información.</li> <li>• Comprender textos a nivel general.</li> </ul>			
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar el texto que se va a trabajar.</li> </ul>			
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento para introducir información sobre cualquier tema, para ofrecer un modelo o para revisar lo estudiado.</p>			

22. Título: Textos cortados	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos fragmentos desordenados de un texto para que los alumnos los ordenen y reconstruyan el texto original.</p>			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender textos a nivel general.</li> </ul>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar textos.</li> </ul>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar un texto y cortar los fragmentos.</li> </ul>
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento, sobre todo para introducir información sobre cualquier tema.</p>

### C. ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL

23. Título: Memorización de distintos tipos de textos	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos textos cortos (adivinanzas, poemas, trabalenguas, canciones) para su memorización.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es relativamente sencillo encontrar poemas y canciones que tengan alguna relación con la materia que los alumnos están estudiando en cada momento.</li> </ul>			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar la pronunciación mediante textos que contienen rima.</li> </ul>			
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pueden utilizar libros con poemas, adivinanzas, etc.</li> </ul>			
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento.</p>			

24. Título: Ejercicios tipo “drill”	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor pronuncia una frase y los alumnos introducen variaciones. Ej. “Me gusta el</p>			

chocolate”. Alumno 1: “Me gustan las naranjas”.

#### Sugerencias

- Se pueden complicar la actividad pidiendo a los alumnos que repitan todo lo que los compañeros han dicho. Ej. “Me gusta el chocolate y las naranjas”. De esta manera los últimos alumnos tendrán que repetir muchas palabras.

#### Objetivos:

- Afianzar estructuras muy usuales.
- Aprender vocabulario.

#### Materiales:

- Ninguno en especial. Pueden usarse tarjetas.

Programación: Esta actividad puede servir para practicar estructuras o para introducir o revisar vocabulario.

25. Título: Identificar imágenes

Grupo      Clase /  
Parejas / Equipos

Nivel: A1

#### Descripción de la actividad

El profesor facilita a los alumnos varios dibujos y les pide que los observen atentamente. Seguidamente pide a un alumno que describa una de las imágenes. Los demás deben identificar de qué dibujo se trata.

#### Sugerencias

- Se pueden complicar la actividad utilizando dibujos muy parecidos, en los que solo existan leves diferencia. Con ello se obliga al alumno a escuchar muy atentamente.
- Si se utilizan fotos del centro y de los alumnos la actividad puede resultar más motivadora.
- En internet es sencillo encontrar páginas con bancos de imágenes, como el

<p>banco de imágenes y sonidos del Ministerio de Educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si se realiza la actividad en parejas, la práctica puede ser más eficaz.</li> </ul>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar detalles concretos de una descripción.</li> </ul>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar las imágenes que los alumnos deben describir.</li> </ul>
<p>Programación: Esta actividad puede servir para reforzar temas como los de la apariencia física de las personas, la ropa, la descripción de lugares (paisajes, habitaciones, etc.) y el uso de las preposiciones.</p>

26. Título: Reconstruir una historia	Grupo Parejas	Clase / Equipos	Nivel: A2
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos tarjetas con parte de una historia y mediante la conversación deben reconstruir la historia.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede resultar una actividad complicada para alumnos con poco nivel. Las instrucciones deben ser muy claras y la información muy adaptada al nivel de lengua de los alumnos.</li> </ul>			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rellenar vacíos de información mediante la expresión oral.</li> </ul>			
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar una o varias historias y preparar las tarjetas con parte de la información para cada alumno.</li> </ul>			
<p>Programación: Esta actividad puede servir para reforzar temas como la narración de hechos pasados.</p>			

27. Título: Descubrir secretos	Grupo      Clase / Parejas / Equipos	Nivel: A2
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a cada alumno una tarjeta con un secreto. Mediante la conversación otro alumno que ha recibido algunas pistas intenta descubrir el secreto.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pueden adjudicar a los alumnos personalidades diversas, tomadas de la realidad o de la ficción, para que puedan actuar de forma más desinhibida.</li> </ul>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar las preguntas y las respuestas de forma oral.</li> </ul>		
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar las tarjetas con los secretos y las pistas.</li> </ul>		
<p>Programación: Esta actividad puede servir para reforzar temas como la construcción de oraciones interrogativas.</p>		

28. Título: Solucionar problemas	Grupo      Clase / Parejas / Equipos	Nivel: A2
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor plantea de forma oral una serie de problemas y la clase deberá ofrecer soluciones.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede trabajar en forma de asamblea o se pueden crear grupos. Al final, debe hacerse una puesta en común.</li> <li>• La actividad será más efectiva y motivadora si se plantean problemas reales.</li> </ul>		



Objetivos:

- Realizar sugerencias.
- Trabajar los turnos de palabra y el respeto a las diversas opiniones.
- Aprender a solucionar conflictos de forma pacífica.

Materiales:

- Preparar una lista de problemas para el debate.

Programación: Esta actividad puede realizarse para trabajar la función de expresar sugerencias. En algunos colegios de educación primaria hay costumbre de realizar una “asamblea” con cierta periodicidad. En secundaria se cuenta con una hora de tutoría en la que se tratan los posibles problemas del grupo. La dinámica de trabajo con alumnado extranjero puede ser similar.

29. Título: Exposición de temas

Grupo      Clase / Nivel: A2  
Parejas / Equipos

Descripción de la actividad

El profesor pide a los alumnos que expongan un tema. Si es posible, los alumnos deben seleccionar un tema que les interese.

Sugerencias

- Es preferible realizar esta actividad en parejas o en grupos con el fin de que los alumnos intercambien opiniones, alcancen acuerdos, etc.
- Se puede sugerir a los alumnos la utilización de medios técnicos.

Objetivos:

- Realizar una exposición oral de un tema de actualidad.
- Seleccionar y procesar información.
- Expresarse con corrección ante un auditorio.

Materiales:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar posible temas.</li> <li>• Preparar los medios técnicos que necesiten los alumnos.</li> </ul>
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento para introducir o reforzar información sobre cualquier tema.</p>

30. Título: Dramatizaciones	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A2
<p>Descripción de la actividad</p> <p>A lo largo del curso los alumnos pueden crear diálogos sobre funciones habituales (dar información personal, comprar, reclamar, etc.)</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor puede facilitar breves argumentos de historias para que los alumnos preparen dramatizaciones.</li> <li>• Se puede animar a los alumnos a preparar teatros de marionetas o guiñoles.</li> </ul>			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzar la interacción comunicativa mediante el diálogo.</li> <li>• Reforzar la expresión oral en público.</li> <li>• Favorecer la creatividad.</li> </ul>			
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependerá del tipo de dramatización que se decida realizar.</li> </ul>			
<p>Programación: Esta actividad puede servir para reforzar todas las funciones comunicativas. Puede servir de preparación para actuaciones de final de trimestre o de curso.</p>			

#### D. ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA

31. Título: Ordenar y copiar	Grupo	Clase /	Nivel: A1
------------------------------	-------	---------	-----------

	Parejas / Equipos	
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos frases o textos desordenados que deben ponerse en orden y copiarse.</p>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciarse en la construcción de textos escritos teniendo en cuenta las reglas gramaticales básicas.</li> </ul>		
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar tarjetas con las palabras o textos que deben ser ordenados.</li> </ul>		
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento.</p>		

32. Título: Utilizar los marcadores de secuencia textual (primero, antes, luego, etc.)	Grupo Parejas / Equipos	Clase / Nivel: A2
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos datos breves sobre una historia. Los alumnos deben construir un texto utilizando los marcadores textuales de secuencia (primero, después, entonces, al final, etc.)</p>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de textos organizados.</li> <li>• Trabajar la expresión escrita de una secuencia organizada.</li> </ul>		
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar el texto, eliminando los marcadores de secuencia.</li> <li>• Facilitar en tarjetas o fuera del texto los marcadores de secuencia.</li> </ul>		
<p>Programación: Esta actividad puede servir para reforzar temas como la narración de</p>		

hechos en pasado o la descripción de procesos en presente.

33. Título: Eludir elementos repetidos	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A1
Descripción de la actividad			
El profesor facilita a los alumnos textos sencillos con repeticiones. Los alumnos deberán eliminar las repeticiones mediante el uso de los pronombres.			
Sugerencias			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se puede trabajar también la ampliación de vocabulario si se pide a los alumnos que eviten el uso constante de palabras como “cosa”.</li><li>• Con niveles más avanzados se puede proponer evitar la repetición de estructuras.</li></ul>			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reforzar el uso de pronombres.</li><li>• Reforzar la cohesión textual.</li><li>• Ampliar el vocabulario.</li></ul>			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Preparar los textos con las repeticiones.</li></ul>			
Programación: Esta actividad puede realizarse en el momento en que se introduzcan los pronombres.			

34. Título: Combinar elementos	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A1
Descripción de la actividad			
Se pueden realizar muchas actividades de combinación pidiendo a los alumnos que busquen opciones para cualquier elemento de la oración (sujeto, verbo, complementos).			

<p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pueden sustituir a veces palabras por dibujos.</li> </ul>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender los mecanismos gramaticales de la oración.</li> <li>• Ampliar el léxico.</li> </ul>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar las oraciones o los textos de base para que los alumnos realicen las combinaciones.</li> </ul>
<p>Programación: Esta actividad puede servir para reforzar cualquier tema, sobre todo los referidos a aspectos de los elementos de la oración.</p>

35. Título: Principio y final	Grupo      Clase / Parejas / Equipos	Nivel: A1
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos el principio y el final de un texto para que intenten completarlo.</p> <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pueden facilitar pistas con palabras o con dibujos.</li> </ul>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rellenar vacíos de información.</li> <li>• Favorecer la creatividad mediante la redacción semicontrolada de textos.</li> </ul>		
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar los principios y los finales.</li> <li>• Si se considera conveniente, preparar las pistas con tarjetas o dibujos.</li> </ul>		
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse en cualquier momento para reforzar</p>		

información sobre cualquier tema.

36. Título: Narraciones y diálogos	Grupo Parejas	Clase /	Nivel: A2
Descripción de la actividad			
Partiendo de una narración los alumnos intentan escribir un diálogo o viceversa.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprender los distintos mecanismos textuales de la narración y del diálogo.</li></ul>			
Materiales:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Preparar las narraciones o los diálogos.</li><li>• Se pueden utilizar los textos elaborados por unas clases para otras.</li></ul>			
Programación: Esta actividad puede realizarse cuando ya se hayan introducido todos los tiempos verbales.			

37. Título: Interpretación de mapas y gráficos sencillos	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A2
Descripción de la actividad			
El profesor facilita a los alumnos un gráfico o un mapa acompañado de una serie de cuestiones (preguntas de comprensión, ejercicios de verdadero o falso, etc). Se pide a los alumnos que escriban un resumen de la información que aparece en el mapa o gráfico.			
Sugerencias			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Con alumnos de niveles bajos, se puede ofrecer un modelo o una práctica más controlada en la que solo tengan que rellenar huecos.</li></ul>			
Objetivos:			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar datos de mapas y gráficos.</li> </ul>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar los mapas y gráficos adecuados para el nivel de los alumnos.</li> <li>• Preparar la práctica controlada y los ejercicios de comprensión.</li> <li>• Es recomendable que los alumnos realicen sus propios gráficos con programas sencillos como “Excel” u otro similar.</li> </ul>
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse para reforzar el lenguaje matemático, los puntos cardinales y las preposiciones.</p>

38. Título: Inventar una historia a partir de dibujos	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A2
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos varios dibujos y les pide que inventen una historia.</p>			
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la expresión escrita partiendo de un estímulo visual.</li> <li>• Favorecer la creatividad.</li> </ul>			
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar las imágenes. Se pueden utilizar ilustraciones de libros de texto o viñetas de comic sin los bocadillos.</li> </ul>			
<p>Programación: Esta actividad puede realizarse cuando los alumnos han adquirido conocimientos sobre los tiempos verbales en pasado.</p>			

39. Título: Escribir una narración a partir de una situación	Grupo Parejas / Equipos	Clase /	Nivel: A2
<p>Descripción de la actividad</p> <p>El profesor facilita a los alumnos una situación que puede tomar de un libro de texto de</p>			

español para extranjeros con personajes. Los alumnos deben escribir la historieta como una narración sin olvidar presentar a los personajes y situar la acción.

Sugerencias

- Se pueden utilizar, partiendo de los recursos de la biblioteca, cómics, viñetas, libros ilustrados, etc.

Objetivos:

- Profundizar en los mecanismos textuales que rigen la narración y la dramatización.

Materiales:

- Preparar los diálogos.

Programación: Esta actividad puede realizarse cuando ya se hayan introducido todos los tiempos verbales.



## **12. INVESTIGACIÓN DE LOS NIVELES DE COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ALUMNOS HABLANTES NO NATIVOS DE ESPAÑOL DEL CEIP “GONZALO ENCABO” DE TALAYUELA (CÁCERES)**

### **12.1. Objetivos de la investigación**

En las páginas que siguen nos proponemos realizar una investigación de campo con el objetivo de acercarnos a un grupo de aprendices, los alumnos de origen marroquí del CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela, que están adquiriendo la lengua española en una situación que se acerca en algunos aspectos a lo que Baker (2006: 215) definiría en inglés como de “submersion”. También Moreno Fernández (2010: 154) distingue entre “submersión” e “inmersión”. Cuando hablamos de “submersión” nos referimos a un tipo de enseñanza bilingüe en la que la lengua materna del aprendiz es minoritaria, la lengua de instrucción es la L<sub>2</sub> y los objetivos sociales y educativos son la asimilación de la persona extranjera y, en casos extremos, la pérdida de su propia identidad y su cultura.

En muchos casos esta es la situación en la que se encuentran a nivel educativo los alumnos inmigrantes en el país de acogida. Sin embargo, hay que señalar que los alumnos del CEIP “Gonzalo Encabo” también reciben clases de lengua y cultura árabes dentro del horario escolar, por lo que podemos afirmar que el modelo que encontramos en Talayuela también comparte rasgos con visiones más pluralistas. Consideramos que es la falta de recursos (un profesor de árabe para todo el centro) lo que dificulta la implantación de un modelo verdaderamente bilingüe que potencie el aprendizaje de la lengua materna.

Los alumnos de Talayuela aprenden la lengua española a la vez que van adquiriendo los contenidos curriculares de educación infantil y primaria, por lo que los enfoques de enseñanza del español utilizados se relacionan con algunas de las propuestas que profundizan y amplían el enfoque comunicativo. La metodología se acerca a los planteamientos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, ya que han ido aprendiendo el idioma a la vez que trabajaban las distintas materias del currículo escolar. Consideramos, por ello, que este colegio ofrece posibilidades muy atractivas de

investigación para los interesados en este tipo de acercamientos metodológicos a la enseñanza de la lengua.

Una de las ideas iniciales de nuestro trabajo es que las actividades comunicativas aisladas en las que muchas veces se han basado los enfoques comunicativos proporcionan un aprendizaje limitado y poco real de la lengua. La investigación metodológica ha ido abriendo camino a experiencias de aprendizaje más globales en las que la lengua se plantea como un verdadero instrumento de comunicación y de descubrimiento del mundo. Si la enseñanza de la lengua mediante tareas avanzó bastante en la superación de la actividad aislada, consideramos que el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) ofrece todavía mejores perspectivas para la adquisición de varias lenguas en el ámbito escolar, al plantear la adquisición del idioma a la vez que se tratan contenidos reales de las distintas materias.

Siguiendo el planteamiento de autores como Nunam (1992: 3), Dörnyei y Taguchi (2009: 1) y Sunderland (2010: 9-28), hemos partido de preguntas como una de las maneras más naturales de recoger información. La presente investigación está guiada por las preguntas que han despertado nuestra curiosidad y que nos hacen adelantar las hipótesis que nuestros conocimientos y experiencia nos sugieren. Sin duda, la parte más importante y valiosa de este estudio se obtendrá mediante la observación de la realidad y la recogida de información que, finalmente, nos ayude a analizar e interpretar esos datos para confirmar o corregir nuestras hipótesis y dar respuesta a nuestros interrogantes.

Las preguntas que nos formulamos son las siguientes:

1. ¿Qué nivel aproximado de español tienen los alumnos marroquíes del último ciclo de educación primaria, tras haber estado escolarizados en el CEIP “Gonzalo Encabo” durante toda la educación primaria o buena parte de ella?
2. ¿Qué diferencia de nivel de lengua se percibe con respecto a los alumnos nativos españoles de la misma edad y curso académico?
3. ¿Qué problemas de comunicación se detectan en los alumnos de origen marroquí?

4. ¿Qué problemas comunes de comunicación presentan los alumnos de origen marroquí de la misma edad y curso académico?
5. ¿Qué percepción tienen los profesores que están en contacto con los alumnos de origen marroquí sobre su progreso? Si dicha percepción es negativa, ¿qué la motiva?
6. ¿Qué actuaciones podrían favorecer la adquisición de la lengua española?

## **12.2. Reflexiones sobre el contexto**

A la hora de investigar el nivel de competencia comunicativa de los participantes en este estudio, debemos tener en cuenta el contexto en el que viven y aprenden español. Por los datos recabados antes de iniciar las pruebas de evaluación, conocemos que Talayuela es un lugar de asentamiento bastante estable de la población inmigrante a la que hemos dirigido nuestro estudio. Se da la circunstancia de que, en general, los niños permanecen escolarizados en el pueblo, aunque los progenitores, especialmente el padre, se desplacen a otros lugares a trabajar. Este dato resulta positivo para la adquisición de la lengua y para el progreso en el ámbito escolar. De los 59 alumnos de 5.º y 6.º de educación primaria que realizaron las pruebas finales para este estudio, 45 (el 76,2 %) se incorporaron al centro en educación infantil (2004), mientras que 14 (el 23,7 %) se incorporaron posteriormente, en 2007 y 2008.

Sin embargo, la información obtenida acerca de las condiciones de integración ya nos adelanta que el grado de inmersión de estos alumnos no ha sido total. El hecho de que en Talayuela se haya asentado un gran número de familias de origen magrebí ha favorecido que la comunidad se haya integrado solo relativamente. Por lo mismo, la circunstancia de que en el colegio “Gonzalo Encabo” se hayan escolarizado muchos de estos alumnos ha condicionado en gran medida el grado de adquisición de la lengua española.

Los testimonios recogidos en el centro nos indican que la convivencia ha sido pacífica pero que la integración ha sido solo parcial. La realidad es que los alumnos hablan árabe en sus casas y esta lengua se escucha con frecuencia en el patio escolar, lo que

significa que no es el español la lengua de comunicación habitual entre ellos. Esta realidad ralentiza la adquisición del español, como confirman las entrevistas al personal del centro. Sin embargo, favorece que los alumnos, mantengan la lengua árabe, con la riqueza que ello supone.

El documento “¿Cómo les va a los alumnos inmigrantes de los centros escolares desfavorecidos?” (OCDE, 2012: 1) describe una realidad muy parecida a la que encontramos en Talayuela:

Una vez que llegan al país de acogida, suelen establecerse en comunidades formadas por otros inmigrantes que comparten su cultura, lengua y, con frecuencia, su estatus socioeconómico. A menudo desempeñan trabajos mal remunerados y sus posibilidades de obtener un préstamo son reducidas, con lo cual sus opciones en materia de vivienda suelen ser menores. Por lo general, sus hijos acuden a los mismos centros docentes, que con frecuencia tienen un elevado porcentaje de alumnos inmigrantes. Por consiguiente, la distribución de estos alumnos entre los centros no es uniforme y, de hecho, suelen concentrarse en determinadas escuelas. En la mayoría de los casos, estos centros cuentan con una población inmigrante relativamente alta y, por lo general, su desventaja socioeconómica con respecto a otros centros es mayor. Como resultado, los alumnos inmigrantes con frecuencia tienen que superar múltiples barreras de forma simultánea para tener éxito en la escuela: la barrera lingüística, su propia condición de inmigrantes, un contexto desfavorecido y el hecho de que muchos de sus compañeros de clase estén luchando por superar estos mismos obstáculos para tener éxito en la escuela.

En nuestras visitas al colegio y en los contactos que mantuvimos con los alumnos, pudimos observar que los alumnos de origen marroquí se comunican entre ellos muchas veces en árabe, de manera que los que tienen más nivel ayudan a los que saben menos mediante la traducción de instrucciones.

Este contexto dificulta el aprendizaje de español, pero, como ya hemos señalado, desde nuestra perspectiva, la convivencia de varias lenguas, lejos de ser un problema, constituye una riqueza, a pesar de las dificultades que se plantean cuando ambas se están adquiriendo. Como apuntan todas las investigaciones al respecto, los errores deben ser considerados como una etapa inevitable y necesaria en la adquisición de las lenguas.

Hay que destacar que los alumnos también reciben clases de árabe en el colegio y en la mezquita, por lo que es de esperar que, tras estos años de formación, consigan un dominio alto de dos lenguas importantes, el español y el árabe, con la riqueza que ello supone.

### **12.3. Metodología de la investigación**

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos estado en contacto con el CEIP “Gonzalo Encabo” durante tres cursos escolares. En este tiempo hemos llevado a cabo una serie de actuaciones con el fin de recabar datos sobre el trabajo que se realiza en el centro y sobre el nivel de español que alcanza el alumnado no nativo, especialmente en el último ciclo de primaria.

Seguidamente, resumimos en orden cronológico las distintas actuaciones realizadas hasta completar nuestra investigación:

1. En septiembre de 2011, antes del inicio del curso escolar, establecimos un primer contacto con el director del CEIP “Gonzalo Encabo” para informarle de nuestra investigación y del interés que nos había suscitado este colegio, debido al elevado número de alumnos de origen marroquí que había en sus aulas. En algunos casos, como veremos, este número supera el 50 %.
2. En el primer trimestre del curso 2011-2012 se ofreció al centro un blog para recoger, a través de los comentarios, muestras aleatorias de escritura de alumnos no nativos de distintos niveles. A través de la gestión del director, participaron, a lo largo del curso, 33 alumnos de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de primaria. En total se recogieron 58 comentarios que nos sirvieron para realizar una primera aproximación al nivel de escritura de los alumnos investigados.
3. En el segundo y tercer trimestre del curso 2011-2012 realizamos visitas al colegio por la tarde con el fin de conocer a los alumnos que participaban en el programa PROA (Programa de refuerzo, orientación y apoyo). Este contacto, fuera del horario escolar de la mañana, nos permitió realizar entrevistas, que fueron grabadas, y realizar los primeros ejercicios de comprensión lectora y expresión escrita. De estos primeros acercamientos obtuvimos información muy valiosa para centrar nuestro trabajo el curso siguiente.
4. En abril de 2012 visitamos el colegio por la mañana con el objetivo de grabar entrevistas y realizar ejercicios de comprensión lectora y expresión escrita a cinco alumnos de 3.º y 4.º

curso que no necesitaban apoyo educativo. Este pequeño grupo de alumnos nos sirvió como grupo de control para comparar su nivel con el de los alumnos que necesitaban refuerzo.

5. Tras analizar el material recogido, en el curso 2012-2013 programamos la realización de pruebas de comprensión auditiva, expresión escrita, comprensión lectora y vocabulario y estructuras a todos los alumnos no nativos de 5.º y 6.º de primaria.

6. Con el fin de comparar el nivel de los alumnos no nativos con el nivel de alumnos nativos, decidimos pasar la misma prueba a los alumnos nativos españoles que cursan los mismos niveles en el centro.

7. En durante 2014 procedimos al análisis de todas las muestras obtenidas y a la elaboración de las conclusiones. Para ello, no solo se valoró la corrección sino que se elaboraron herramientas que pudieran acercarnos a la valoración de la competencia comunicativa de las muestras recogidas. Nuestro objetivo era doble: por un lado, determinar la capacidad para usar la lengua de estos aprendices y, por otro, comparar su capacidad con la de sus compañeros nativos españoles.

#### **12.4. Participantes**

Para llevar a cabo la investigación, nos dirigimos a los siguientes agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje:

1. Alumnado no nativo de origen marroquí. En total hemos obtenido la colaboración de los siguientes grupos en las distintas fases de nuestra investigación:

-33 alumnos no nativos de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de primaria, que en el curso 2011-2012 participaron en un blog creado para recoger muestras de escritura.

-30 alumnos no nativos del PROA (Programa de refuerzo y orientación del aprendizaje), que realizaron entrevistas orales y las primeras pruebas de comprensión lectora y expresión escrita.

-5 alumnos no nativos que cursaban 3.º y 4.º de primaria en el curso 2011-2012 y que no estaban en el programa de refuerzo. Estos alumnos realizaron las mismas pruebas que los alumnos del PROA y sirvieron como grupo de control para comparar el nivel con los anteriores.

-59 alumnos no nativos que cursaban 5.º y 6.º de primaria en el año académico 2012-2013. Estos alumnos realizaron las pruebas de comprensión auditiva, de expresión escrita, comprensión lectora y de estructuras y vocabulario de las que hemos obtenido la mayor parte de la información.

2. Alumnado hablante nativo de español. Con el fin de comparar resultados, 43 alumnos hablantes nativos de español que cursaban 5.º y 6.º de primaria en el año académico 2012-2013 y que compartían aula con los alumnos no nativos realizaron las mismas pruebas de nivel de español.

3. Director del CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela. Los contactos con el director del centro han sido fundamentales para esta investigación. Por tratarse de una persona con mucha experiencia y conocimiento de la realidad del centro, la información que nos ha proporcionado sobre la atención a los alumnos de origen marroquí y su grado de integración ha sido fundamental. Asimismo, sus comentarios han orientado los aspectos que podíamos dar por adquiridos y aquellos que necesitaban mayor atención.

4. Profesorado. En las visitas al centro se han mantenido conversaciones con los profesores encargados de atender a los grupos con alumnado marroquí. Se solicitó permiso a los profesores encargados de 6.ºA, 6.ºB, 6.ºC, 5.ºA, 5.ºB, grupos a los que iba finalmente dirigida la investigación, para realizar la prueba sobre comprensión auditiva, expresión escrita, comprensión lectora y estructuras y vocabulario. Además, se pasó una entrevista a las dos profesoras de Educación Compensatoria debido a que son las encargadas de apoyar a los alumnos marroquíes con desfase curricular o con mayores dificultades de inserción

## 12.5. Instrumentos de recogida de datos

Medir la capacidad para comunicarse de un individuo es una tarea muy compleja y sujeta a demasiadas variables. Somos conscientes de que tratar de determinar esta capacidad mediante la recogida de muestras concretas de lengua puede resultar casi una quimera, ya que la situación a la que se somete a los informantes, parecida a un examen, puede resultar poco favorable. Por este motivo, todos los resultados y conclusiones que ofrezcamos en el siguiente estudio serán, inevitablemente, parciales. Sin embargo, creemos que merece la pena intentar acercarse a la realidad de estos alumnos y esperamos que todas las muestras, tomadas en conjunto, sí sirvan para describir la realidad encontrada y para determinar qué fortalezas y qué debilidades muestran los informantes a la hora de comunicarse.

Seguidamente, describimos las distintas herramientas utilizadas para recoger muestras de lengua. Todas ellas aparecen en el Anexo V:

A. Creación de un blog para que los alumnos pudieran dejar sus comentarios en el momento que los profesores consideraran más oportuno. Dicha herramienta está alojada en el dirección <<http://www.extremele.blogspot.com.es/>>.

B. Diseño de una entrevista oral, siguiendo las recomendaciones del *MCERL* para el nivel A2-B1 (3.3) con preguntas sobre aspectos personales básicos.

C. Adaptación de una prueba tomada del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI) para el nivel B1 que contenía una comprensión lectora.

D. Ejercicio de expresión escrita en el que se pide a los alumnos que redacten un texto informativo y otro argumentativo.

E. Prueba definitiva de nivel A2 que los alumnos de 5.º y 6.º realizaron durante el curso 2012-2013 con las siguientes partes:

- Una comprensión auditiva basada en tres ejercicios del libro *Nuevo Avance Básico* (2010).



- Cuatro ejercicios de expresión escrita elaborados para la ocasión en los que se pedía a los alumnos que escribieran una nota breve, que dieran consejo a un amigo, que describieran a una persona y que narraran lo que habían hecho el último fin de semana.
- Adaptación de un ejercicio de comprensión lectora de nivel A2 tomado del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI).
- Adaptación de una prueba del Aula Virtual Cervantes para valorar el uso de estructuras de nivel A.

### **12.5.1. El diseño de un blog como herramienta de recogida de muestras de lengua escrita**

Un paseo superficial por internet puede servirnos para hacer patente el hecho de que cada vez más docentes utilizan herramientas como los blogs con el objetivo de crear o seleccionar sus propios contenidos y materiales, a la vez que desarrollan otra forma de comunicarse con sus alumnos y, en definitiva, enriquecen los entornos de trabajo. En los últimos años el uso de las tecnologías de la información y la comunicación está presente en nuestra vida cotidiana y, por el mismo motivo, se han convertido en herramientas imprescindibles en distintos ámbitos educativos. Sin embargo, a pesar de su presencia cada vez más frecuente, autores como Richardson (2006) critican la lentitud con la que estos recursos llegan a las escuelas y son utilizados por los profesores. En el prefacio a la segunda edición de su obra *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Tools for Classrooms*, este autor pone en evidencia que mientras el noventa por ciento de nuestros jóvenes utiliza las tecnologías de la información y la comunicación en su vida privada, un porcentaje mucho menor las utiliza como herramientas de aprendizaje en el entorno educativo.

En el caso que nos ocupa, los “blogs” o “web logs” (diarios en la red) no aparecieron con fines didácticos, pero cada vez más son diseñados por los docentes debido a su enorme utilidad y también, por qué no decirlo, a su carácter gratuito y su fácil manejo. En el ámbito escolar destacan los trabajos de investigación y de creación de blogs de

autores como Francesc Balagué y Felipe Zayas (2007), quienes en una obra conjunta recogen sus reflexiones acerca de las ventajas del uso de esta herramienta. Una de las razones que arguyen en favor de los blogs es que “pot contribuir a enriquir les interaccions entre alumnes i el professor per afavorir aprenentatges actius” (Balagué y Zayas, 2007: 16). En esta línea de promover el aprendizaje activo, emparentan el uso de blogs con iniciativas que dan protagonismo al alumnado, como el uso de la imprenta y la correspondencia escolar que proponía la escuela freinetista (Balagué y Zayas, 2007: 40).

Consideramos que el blog puede facilitar también la recogida de datos al investigador interesado en los mecanismos que favorecen o dificultan la comunicación lingüística, ya que la herramienta de expresión principal es el lenguaje, en este caso escrito. En el momento de poner en marcha nuestra investigación de campo, nos pareció que el uso del blog tenía puntos en común con buena parte de las ideas que hemos defendido a lo largo del presente trabajo. Resumimos las principales consideraciones:

- La participación en el blog supone ofrecer al alumnado un entorno de trabajo con el que está familiarizado y que, por ello, hace disminuir la ansiedad o el rechazo que pueden provocar otros mecanismos de recogida de datos.
- Esta herramienta permite la flexibilidad en el trabajo y la combinación de la actividad a distancia con la actividad de aula. Dentro de un periodo de tiempo razonable, los alumnos pueden decidir el momento oportuno para realizar sus comentarios, sin la presión de una prueba escrita o de un ejercicio de clase que no facilita la reflexión y hace disminuir la posible creatividad.
- La participación en un blog favorece un estilo informal y espontáneo, pero respetuoso con las normas ortográficas y gramaticales (Zayas, 2007).
- El hecho de tener que compartir una entrada con los demás compañeros favorece el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares, puesto que los alumnos leen la información de los demás. Estos elementos creemos que contribuyen a aumentar la motivación.
- El blog representa una práctica comunicativa en la que los alumnos adquieren mayor protagonismo, ya que sus aportaciones escritas son más visibles que una mera redacción que se entrega al profesor. Como señalan Balagué y Zayas (2007:

40-43), el carácter público del blog hace que tenga muchas posibilidades desde el punto de vista educativo, ya que los alumnos piensan, escriben, participan y comparten.

En el primer trimestre del curso 2011-2012 se estableció contacto con el director del CEIP “Gonzalo Encabo” y se le propuso el uso del blog alojado en la dirección <<http://extremele.blogspot.com.es/>>. El director accedió a la petición, advirtiéndolo, no obstante, de las dificultades que tenían los alumnos para utilizar la única aula de ordenadores del centro, por lo que se determinó que no se diseñarían demasiadas actividades.

El blog empezó a funcionar el 24 de enero de 2012, fecha en la que se colgaron las siguientes tres entradas en las que participaron alumnos de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de Primaria:

### 1. ¿Por qué te llamas así?

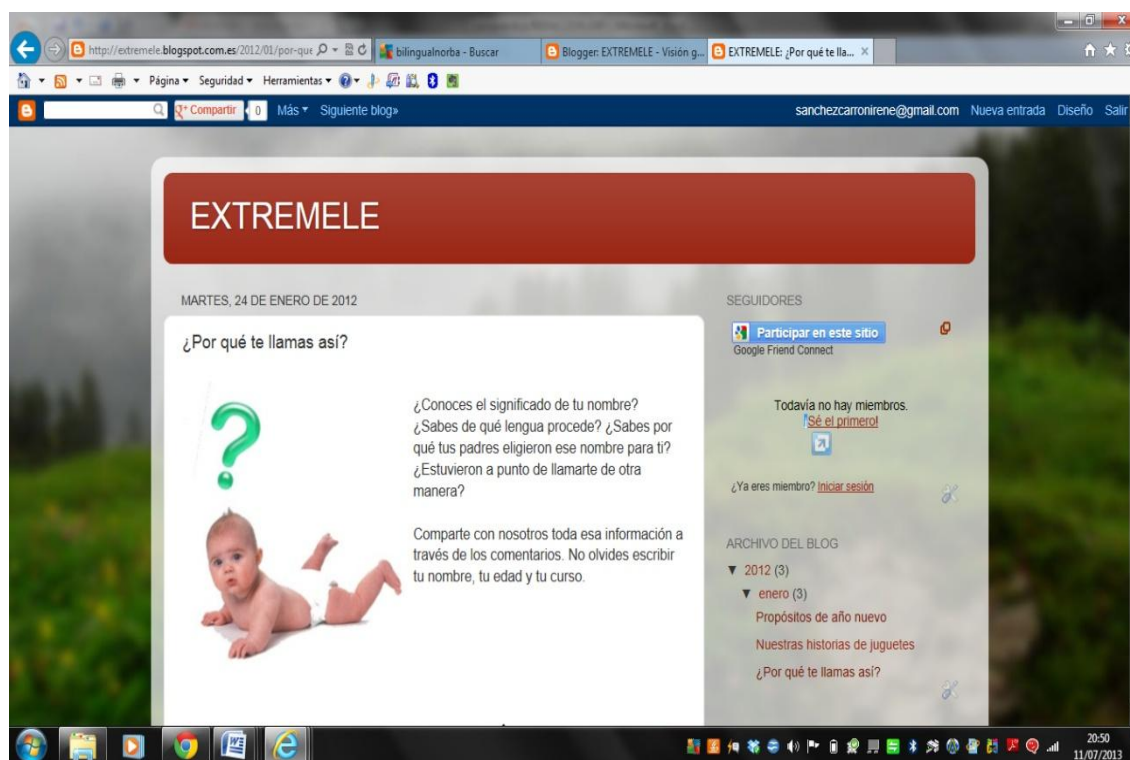


Figura 32. Primera entrada al blog “ExtremELE”. Actividad “¿Por qué te llamas así”.

Fuente: Blog “ExtremELE”, <<http://extremele.blogspot.com.es/2012/01/por-que-te-llamas-asi.html>>.

## Descripción de la actividad:

1. ¿Por qué te llamas así?	Fecha: 24/01/2012	Actividades humanísticas Presentaciones Narración
Se pide a los alumnos que expliquen por qué sus padres eligieron su nombre. En la entrada aparece el siguiente <i>input</i> en forma de preguntas: ¿Conoces el significado de tu nombre? ¿Sabes de qué lengua procede? ¿Sabes por qué tus padres eligieron ese nombre para ti? ¿Estuvieron a punto de llamarte de otra manera? Comparte con nosotros toda esa información a través de los comentarios. No olvides escribir tu nombre en el comentario.		

## 2. Nuestras historias de juguetes

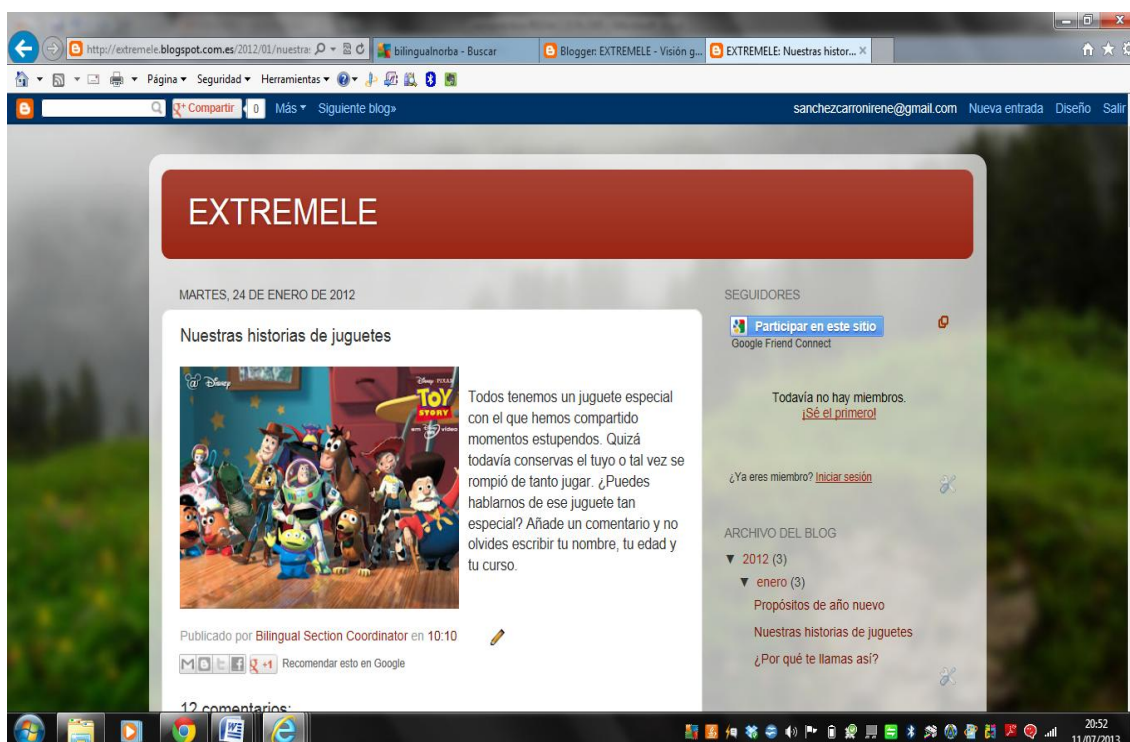


Figura 33. Segunda entrada al blog “ExtremeLE”. Actividad “Nuestras historias de juguetes”.

Fuente: Blog “ExtremeLE”, <<http://extremele.blogspot.com.es/2012/01/nuestras-historias-de-juguetes.html>>

## Descripción de la actividad:

2. Nuestras historias de juguetes	Fecha: 24/01/2012	Actividades humanísticas Recuerdos personales Narración
Los alumnos tienen que escribir sobre un juguete del que tengan un recuerdo especial. Aparece el siguiente <i>input</i> en la entrada: Todos tenemos un juguete especial con el que hemos compartido momentos estupendos. Quizá todavía conservas el tuyo o tal vez se rompió de tanto jugar. ¿Puedes hablarnos de ese juguete tan especial? Añade un comentario y no olvides escribir tu nombre.		

## 3. Propósitos de año nuevo

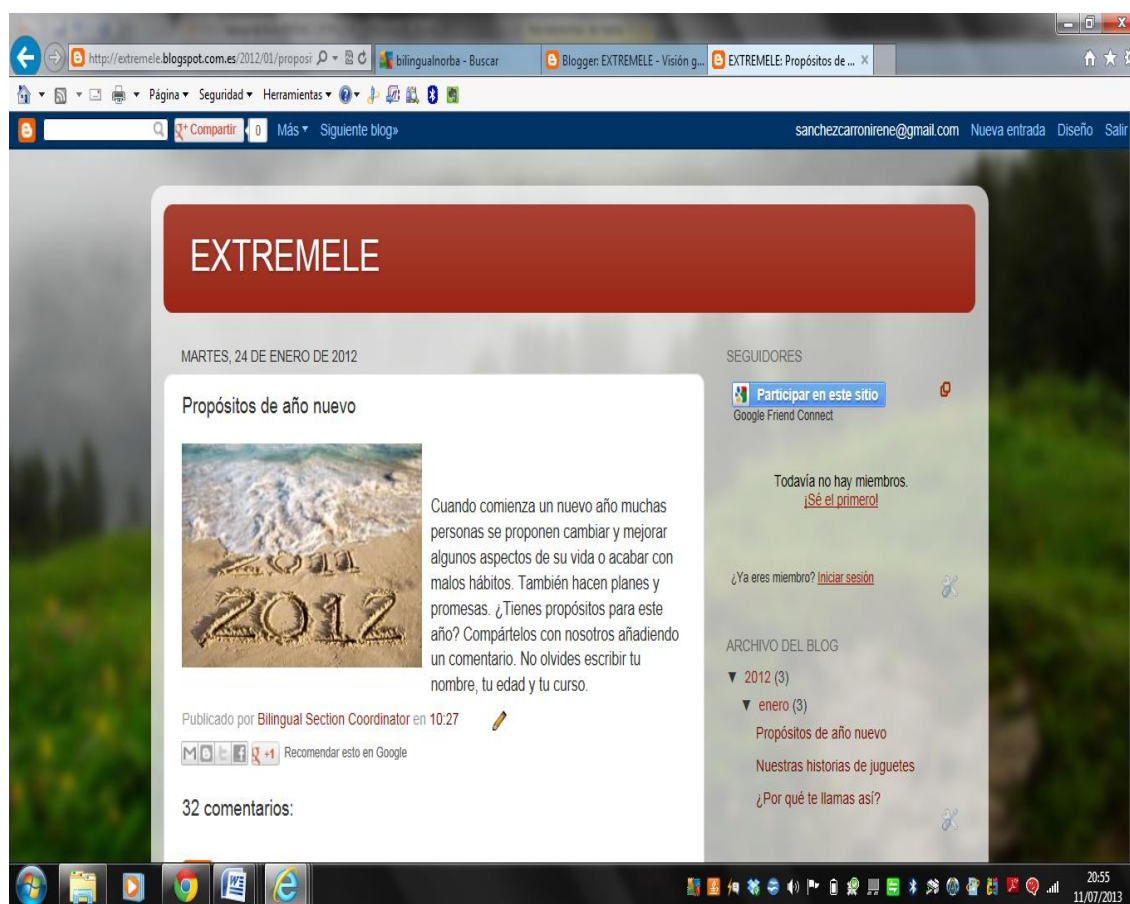


Figura 34. Tercera entrada al blog “ExtremELE”. Actividad “Propósitos de Año Nuevo”.

Fuente: Blog “ExtremELE”, <<http://extremele.blogspot.com.es/2012/01/propositos-de-anos-nuevo.html>>.

Descripción de la actividad:

3. Propósitos de año nuevo	Fecha: 24/01/2012	Actividades humanísticas Planes Deseos
Los alumnos tienen que escribir sobre los propósitos y los planes para el año que ha empezado. Aparece el siguiente <i>input</i> en la entrada: Cuando comienza un nuevo año muchas personas se proponen cambiar y mejorar algunos aspectos de su vida o acabar con malos hábitos. También hacen planes y promesas. ¿Tienes propósitos para este año? Compártelos con nosotros añadiendo un comentario.		

Estas tres entradas fueron seleccionadas de otros blogs que habíamos creado y probado con más de doscientos alumnos de secundaria en la Sección bilingüe de inglés del IES Norba Caesarina de Cáceres. Estos blogs están alojados en las siguientes direcciones:

[www.bilingualnorba.blogspot.com](http://www.bilingualnorba.blogspot.com), <http://1esobilingualnorba.blogspot.com.es/>,  
<http://2esobilingualnorba.blogspot.com.es/>, <http://3esobilingual.blogspot.com.es/> y  
<http://4esobilingualnorba.blogspot.com.es/>.

#### **12.5.1.1. Datos que se extraen de la participación en el blog**

A lo largo del curso 2011-2012 el blog recibió la siguiente participación:

- Entrada 1: 16 comentarios.
- Entrada 2: 12 comentarios.
- Entrada 3: 32 comentarios.

Dos comentarios fueron de prueba de los profesores, por lo que el total escrito por el alumnado fue de 58.

En el blog participaron 33 alumnos de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de primaria. En algunos casos, los participantes subieron comentarios a todas las entradas y en otras, solo a una entrada.

Este factor varió por las dificultades que nos explicó el director a la hora de acceder al aula de informática.

En el Anexo VI se resumen los datos de los participantes y el número de entradas a las que se subieron comentarios.

Del análisis de los comentarios se extraen las siguientes conclusiones:

1. Se percibe que algunos participantes, por sus rasgos personales, tienden a dar más detalles frente a otros que responden con muy pocas palabras. En el Anexo VII se muestran todos los comentarios ordenados por el número de palabras. Siguiendo este criterio, a cada comentario se le ha adjudicado un número, del 1 al 58. Los comentarios fluctúan entre las 93 y las 3 palabras. El comentario 58, que sería el más breve, aparece con una palabra debido a que el emisor ha escrito todas las palabras juntas. Si las separamos correctamente, este comentario tendría dieciséis palabras. Esta ordenación nos ayuda a medir la fluidez y el deseo de comunicarse de cada uno de los emisores. Seguidamente llevamos a cabo un análisis de la adecuación, corrección, cohesión y coherencia de las entradas que se recogen en el Anexo VIII.

2. Si analizamos los datos de estas tablas, es posible deducir qué participantes tienden a ser más comunicativos y quiénes tienden a la brevedad, así como qué entradas suscitan una participación más alta o comentarios de mayor longitud. Los alumnos de más nivel académico tienden a escribir comentarios más largos y mejor escritos, mientras que los más pequeños y de cursos más bajos tienden a escribir menos. Sin embargo, algunos niños de 5.º y 6.º escriben comentarios más breves que otros más pequeños, con menos nivel. Esto indica que, además del nivel académico, los rasgos de la personalidad influyen mucho en el deseo de comunicarse y de ofrecer más o menos detalles.

3. Se observa que el tema propuesto parece influir en la longitud de los textos. Así, se percibe que los comentarios a la entrada 3 (“Propósitos de año nuevo”) tienden a ser más breves que los comentarios a las entradas sobre el nombre y el juguete favorito, que llevan implícita una narración sobre experiencias personales. Se deduce que estos dos temas pueden haber resultado más motivadores para animar a escribir a niños de esta edad.

4. De los 58 comentarios recibidos, 56 cumplen con la función comunicativa propuesta en las entradas. Tan solo podríamos considerar que los dos siguientes no responden con total adecuación a la pregunta que se plantea:

Entrada 1. ¿Por qué te llamas así?

A. Y. 4.º. 9 años

38. una vez cuando estaba en el medico casi me llamaron sara una medica asi mecerian llamarsaraperonomellamarsma”

Entrada 3. Propósitos de año nuevo

J. B. 4.º. 9 años

58. amimemegustaleerlibrosysacarvuenasnotasesteañoesunañoNuevo.

En el primer caso, el emisor no expresa con claridad sus ideas y el receptor no averigua exactamente por qué se llama “Asma”. Además, en la última parte del mensaje las palabras aparecen escritas juntas y el receptor debe realizar un esfuerzo para llevar a cabo la descodificación. Esto es lo que sucede también en el segundo mensaje. El emisor escribe todas las palabras juntas y además no responde con adecuación a la pregunta que se le plantea en la entrada “Propósitos de año nuevo”.

Podemos afirmar que el resto de los comentarios cumplen con total adecuación la función comunicativa propuesta, ofreciendo más o menos detalles, pero respondiendo a la tarea planteada. Seguidamente veremos dos ejemplos de cada entrada, uno que ofrece más información y otro más corto, pero también adecuado al propósito:

Entrada 1. ¿Por qué te llamas así?

H.B. 6.º curso. 12 años

2. A mi me llamaron hakima por que la vecina de mi abuela estaba embarazada iva a tener una niña , pero la niña se le murio como mi padre la queria mucho la prometio que cuando nazca mi hija la llamare como tu quieras. Como ella queria llamar a su hija la que se murio hakima mi padre cumplio su promesa y me llamo hakima. (65 palabras)



A.B. 3.º curso. 8 años.

20. a mi me llamo abdessamad mi padre por que sale en el coran y por que el amigo de padre le gutaba el nombre abdessamad . (25 palabras)

## Entrada 2. Nuestras historias de juguetes

A. R. 6.º curso. 11 años

1. Cuando tenia 4 años se fue mi padre a España se quedo alli 1 año y cuando vino me trajo un mono de peluche le tenia mucho cariño porque era mi primer juguete de peluche. Le llame achraf era muy bonito y me gustaba mucho jugar con el se le enseñe a mis ompañeros y tenían imbidia de mi porque tambien ellos querian tener uno igual. Pasaron muchos años y yo tambien bine a España me quede halli 1 año y cuando bolbi a Marruecos me entere que ya le abian tirado y llore mucho. (93 palabras)

M.M. 4.º curso. 10 años

29. En jaraiz un vecino me regalo un coche que tenia muchos botones. Y cuando se rompio me puse muy triste. (20 palabras)

## Entrada 3. Propósitos de año nuevo

N.H. 5.º curso. 11 años.

6. este año me voy a trabajar mucho y estudiar mucho en casa y leer mas en casa copiar mucho en casa y en el cole trabajar mucho en el colegio. y portar vien con la profe y estudiar mucho con la profe y no cojer cosas de la persona sin permiso. (48 palabras)

S.A. 6.º curso. 11 años.

44. En este año quiero sacar buenas notas y estudiar muchisimo para los exámenes. (13 palabras)

### **12.5.1.2. Análisis de la competencia comunicativa a partir de los comentarios**

No es tarea sencilla entrar a valorar la competencia comunicativa de los comentarios realizados. En primer lugar se necesitan unos criterios que valoren no solo la corrección ortográfica y morfosintáctica del texto, sino que tengan en cuenta otros aspectos que influyen en la efectividad del mensaje.

Para analizar los comentarios desde una perspectiva amplia tomamos como referencia trabajos decisivos en el análisis de la interlengua, como el de Fernández López (1990). En el terreno del análisis de la interlengua de aprendices cuya lengua materna es el árabe, acudimos con frecuencia al estudio de Benyaya (2007), que analiza la interlengua de alumnos de secundaria que aprenden español en Marruecos, con el fin de comparar resultados. Asimismo, seguimos el estudio de Aram Hamparzoomian (2000) sobre la interlengua de los niños marroquíes hijos de inmigrantes escolarizados en Andalucía.

Para realizar una evaluación de textos escritos, Sanz Moreno (2009: 18) propone incluir los siguientes criterios:

- a) La corrección formal del texto escrito.
- b) La coherencia y la cohesión como cualidades del texto.
- c) La adecuación al objetivo y a la situación de escritura.
- d) La creatividad, el estilo y los recursos utilizados.

Este autor y su grupo de trabajo recomiendan huir de valoraciones generales del texto que pueden conducir a una evaluación errónea. Por el contrario, aconsejan establecer claramente los criterios de forma analítica, de manera que se defina qué se entiende por adecuación, corrección, cohesión, coherencia, etc.

También resulta controvertido determinar el valor que se le da a cada apartado. Como explica Sanz Moreno (2009: 22), no se ha encontrado un “corpus” científico y empírico que ayude a establecer los valores exactos de cada apartado. En su caso, estos valores se determinaron a través de un consenso alcanzado entre los miembros de un grupo de trabajo

formado por profesores, asesores y técnicos de primaria y secundaria, que además tuvieron en cuenta la experiencia de evaluaciones externas realizadas en Navarra. Fruto de este consenso proponen otorgar los siguientes valores a los distintos apartados:

- Planificación: 10 %
- Corrección 35 %
- Coherencia y cohesión 35 %
- Adecuación y riqueza de recursos 20 %

Consideramos acertada la valoración que propone este grupo de trabajo, pero para aplicarla a los comentarios del blog necesitamos tener en cuenta algunas consideraciones y realizar las adaptaciones pertinentes basadas en los siguientes criterios:

-En nuestro caso no podemos entrar a valorar la planificación, pues no hemos solicitado borradores de los textos escritos.

-Es posible que el hecho de que el canal de comunicación sea un blog favorezca la relajación de las normas lingüísticas, de modo que, como veremos, a veces se recogen usos informales propios de la lengua de los mensajes de texto.

-El hecho de tratarse de un contexto determinado, es decir, alumnos de origen extranjero, nos aconseja adaptar algunos criterios de corrección y tener en cuenta los niveles que establece el *MCERL*.

De esta manera, hemos resuelto adaptar nuestra valoración como sigue:

- Corrección 40 % (24 puntos)
- Coherencia y cohesión 40 % (24 puntos)
- Adecuación 20 % (12 puntos)

Basándonos en la propuesta hecha por Jimeno Capilla (2009), que se materializa en una tabla que aparece en Sanz Moreno (2009: 31), decidimos adaptar dicha tabla y elaborar la siguiente herramienta de valoración de textos escritos<sup>40</sup>:

---

<sup>40</sup> Decidimos presentar aquí y no en los anexos la siguiente tabla por la relevancia que creemos que tiene en el conjunto de este capítulo y, además, porque su lectura facilita la comprensión de las páginas siguientes.

Tabla 39

*Herramienta de evaluación de los comentarios al blog “ExtremELE”*

ADECUACIÓN (20 %) (12 puntos)	SÍ (4 puntos)	A VECES (2 puntos)	No (0 puntos)
1. Utiliza un código propio del registro escrito			
2. Se ajusta al propósito encomendado			
3. El texto tiene una longitud adecuada			
CORRECCIÓN (40 %) (24 puntos)			
ORTOGRAFÍA (12 puntos)	SÍ (2 puntos)	A VECES (1 punto)	NO (0 puntos)
4. Separa bien las palabras			
5. Sigue las normas de ortografía de las letras (g/j, v/b, s/x, etc.)			
6. Sigue las normas de ortografía de las palabras (porque / por que, también/tan bien, ha hecho / *a hecho, sino/ si no)			
7. Aplica las reglas del uso de mayúsculas			
8. Usa correctamente algunas tildes			
9. Hay correspondencia entre fonemas y letras según las normas de escritura españolas. Se evita introducción, alteración o supresión arbitraria de letras.			
LÉXICO (4 puntos)	SÍ (2 puntos)	A VECES (1 punto)	NO (0 puntos)
10. Ausencia de vulgarismos			
11. Utiliza léxico variado, sin abusar de las palabras baúl.			
MORFOSINTAXIS (8 puntos)	SÍ (2 puntos)	A VECES (1 punto)	NO (0 puntos)
12. Ausencia de errores de concordancia			
13. Uso correcto de las formas verbales			
14. Uso correcto de los pronombres, preposiciones			
15. Uso de construcciones sintácticas correctas			
COHESIÓN Y COHERENCIA (40 %) (24 puntos)			
COHESIÓN (12 puntos)	SÍ (2 puntos)	A VECES (1 punto)	NO (0 puntos)

Tabla 39. Continuación

16. Mantiene bien el referente con el uso de pronombres, sinónimos, sustantivación, etc.			
17. Evita repeticiones innecesarias			
18. Conserva la correlación temporal en las formas verbales			
19. Utiliza conectores y nexos apropiados y de forma variada			
20. Construye oraciones completas separadas por puntos			
21. Emplea las comas correctamente			
COHERENCIA (12 puntos)	SÍ (2 puntos)	A VECES (1 punto)	NO (0 puntos)
22. El texto tiene sentido global			
23. Ausencia de contradicciones			
24. Estructura clara			
25. Ausencia de información irrelevante			
26. Ausencia de saltos excesivos			
27. La información aparece de forma progresiva			

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo que aparece en A. Sanz Moreno (2009). *Orientaciones para la corrección de textos* escritos. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, p. 31, <<http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/correccion.pdf>>

Por las características de la tabla, esta no puede ser aplicada a todos los comentarios debido a que algunos son excesivamente cortos para valorar los ítems relativos a coherencia y cohesión. Tras estudiar los comentarios, decidimos analizar en detalle aquellos que tuvieran 38 palabras o más. Siguiendo este criterio, en total consideramos relevante la utilización de esta herramienta de evaluación con 10 comentarios. En el Anexo VIII aparecen los comentarios evaluados a través de la herramienta diseñada. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 40

*Resultados obtenidos en la valoración de los comentarios del blog “ExtremELE”*

N.º PALABRAS	ADECUACIÓN (/12)	CORRECCIÓN (24)			COHERENCIA Y COHESIÓN (24)		TOTAL (SOBRE 60 PUNTOS)	RESULTADO EN %
		ORT./12	LEX./4	MORFS./8	COHER./12	COHESI./12		
93	12	5	3	7	7	8	47	78,3
65	12	7	4	6	8	12	49	81,6 %
61	12	10	4	7	4	11	48	80 %
55	12	3	4	7	8	12	46	76,6 %
50	12	4	2	4	0	5	27	45 %
49	12	5	3	5	8	12	36	60 %
48	12	8	4	8	7	12	51	85 %
46	12	9	4	6	5	12	46	76,6 %
39	12	8	4	5	8	16	42	70 %
38	12	5	3	7	6	10	43	71 %

Fuente: Elaboración propia.

Para ilustrar estos resultados, el comentario que obtiene mayor puntuación, 51 puntos de un total de 60 (85 %), es el siguiente:

A.R. 6.º curso. 11 años

7. este año quiero estudiar mucho para sacar buenas notas y mejorar en mis estudios yo de costumbre suelo salir mucho a la calle pero este año ententare no salir mucho a la calle.Quiero tener buenos amigos que me ayuden en todo en lo bueno y en lo malo.

Seguidamente aparece el comentario que obtiene una puntuación más baja de los diez analizados (27 puntos de 60, lo que equivale al 45 %), ya que se aprecian fallos en apartados como la ortografía, la morfosintaxis y la cohesión:

J.L. 5.º curso. 11 años

5. este año intentare estudiar todas las signaturas.y respetar mis compañeros y aprender como se respete la jente para cuando llegamos al istituto ya sabemos hacer las cosas de todas las.las signaturas,y así seremos buenos,y seramos todos,amigos y alludamos todos las dudas de nuestros compañeros.y seramos buenos con los compañeros,y maestoos

Del análisis lingüístico pormenorizado de los comentarios se extraen las siguientes conclusiones que intentaremos confirmar o matizar cuando estudiemos la prueba escrita realizada a los 102 alumnos de 5º y 6º de primaria, tanto nativos como no nativos:

1. La mayoría de los comentarios que los alumnos enviaron al blog se pueden considerar adecuados en cuanto a que se adaptan al código escrito y se ajustan al propósito encomendado. Como hemos señalado, tan solo dos textos breves no cumplen estos requisitos.
2. El contenido de la mayoría de los textos muestra bastante coherencia: los comentarios tienen sentido global; no tienen contradicciones ni información irrelevante; muestran una estructura clara, sin saltos excesivos y la información va apareciendo de forma progresiva.
3. Las áreas en las que más problemas hemos detectado son la ortografía, la morfosintaxis y la cohesión. Seguidamente resumimos los errores más relevantes:

A. Ortografía. Si observamos las puntuaciones obtenidas en este apartado, todos los alumnos presentan problemas ortográficos. Los problemas detectados son:

-No utilización de las tildes en ningún caso. Se trata de un problema que afecta a todos los participantes en el blog. Se desconocen o no se aplican las normas de acentuación española de las palabras agudas, llanas y esdrújulas (*\*alli*, *\*cumplio*, *\*abitacion*, *\*muchisimo*), así como de los hiatos (*\*tenia*, *\*tia*, *\*dia*). Tampoco se ha asimilado el uso de la tilde diacrítica que distingue palabras ("*aprender \*como se respeta la gente*", "*\*mas grande*", "*\*me acuerdo de \*el*").

-Vacilaciones entre las grafías "v" y "b" para el fonema oclusivo bilabial sonoro /b/; "g" y "j" que corresponden al fricativo palatal sonoro /j/. Algunos ejemplos son *\*bine*, *\*bolbi*, *\*iva a tener*, *\*todabia*, *\*vien*, *\*jente*, *\*cojer*. En el caso de las grafías "ll" y "y" para el fonema lateral palatal sonoro sí se han encontrado vacilaciones (*\*alludamos*). Sin embargo, no hemos recogido el fenómeno de la omisión de esta grafía que cita Hamparzoomian (2000: 51), por tratarse de un sonido que no existe en el árabe.

-Omisión de la grafía “h”, ya que no se pronuncia. Como fenómeno contrario está la hipercorrección, que consiste en poner esta grafía en palabras que no la llevan: *\*abian*, *\*abitacion*, *\*ermano*, *\*halli*, “voy *\*ha estudiar*”.

-Confusión entre las grafías “g” / “gu” cuando corresponden al fonema oclusivo velar sonoro /g/: *\*jugete*.

-Omisión, supresión o alteración de letras debido a que la grafía se aproxima a la pronunciación y a la comprensión auditiva que realizan estos hablantes: *\*imbida*, *\*istituto*, *\*signaturas*, *\*ententare*. En el caso de *\*imbida* (envidia) y *\*ententare* (intentaré) se da una neutralización entre la oposición /e/ frente a /i/, rasgo propio de los hablantes cuya lengua materna es el árabe.<sup>41</sup>

-Omisiones o modificaciones de letras que pueden responder a distintas razones. Puede tratarse simplemente de erratas o puede responder también a problemas de pronunciación o de interferencia con el árabe cuando se produce la eliminación de un diptongo<sup>42</sup> o la reducción de grupos consonánticos<sup>43</sup>: *\*pitaba* por *pintaba*, *\*nuva* por *nueva*, *\*mecado* por *mercado*, *\*marquillaje* por *maquillaje*, *\*maestoos* por *maestros*.

-Uso incorrecto de minúsculas en nombres propios y al inicio de textos y frases. Los autores consultados señalan que este problema está relacionado con el hecho de que el árabe carece de mayúsculas, lo que provoca la no utilización de las mismas o la inserción donde no corresponde.

-Vacilaciones en la separación de palabras. Se aprecia la unión de los pronombres al verbo, de nexos con la palabra que sigue, de adverbios y pronombres, de artículos y nombres. Las combinaciones son variadas: *\*lapeinaba*, *\*yestudiar*, *\*nola encuentre*.

-Vacilaciones en la escritura de la conjunción *porque* que aparece escrita como *\*por que*.

---

<sup>41</sup> Fernández López (1991:807) menciona este rasgo en los hablantes árabes que aprenden español. También lo hace Z. Benyaya (2007: 5).

<sup>42</sup> Benyaya (2007: 7).

<sup>43</sup> Hamparzoumian (2000: 46-47).



-Adaptación de palabras extranjeras a la grafía española: *\*quinder bueno*, *\*espider man*.

En el resto de comentarios que no hemos sometido a la herramienta de evaluación, pero que sí hemos revisado, se repiten los errores ortográficos mencionados. Además hemos encontrado los siguientes:

-Cambio de las grafías “qu” y “c” por “k” cuando corresponden al fonema oclusivo velar sordo /k/: *\*porke*, *\*sakar*. Probablemente estas incorrecciones se deban a contaminaciones de la escritura propia de los mensajes de texto.

-Confusión entre las grafías “j” y “ll” (*\*jamarme*).

-Confusión entre las grafías “i” e “y” (*\*qyero*, *\*ibueno* por “*y bueno*”).

-Uso incorrecto de la grafía “n” antes de “b” (*\*tanbien*).

-Escritura incorrecta de la grafía “x”, que tiende a imitar la pronunciación /ks/ (*\*examen*).

B. Morfosintaxis. Todos los alumnos, excepto uno, presentan algún problema de morfosintaxis. Hay que destacar que prácticamente no se encuentran errores de concordancia, como señala Benyaya para los hablantes de árabe, y muy pocos casos de construcciones sintácticas incorrectas. Los problemas detectados en los alumnos de Talayuela son:

-Uso incorrecto de las formas verbales<sup>44</sup>:

2. (...) la prometio que cuando *\*nazca* (1) mi hija la *\*llamare* (2) como tu *\*quieras* (3).

(1) Uso del presente de subjuntivo por el pretérito imperfecto de subjuntivo.

(2) Uso del futuro simple de indicativo por el condicional simple.

(3) Uso del presente de indicativo por el pretérito imperfecto de subjuntivo.

---

<sup>44</sup> En muchos casos el error se produce en oraciones completivas, concretamente subordinadas sustantivas de complemento directo introducidas por un verbo de dicción.

3. (...) mi madre le dijo a su abuelo que si \*naciera (4) un niño le llamara Ayman y se \*fuera (5) una niña Iman.

(4) y (5) Uso del pretérito imperfecto de subjuntivo por el pretérito imperfecto de indicativo.

5. (...) para cuando \*llegamos (6) al instituto ya \*sabemos (7) hacer las cosas de todas las. las signaturas, y así \*seremos (8) buenos, y \*seramos (9) todos, amigos y \*alludamos (10) (...) todos las dudas de nuestros compañeros. y \*seramos (10) buenos con los compañeros, y maestos

(6), (7), (8), (9), (10) uso de distintos tiempos de indicativo (presente, futuro simple) por el presente de subjuntivo.

8. MI familia cuando \*estaba (11) pequeña para nombrarme \*han hecho (12) un sorteo y el mas grande de la familia \*elige (13) un nombre y eligio mi abuelo Roufaida, ese nombre le encantaba a mi tío y desde ese dia el me daba mas dinero que a mis hermanos.

(11) Uso de “estar” por “ser”.

(12) Uso de pretérito perfecto compuesto de indicativo por pretérito perfecto simple de indicativo.

(13) Uso de presente de indicativo por pretérito perfecto simple de indicativo.

9. yo cuando \*estaba (14) pequeña (...)

(14) Uso de “estar” por “ser”.

En el resto de comentarios, que por su brevedad no hemos sometido a la herramienta de evaluación, se repiten los errores señalados anteriormente. Tan solo hemos encontrado un fenómeno distinto en el siguiente comentario:

36. boi estudiar mucho para traer buena nota y no \*peleo (15) con los compañero y alludar a los niños

(15) Uso del presente de indicativo por el infinitivo.

-Uso incorrecto de los pronombres. En los comentarios se detectan fenómenos como el leísmo y el laísmo, que afectan también a los hablantes nativos de la zona. El resto de errores puede explicarse por confusiones de género, pronominalización de verbos que no son pronominales o por aproximación de la grafía a una pronunciación incorrecta. Veamos los casos:

1. (...) se \*le (16) enseñe a mis ompañeros (...) y cuando bolbi a Marruecos me entere que ya \*le (17) abian tirado y llore mucho.

10. Cuando tenia cuatro años me toco en el quinder bueno una moto de espider man y al día siguiente nola encotre y \*le (18) busque en todos los sitios y cuando no \*le (19) encuentre fui llorando en mi abitacion.

(16), (17), (18) Y (19): Leísmo.

2. (...) \*la (20) prometio que

4. (...) \*la (21) cortaba el pelo (...) \*la (22) compraba ropa

(20), (21) y (22): Laísmo.

9. (...) mi tio me trajo una muñeca (...) y cuando me \*lo (23) tiraron (...)

(23) Cambio de género del pronombre “la” por “lo”.

5. este año \*me (24) voy a trabajar mucho (...)

(24) Pronominalización del verbo “trabajar”.

11. mi tia queria \*llamarmi (25) (...)

(25) Uso de “mi” por “me”. Quizá se deba al cierre de la “e” final del pronombre “me”, por aproximación de la grafía a la pronunciación o como elemento residual de la falta de distinción entre los fonemas /e/ -/i/ en árabe.

-Uso incorrecto de algunas preposiciones y omisión de otras:

10. (...) fui llorando \*en (26) mi habitación.

15. Hace muchos años \*desde (27) cuando tenía 2 años (...)

(26) y (27) Uso incorrecto de preposiciones.

1. (...) me entere \*que (28) (...)

5. (...) respetar \*mis (29) compañeros (...)

36. boi \*estudiar (30) mucho.

(28), (29) y (30) Omisión de preposiciones.

Además de estos fenómenos, en el resto de comentarios apreciamos los siguientes rasgos aislados:

-Problemas en el uso de determinantes.

21. \*la (31) una tia de mi madre (...)

(31) Uso redundante y erróneo de los determinantes.

-Fenómenos de contracciones erróneas, debido a la aproximación de la escritura al habla.

26. voy a estudiar mas \*quel (32) otro año (...)

(32) Contracción errónea de “que” y “el”.

35. Ilo estaba en uelba i \*seman (33) olvidado los juguetes en uelba porque mi padre \*sa (34) ido a talayuela i todos los juguetes \*seman olvidados (35)

(33), (34) y (35) Contracciones erróneas en las que se escriben juntos pronombres y verbos auxiliares.

-Confusiones entre los verbos:

19. (...) \*me (36) estube alegre (...)

(36) Uso incorrecto del verbo “estar” por “ponerse”.

C. Cohesión. Todos los alumnos presentan algún problema de cohesión textual. Los fenómenos más generalizados son los siguientes:

-No utilización de las comas. Ni siquiera aquellos textos que obtienen una puntuación más alta presentan un uso correcto de las comas. Este signo de puntuación no aparece o es sustituido por la conjunción “y”. La reiteración de la conjunción copulativa “y” es un rasgo común a todos los aprendices cuya lengua materna es el árabe. Veamos algunos ejemplos de abuso de esta conjunción o de omisión de las comas:

1. Pasaron muchos años y yo también vine a España me quede allí 1 año y cuando volví a Marruecos me enteré que ya le habían tirado y lloré mucho.

2. Como ella quería llamar a su hija la que se murió Hakima mi padre cumplió su promesa y me llamó Hakima.

7. Quiero tener buenos amigos que me ayuden en todo en lo bueno y en lo malo.

-No utilización de los puntos. Los alumnos tienden a construir frases cuyo final no se marca con este signo de puntuación, lo que dificulta la lectura y la comprensión. Los siguientes textos muestran algunos casos:

3. El padre de la abuela de mi madre se llamaba Ayman pero el padre de la abuela de mi madre no tuvo hijos para llamarlos Ayman así que mi madre le dijo a su abuelo que si naciera un niño le llamara Ayman y se fuera una niña Iman y cuando nació mi madre cumplió su promesa y me llamó Ayman.

4. hace unos años tenia una muñeca barbi ara muy grande tenia el pelo muy largo y rubio la peinaba siempre tenia maquillaje la pitaba la duchaba y tambien la cortaba el pelo la compraba ropa nueva todos los miedos pero tras un año se la regaló a mi vecina de marruecos y todavia la tiene guardada.

-Repeticiones que podrían evitarse:

3. El padre de la abuela de mi madre se llamaba Ayman pero el padre de la abuela de mi madre no tuvo hijos para llamarlos Ayman (...)

6. este año me voy a trabajar mucho y estudiar mucho en casa y leer mas en casa copiar mucho en casa y en el cole trabajar mucho en el colegio. (...)

7. (...) yo de costumbre suelo salir mucho a la calle pero este año ententare no salir mucho a la calle (...)

-Poca variedad en el uso de los nexos y abuso, como hemos señalado anteriormente, de la conjunción copulativa “y”. Los autores consultados (Hamparzoumian, 2000: 70; Benyaya, 2007:32) señalan que este rasgo puede producirse por analogía con el árabe, que usa este procedimiento en las enumeraciones.

5. este año intentare estudiar todas las signaturas.y respetar mis compañeros y aprender como se respete la jente para cuando llegamos al istituto ya sabemos hacer las cosas de todas las.las signaturas,y así seremos buenos,y seramos todos,amigos y alludamos todos las dudas de nuestros compañeros.y seramos buenos con los compañeros,y maestoos

-Las formas verbales a veces no mantienen la correlación temporal que proporciona unidad al texto. Esto se percibe, por ejemplo, cuando los alumnos recurren al estilo indirecto. Veamos algunos casos:

2. (...) como mi padre la queria mucho la prometio que cuando nazca mi hija la llamare como tu quieras. (...)

3. (...) asi que mi madre le dijo a su abuelo que si naciera un niño le llamara Ayman y se fuera una niña Iman (...)

En conclusión, del análisis de los 58 comentarios que los alumnos no nativos escribieron en el blog podemos extraer los siguientes datos:

- En general, se percibe más competencia comunicativa en aquellos alumnos de mayor nivel académico (5.º y 6.º de primaria).
- Los rasgos personales también influyen en el deseo de ofrecer mayor o menor cantidad de detalles sobre los temas que plantean las entradas.
- El tema seleccionado determina que los alumnos escriban comentarios más largos o más cortos. Aquellos relativos a la narración de sus experiencias personales propician una extensión mayor en los textos.
- La mayoría de los alumnos (el 93,9 %) cumple con adecuación el propósito que plantea cada entrada. Tan solo dos comentarios no consiguen ofrecer una respuesta adecuada en contenido y forma.
- Los textos obtienen altas puntuaciones en cuanto a la coherencia. Quiere decir que casi todos los alumnos son capaces de expresar sus ideas de forma que cualquier hablante de español pueda comprenderlos.
- Los textos presentan algunos problemas ortográficos propios de la fase de adquisición de la lengua. Se percibe que no se han adquirido las normas de la utilización de las tildes y confusiones en las grafías que suelen ofrecer dificultades también a los alumnos españoles, sobre todo “v” y “b”, “g” y “j” y “h”.
- En el terreno morfosintáctico, en general, los alumnos muestran dominio de las formas verbales, aunque algunos presentan vacilaciones en el uso del subjuntivo.
- Entre los elementos que proporcionan cohesión a los textos, se percibe la sistemática omisión de los puntos y las comas y el abuso de la conjunción copulativa “y”.

## **12.5.2. La grabación de entrevistas orales**

### **12.5.2.1. Preparación de las pruebas de expresión oral**

Dentro de las categorías que el *MCERL* propone para las actividades comunicativas orales (4.4.4), en el diseño de las entrevistas que realizamos a los alumnos de Talayuela se seleccionaron la conversación y la cooperación centrada en el objetivo como vehículos para encauzar la recogida de muestras de lengua oral. Se descartó la participación en parejas y el debate informal, ya que se consideró que la conversación individual nos aportaría datos más claros y evitaría el peligro de que, ante un debate en grupo, siempre participaran los mismos hablantes, aquellos más desinhibidos o que poseyeran mayor competencia lingüística.

Surgió entonces la cuestión de sobre qué temas debían tratar las preguntas. Para elegir los temas, nos apoyamos en lo que sugiere el *MCERL* para el nivel A o de “usuario básico” (3.3): “Satisfacer necesidades de tipo inmediato (...). Presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. (...) Información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.” Estas indicaciones nos sirvieron para centrarnos en aspectos personales, en la vida cotidiana, en la descripción de personas y lugares, en la ropa, en la comida y en las actividades del tiempo libre.

Se trató de incluir una actividad centrada en un objetivo y se planteó a los alumnos que reaccionaran a una invitación de cumpleaños. Para ello, se les ofreció una tarjeta con información al respecto.

Finalmente, en la última parte de la grabación, se realizaron preguntas sobre las excursiones en el colegio. Con ello, se pretendía animar a los hablantes a expresarse sobre acontecimientos del pasado y del futuro.

Las grabaciones de los alumnos de Talayuela aparecen en un CD que acompaña a este trabajo. El guión utilizado para realizar las entrevistas aparece, dentro del Anexo V, en el punto B.



### **12.5.2.2. Rasgos generales de la pronunciación de los alumnos no nativos del CEIP “Gonzalo Encabo”**

Aunque nuestro trabajo está más centrado en los aspectos comunicativos y no pretende realizar un estudio pormenorizado del habla de los alumnos de Talayuela que no son nativos de español, sí hemos considerado relevante acercarnos brevemente a los rasgos generales que distinguen la pronunciación de estos alumnos frente a la de un hablante nativo de español de la zona.

Para realizar este acercamiento, partimos de estudios como los de Aram A. Hamparzoomian (2000), Benyaya (2007) y Rivera Reyes (2009) sobre las dificultades que podemos encontrar a la hora de enseñar español a alumnos marroquíes. También tenemos en cuenta aproximaciones más generales a los errores fónicos de los estudiantes de español L<sub>2</sub>, como la de Blanco Canales y Nogueroles López (2013), que ofrecen taxonomías que pueden servirnos de guía. Hemos tenido muy en cuenta estos estudios a la hora de analizar las grabaciones de los alumnos de Talayuela y, salvo elementos puntuales, los rasgos que estos investigadores consideran que pueden causar problemas a un hablante marroquí se registran en los alumnos objeto de este estudio.

Un aspecto importante que debemos tener en cuenta es la situación de diglosia que se vive en Marruecos y que afecta a los informantes de este estudio. Como señala Benyaya (2007, 1-2), los hablantes marroquíes, como sucede en todos los países del mundo árabe, utilizan el árabe culto en la escuela y en situaciones formales, y a la vez hablan una variante vulgar o dialectal en situaciones informales. Estas variantes dialectales difieren de unas regiones a otras, pero no llegan a ser ininteligibles. Este hecho implica que nuestros informantes hablan su variante dialectal en familia y aprenden árabe culto en el colegio dentro de la asignatura de cultura árabe.

Los alumnos hablantes no nativos de español de Talayuela encuentran dificultades cuando hablan español porque deben adquirir nuevos hábitos articulatorios que difieren de la base articulatoria de su propia lengua. No obstante, el hecho de que el alfabeto árabe sea más complejo fonéticamente que el español facilita la tarea. Autores como Hamparzoomian

(2000) y El Azami y Herrero (1996) concluyen que el conocimiento del árabe puede constituir una gran ventaja a la hora de adquirir otras lenguas.

Seguidamente nos centraremos en los rasgos más característicos observados<sup>45</sup>:

-Las dificultades en la articulación de las vocales están en la base de la conservación del acento. Se observan problemas en la distinción entre algunos fonemas vocálicos (/e/-/i/, /o/-/u/) debido a que en árabe existen estos sonidos pero carecen de la capacidad distintiva de un fonema. Así, en las entrevistas hemos recogido los siguientes ejemplos:

p[i]líkula *película*

m[e]s v[i]cinos *mis vecinos*

rep[i]t[i] *repetir*

he [e]nvitado *he invitado*

v[i]nir *venir*

fu[e] *fui*

v[e]ni *vine*

so[e] alto *soy alto*

pab[i]llón *pabellón*

n[e]nguna *ninguna*.

-Se observa cierta tendencia a la eliminación de los diptongos, de manera que en algunos casos cae la última vocal y en otros se elimina la primera. También se dan casos en los que las dos vocales del diptongo son sustituidas por otra diferente. Veamos algunos ejemplos de estos fenómenos:

v[o] *voy*

est[o] *estoy*

---

<sup>45</sup> Para la transcripción fonética y la descripción de sonidos, seguimos RAE (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona, Espasa, pp. 43-54.

s[o] *soy*

s[e]mpre *siempre*

p[o]blo *pueblo*

p[o]blito *pueblito*

s[e]s *seis*

h[o]vos *huevos*.

-Hemos recogido vacilación en la pronunciación de la consonante fricativa, interdental, sorda, /θ/. Por un lado, el sonido se ha recogido pronunciado interdental en numerosos ejemplos como *vecino, zapato, zanahorias, Cáceres, hace, cocinera, rizado, diciembre*. Sin embargo, algunos hablantes, de forma concreta, lo han convertido en [s]: servi[s]io *servicio* y die[s]iséis *dieciséis*, a pesar de que en la zona no se registra el fenómeno del seseo. Este es un rasgo que se recoge en los estudios consultados. Además, hay que tener en cuenta que algunas de estas familias pueden haber residido en zonas de Andalucía, donde sí se da el seseo.

-La consonante oclusiva, velar, sonora, /g/, no existe en árabe, lo que puede explicar que algunos alumnos de Talayuela tengan una ligera dificultad a la hora de pronunciar palabras como *largo, amigos, jugamos, lugar, manga, alguna, preguntas*. Asimismo, las dificultades se observan cuando el sonido forma parte del grupo consonántico [gr], como en *grande*.

-Cabe esperar dificultades en la pronunciación de la consonante lateral, palatal, sonora, /ʎ/, que corresponde a la grafía *ll*. Se observa que la mayoría de los alumnos tienden a pronunciar un sonido parecido a una [i], tanto para la grafía *ll* como para *y*:

po[i]o *pollo*

torti[i]a *tortilla*

zapati[i]a *zapatilla*

ensa[i]ar *ensayar*

desa[i]uno *desayuno*

pi[i]a pi[i]a *pilla pilla* (para referirse a un juego infantil)

En algunos casos también se registra el fenómeno del yeísmo, pero no parece ser lo habitual, pese a lo que apuntan otros estudios, debido quizá a que la zona de Talayuela no ha sido tradicionalmente yeísta.

-Una pronunciación parecida se observa al articular la consonante nasal, palatal, sonora, /ɲ/, que corresponde a la grafía ñ. Los hablantes entrevistados tienden a realizar una pronunciación parecida a [ni]: ni[n̠]o *niño* y peque[n̠]a *pequeña*.

-En la pronunciación de la grafía *r* se recogen muchos ejemplos en los que la vibrante, alveolar, sonora, /r/, se confunde con la percusiva, alveolar, sonora, /r/. Esto sucede en la pronunciación de palabras como *Marruecos, marrones, macarrones*. Asimismo, este sonido parece tener más dificultades cuando se sitúa en posición implosiva. Como señala Rivera Reyes (2009), cuando la vibración se produce, esta es más suave que en la de hablantes nativos españoles. La pronunciación de la grafía *r* en posición implosiva o cuando forma parte de grupos consonánticos también difiere en el punto de articulación, lo que confiere al habla de los alumnos un acento característico. Hemos recogido muchos ejemplos: *hermanos, padre, grande, mercadillo, prefiere, tres, luchar, tarde*.

-En la pronunciación de la /t/, en algunos casos, se produce el arrastre alveolodental africado que menciona Hamparzoumian (2000: 42). Los hablantes no nativos entrevistados tienden a pronunciar este sonido oclusivo de forma africada, por lo que el sonido se acerca a veces al de la grafía *ch*. Ejemplos extraídos de las grabaciones son *fiesta, tendrás, tarde, tarta, tortilla, tienda, fruta, televisión, estatua, patatas, zapatillas, alto*.

En cuanto a otros rasgos que la bibliografía menciona como conflictivos, no hemos registrado confusión entre la /p/ y la /b/ en las entrevistas realizadas. Tampoco hemos recogido ejemplos de dificultades en la pronunciación de palabras con *h*. En los grupos consonánticos, hemos encontrado una articulación ligeramente diferente en aquellos que contienen /r/, como ya hemos señalado.

Como conclusión, podemos afirmar que el hecho de que los alumnos de Talayuela se hayan asentado de forma bastante estable en la localidad ha contribuido muy favorablemente a la adquisición del sistema fonético español. Los hablantes entrevistados,

que ya se encuentran en el tercer ciclo de primaria, no conservan un acento excesivamente marcado y en algún caso puntual la asimilación del sistema fonético ha sido absoluta, de manera que los rasgos que delatan la procedencia no nativa han desaparecido por completo.

Sin embargo, es cierto que muchos alumnos no han asimilado por completo el sistema fonético de la zona, a pesar de los años de residencia en la localidad y a pesar de la escolarización. Este hecho se justifica por las condiciones de integración que ya hemos apuntado. Se trata de una integración solo parcial. Los alumnos hablan árabe en sus casas y el árabe se escucha con frecuencia en el recinto escolar, debido al elevado número de alumnos para los que el español no es su lengua materna. Otra razón que puede explicar la no asimilación total es que estos alumnos están acostumbrados a escuchar a sus padres, que seguramente hablan español con un acento aún más marcado.

El hecho de que los hablantes conserven cierto acento al hablar en español no dificulta en ningún momento la comunicación, por lo que debemos otorgar a este rasgo una importancia relativa. El trabajo realizado por el colegio y el esfuerzo de los aprendices hace que podamos afirmar que la comunicación en español se produce en todo momento de forma fluida y con éxito.

### **12.5.2.3. Errores léxicos que se recogen en las entrevistas**

Los errores léxicos no son muy frecuentes en las entrevistas realizadas, pero resultan significativos, ya que afectan de lleno al plano del significado y crean interrupciones en la comunicación. Ante un error léxico, el interlocutor debe deducir lo que el emisor quiere transmitir e incluso, cuando no es capaz de inferir el significado, se hace necesario interrumpir la emisión del mensaje para pedir explicaciones.

En las entrevistas realizadas, hemos recogido los siguientes fenómenos:

-Falta de adecuación de una palabra a un contexto: “Mi casa es \*alta”, “tengo casi todo el día \*vacío”.

-Ante el desconocimiento de un término, búsqueda de otro parecido: “Mi casa tiene un \*barco”. Ante la extrañeza de la interlocutora, el hablante se da cuenta de que ha cometido un error (“¿Cómo era? Se me ha olvidao”). La reacción final es tratar de salvar la comunicación ofreciendo una definición (“Es para ver”). Se refiere al término “balcón”.

-Ante el desconocimiento de un término, se ofrece una descripción: “Mi habitación tiene cama de piso, que una está abajo y otra arriba”. Se refiere al término “litera”.

-Si no se conoce el nombre exacto, se explica para qué sirve: “una mesa de escribir”.

#### **12.5.2.4. Errores morfosintácticos que se recogen en las entrevistas**

En las entrevistas se recogen los siguientes fenómenos:

-Supresión o modificación de preposiciones:

“Creo que voy venir a las 5.30.”

“Fui al entrenar.” (Seguidamente, el hablante se corrige y dice “fui a entrenar”).

“Cuesta mucho para escribir.”

-Uso incorrecto de adverbios:

“¿Qué amiga más preferida tiene?”

“Mi casa es muy grande un poco.”

“Mi habitación es muy pequeña un poco.”

“Hago un poco bien.”

-Problemas con el número:

“Llevo un zapato blanco.”

“Tengo la zapatilla blanca.”

“Me gusta la fresa, la cereza, la manzana.”

-Problemas en el uso y en la morfología de los tiempos verbales. Es frecuente el uso del pretérito perfecto compuesto cuando lo normal en español es el uso del pretérito perfecto simple. También se observa un caso de uso del futuro en lugar del condicional. Además, se aprecia algún caso aislado de pronominalización de verbos no pronominales. Por último, hemos recogido un caso de formación incorrecta de un pretérito perfecto simple irregular.

“Ayer me he levantado. He estado paseando.”

“El domingo pasado he estudiado, he hecho los deberes.”

“El año pasado hemos ido a un pueblo.”

“El otro día me fue a la piscina y he *\*nadao*.”

“Ayer me fui al cole. Después del recreo salí a jugar, he jugado con mis compañeros.”

“Les dije que vendrás a las 5.”

“Me desayuno.”

“*\*Dicieron* que tenemos que pagar 4 euros.”

-Uso del posesivo donde en español suele aparecer un artículo:

“Lavo mi cara.” Lo normal sería decir “Me lavo la cara.”

### **12.5.3. Pruebas preparatorias de comprensión lectora y de expresión escrita**

La posibilidad que nos ofreció el centro de visitar por la tarde a los alumnos del PROA (Programa de refuerzo y orientación del aprendizaje) en el curso 2011-2012 nos animó a realizar un ensayo para recoger muestras de lengua que pudieran ayudarnos a centrar la elaboración de las pruebas definitivas.

Un aspecto que nos planteó muchas dudas fue el nivel que debían tener las actividades propuestas. Por un lado, los testimonios del director y de las profesoras del

grupo de Compensatoria nos advertían de que los alumnos tenían bastantes problemas de adquisición de español. Por otro lado, las entrevistas orales realizadas nos animaban a optar por un nivel alto, ya que todos los alumnos se habían comunicado de forma muy aceptable.

Finalmente, decidimos comenzar realizando un ensayo con una prueba de comprensión lectora de nivel B1 tomada del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI) que recogemos en el Anexo V, apartado C. Consideramos que el nivel de los alumnos en comprensión lectora podía acercarse a este nivel B1.

Junto con esta lectura comprensiva, planteamos la realización de dos ejercicios de expresión escrita, que consistían en la redacción de un correo electrónico y en la elaboración de un texto argumentativo relacionado con la lectura comprensiva. (Anexo V. apartado D).

Estas pruebas se realizaron a 30 alumnos del PROA y los resultados fueron muy desiguales. Al comentar la prueba con los alumnos, nos dimos cuenta de que la lectura resultaba excesivamente larga y el texto argumentativo sobre la vida sana y la dieta saludable demasiado exigente para alumnos de esta edad. La actividad que encontraron más asequible fue la del correo electrónico.

Una valoración general de los resultados obtenidos indicaba que solo siete alumnos se defendieron en la comprensión lectora, trece alumnos escribieron el correo electrónico de forma aceptable y solo cuatro alumnos escribieron entre cuatro y seis líneas en el texto argumentativo.

Tras pasar la misma prueba a 5 alumnos de 3.º y 4.º que no estaban en el PROA y comprobar que tanto la lectura comprensiva como la redacción del texto argumentativo resultaban demasiado exigentes para alumnos de esta edad, decidimos tener en cuenta estos resultados a la hora de elaborar la prueba definitiva. Ello conllevaba una bajada de nivel con respecto a las expectativas iniciales planteadas en las hipótesis, que nos hacían esperar un nivel cercano al B1 para estos alumnos.



#### **12.5.4. Descripción de las pruebas definitivas para evaluar la competencia comunicativa de los alumnos de 5º y 6º de primaria**

Durante el curso 2012-2013 se procedió a realizar las pruebas definitivas en el CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela con el fin de recabar datos objetivos sobre el nivel de competencia comunicativa de los alumnos para los que el español no era su lengua materna. Asimismo, nos propusimos analizar si se podían apreciar diferencias sustanciales entre los alumnos no nativos y los alumnos hablantes nativos de español en el grado de adquisición de la competencia lingüística. En definitiva, se trataba de comprobar hasta qué punto los años de escolarización habían conseguido acercar e incluso homologar los niveles de conocimiento y competencia para el uso de la lengua española de todo el alumnado.

Se solicitó permiso al director del centro para pasar pruebas de comprensión auditiva, de expresión escrita, de comprensión lectora y de uso de estructuras y vocabulario a todos los alumnos de 5.º y 6.º de primaria, tanto nativos como no nativos. Se eligieron estos niveles para asegurarse de que los alumnos que participaban habían estado escolarizados en el colegio público durante un número importante de años.

En primer lugar, se decidió que las pruebas estarían dentro del nivel A2 del *MCERL*, debido a que en las primeras pruebas realizadas el nivel B1, como hemos señalado, resultó demasiado exigente, no solo por la dificultad de la lengua sino por la longitud de los textos para alumnos de esa edad. Todas las pruebas pueden consultarse en el Anexo V, apartado E.

##### **12.5.4.1. Prueba de comprensión auditiva**

Con el fin de valorar la competencia auditiva, y teniendo en cuenta que las pruebas iban dirigidas a alumnos de primaria, se buscaron actividades que tuvieran un nivel A2. Tras revisar varios libros en el mercado, se seleccionaron tres actividades del texto *Nuevo Avance. Básico*, publicado en 2010 por la editorial SGEL y cuyas autoras son Concha

Moreno, Victoria Moreno y Piedad Zurita. Cada audición pudo escucharse dos veces. Seguidamente, describimos las actividades propuestas:

- Actividad A. Basándonos en la actividad 1 de la página 123 del manual mencionado, se propusieron dos actividades, la primera tomada del manual y la segunda elaborada para este caso concreto. En el audio, tres personas hablan de momentos felices en su vida. En la primera actividad los alumnos deben decidir si son verdaderos o falsos seis enunciados. Además, se añadieron seis enunciados en los que había que completar la información que faltaba.

A. UN DÍA ESPECIAL EN TU VIDA. Di si son verdaderas o falsas estas afirmaciones:

1	Para Verónica el día más feliz está relacionado con sus estudios.	V	F
2	Verónica y sus amigos estuvieron por la noche en una discoteca.	V	F
3	Jorge tiene un buen recuerdo del día que conoció a Cristina.	V	F
4	Jorge y Cristina bailaron toda la tarde.	V	F
5	Antonio dice que solo hay un día muy importante en su vida.	V	F
6	Antonio estuvo con su mujer cuando nació su hija.	V	F

Escucha de nuevo y completa las siguientes frases:

- Verónica tiene \_\_\_\_\_ años.
- La fiesta de Verónica duró casi \_\_\_\_\_ días.
- Jorge tiene \_\_\_\_\_ años.
- Jorge y Cristina pasaron juntos toda la \_\_\_\_\_ antes de ir a bailar.
- Antonio tiene \_\_\_\_\_ años.
- La niña de Antonio nació \_\_\_\_\_ de salud.

- Actividad B. Esta actividad está basada en el audio que corresponde a la actividad 1 de la página 125 del libro de texto mencionado. Dos personas hablan sobre la preparación de un examen. Se propuso a los alumnos completar seis enunciados con la opción de respuesta múltiple.

B. UN POCO DE NUESTRA HISTORIA. Escucha la conversación entre un chico y una chica y elige la opción correcta:

13. El chico está estudiando para un examen de...  
 a. Geografía de América b. Historia de América c. Economía de América
14. La chica dice que...  
 a. todavía tiene que repasar b. ya ha terminado de estudiar c. no ha empezado a estudiar
15. El dios más importante de los Incas era...  
 a. el imperio b. el sol c. el día
16. El Imperio Inca ocupó...  
 a. Solo el actual Perú b. Bolivia y parte de Perú c. Varios países actuales
17. El Imperio Inca se terminó ...  
 a. en el siglo XVI b. Con la marcha de los españoles c. en el siglo XV
18. El quechua es  
 a. una moneda b. un rey c. una lengua
19. El chico no quiere contar la leyenda porque...  
 a. quiere estudiar b. quiere descansar c. quiere repasar más

Actividad C. Basándonos en el audio de la actividad 4.a de la página 131 del libro de texto mencionado, se propone a los alumnos completar un cuadro con información muy concreta. El diálogo tiene lugar en una frutería.

C. EN LA FRUTERÍA. Escucha y completa qué compra la señora:

	CANTIDAD EN KG	PRODUCTO
20.	.....	Patatas
21.	1 kg	.....
22.	.....	Tomates
23.	1kg	.....
24.	.....	Ciruelas

25. El precio total de la compra es \_\_\_\_\_ euros.

En total, en la prueba se valoraban 25 items.

#### 12.5.4.2. Prueba de expresión escrita

El análisis de las primeras pruebas realizadas en el curso 2011-2012 nos animó a introducir modificaciones en la parte de expresión escrita. En primer lugar, descartamos pedir a los alumnos que escribieran un texto argumentativo, como se les pidió en las primeras pruebas, porque constatamos que dicha modalidad resultaba excesivamente difícil

para niños de esta edad. En segundo lugar, consideramos necesario introducir más indicaciones sobre lo que había que hacer en esta parte, ya que la primera vez que recogimos muestras escritas algunos alumnos mostraron dudas al respecto o, en el peor de los casos, dejaron en blanco este apartado.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, propusimos la siguiente prueba de expresión escrita:

#### PRUEBA DE ESCRITURA

A. Mañana no podrás venir al colegio porque vas de viaje con tus padres. Escribe una nota al profesor explicándole por qué no puedes venir.

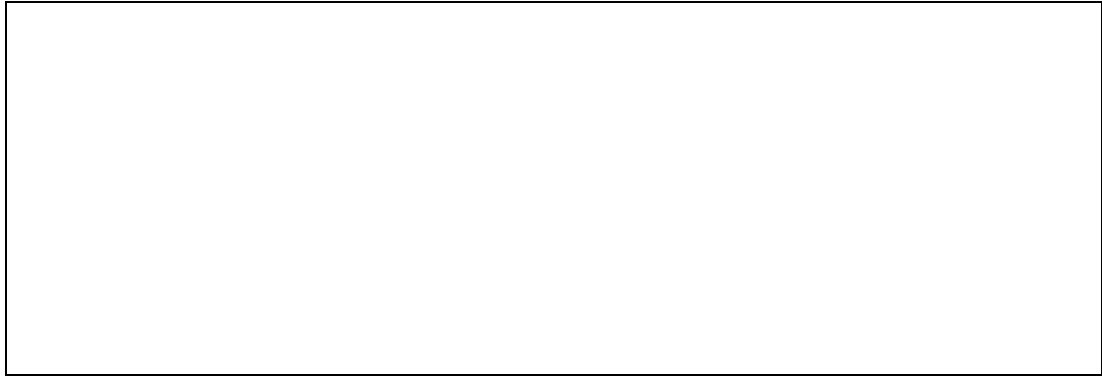
*Estimado profesor, siento comunicarle que mañana...*

B. Tu amigo/a ha sacado muy malas notas. Aconséjale qué debe hacer para que sus notas sean mejores.

Si quieres mejorar tus notas...

C. Escribe una descripción de tu mejor amigo.

D. Cuenta qué hiciste el fin de semana pasado.



Como se observa, en el formato de la prueba incluimos cuadros para que los alumnos tuvieran una referencia sobre la extensión del texto. En esta ocasión, se procuró incluir distintas funciones comunicativas (informar, aconsejar, describir, narrar), lo que implicaba la utilización de textos de distinta tipología. Por último, para intentar paliar las vacilaciones que percibimos en las primeras pruebas, en los dos primeros textos se facilitó el inicio.

#### **12.5.4.3. Prueba de comprensión lectora**

Ante las dificultades que mostraron los alumnos en las primeras pruebas realizadas en el curso 2011-2012 para completar la comprensión lectora, en esta ocasión optamos por seleccionar un texto más corto con menos preguntas, de forma que los alumnos de edades comprendidas entre los diez y los doce años pudieran finalizar todas las partes.

Para la selección del texto tuvimos en consideración la que plantea el Aula Virtual Cervantes para medir el nivel A de competencia. Esta institución une a la prueba de comprensión lectora la realización de 60 preguntas de estructura y vocabulario, y plantea la corrección de ambas partes de forma conjunta.

Así, se seleccionó un texto con cien palabras y se formularon también cuatro preguntas, tres de ellas de respuesta múltiple y la última de respuesta libre. El ejercicio se

tomó, de nuevo, del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI):

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA. El lobo y el perro

Lee el siguiente texto y después contesta a las preguntas:

Un lobo muerto de hambre se admiró del buen aspecto de un perro fuerte y gordo.-Si me sigues, estarás tan fuerte como yo –dijo el perro.- Sólo tienes que adular a los de la casa y complacer al amo. Él te dará sabrosos restos. Marcharon juntos y, en el camino, el lobo vio el cuello con heridas de su compañero.-Es de la argolla con que me atan –le explicó el perro.-¿Atado? –exclamó el lobo. ¿No puedes correr por donde quieras? Pues a ese precio no quiero ni el más rico tesoro.

Moraleja: No vendas tu libertad a ningún precio.

1. ¿Qué aspecto tiene el perro?
  - a. delgado y hambriento
  - b. fuerte y gordo
  - c. fuerte y perezoso
2. ¿Qué tipo de comida ofrece el amo al perro?
  - a. alimentos muy jugosos
  - b. sabrosos restos
  - c. comida para perros
3. ¿Qué señal tiene el perro de su falta de libertad?
  - a. su alegría
  - b. su aspecto
  - c. las heridas en el cuello
4. ¿Cuál es el precio que paga el perro por estar bien alimentado? (responde con tus palabras)

#### 12.5.4.4. Prueba de estructuras y vocabulario

Finalmente, se decidió incluir una actividad en la que se pudiera analizar de forma aislada la competencia gramatical del alumnado de Talayuela, con los contenidos que el Instituto Cervantes plantea para el nivel A. Así, se adaptó una prueba ya existente del Aula Virtual de Español.

La prueba en la que nos basamos constaba de sesenta preguntas de estructuras y vocabulario, acompañada de una comprensión lectora con cuatro preguntas, muy similar a la que hemos descrito en el apartado anterior. Tomando en consideración la edad de los

alumnos, decidimos reducir la prueba a 30 preguntas, de forma totalmente aleatoria, eliminando una pregunta de cada dos. En el Anexo V, apartado E., punto 4, puede revisarse esta prueba de estructuras y vocabulario.

### 12.6. Análisis de los datos recogidos a través de las pruebas realizadas a los alumnos de 5.º y 6.º de primaria en el curso 2012-2013

En la siguiente tabla resumimos los datos de los alumnos hablantes nativos de español y no nativos que participaron en el estudio que se llevó a cabo en el curso 2012-2013.

Tabla 41

*Número de alumnos hablantes nativos de español y no nativos de español que participaron en las pruebas de nivel en el CEIP “Gonzalo Encabo”. Curso 2012-2013*

CURSO	TOTAL ALUMNOS	ALUMNOS HABLANTES NATIVOS DE ESPAÑOL	ALUMNOS HABLANTES NO NATIVOS DE ESPAÑOL
6.º	63	25	38
5.º	39	18	21
Total	102	43	59

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se observa la circunstancia de que en estos grupos es mayor el número de alumnos hablantes no nativos que el número de alumnos nativos, lo que puede dar idea de la complejidad a la hora de organizar la actividad docente en este colegio.

En las tablas elaboradas para resumir los datos obtenidos los participantes aparecerán con las siguientes iniciales:

- Los alumnos hablantes no nativos de español aparecerán con una “M” seguida del curso (6, si los alumnos son de 6.º de primaria; 5, si los alumnos son de 5.º de primaria) y del número que se les ha asignado en el estudio.
- Los alumnos hablantes nativos de español aparecerán con una “E” seguida del curso (6, si los alumnos son de 6.º de primaria; 5, si los alumnos son de 5.º de primaria) y del número que se les ha asignado en el estudio.

### 12.6.1. Análisis de los resultados de la prueba de comprensión auditiva

En los datos que recabamos durante el curso 2011-2012 mediante conversaciones directas con los alumnos del PROA pudimos comprobar que el nivel de comprensión auditiva era bastante alto. Los alumnos comprendían instrucciones sencillas y podían mantener una conversación. A pesar de haber realizado esta constatación decidimos incluir una prueba de comprensión auditiva que se acercase a lo que se pide a los alumnos extranjeros en exámenes de este tipo. Nuestro objetivo era valorar la actuación de los alumnos no nativos y comparar los resultados con los de los alumnos hablantes nativos de español de su mismo nivel académico.

En el Anexo IX (apartados A y B) aparecen los resultados obtenidos por cada uno de los alumnos. En la siguiente tabla exponemos la comparación de resultados entre los dos grupos analizados, nativos españoles y no nativos.

Tabla 42

*Comparación de resultados de la comprensión auditiva entre alumnos hablantes nativos de español y alumnos hablantes no nativos de español de 5.º y 6.º de primaria. CEIP “Gonzalo Encabo”. Curso 2012-2013*

TOTAL PUNTOS	NATIVOS		NO NATIVOS		PORCENTAJE	
	6.º	5.º	6.º	5.º	NATIVOS	NO NATIVOS



Tabla 42. Continuación

21-25	17	8	13	3	58,1 %	25,4 %
16-20	6	8	17	10	32,5 %	45,7 %
11-15	2	2	2	6	9,3 %	13,5 %
5-10	0	0	6	2	0 %	13,5 %
0-4	0	0	0	0	0 %	0 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos por una prueba de nivel A2.

El análisis de estos datos sobre comprensión auditiva arroja las siguientes conclusiones:

1. Ningún alumno marroquí obtiene 25 puntos, que es la máxima nota. Sin embargo, tal vez lo que más sorprenda sea que solo tres alumnos nativos de 6º curso obtienen 25 puntos, a pesar de ser el español su lengua materna. Esto indica que el ejercicio de comprensión auditiva puede tener más dificultades de las que podemos sospechar a priori. Entre otras, destacan la falta de hábito de realizar este ejercicio en el ámbito escolar con la lengua materna y la dificultad de concentración que supone escuchar una audición en una clase numerosa.

2. En cuanto a la naturaleza de las preguntas, en la corrección de la prueba se observa que los alumnos, tanto nativos como no nativos, tienden a fallar en el siguiente tipo de cuestiones:

a. Aquellas que no ofrecen una respuesta directa y exigen la capacidad de deducción. Por ejemplo, se observan fallos en el número 1 de la actividad A (“Para Verónica el día más feliz está relacionado con sus estudios”) debido a que la hablante menciona “el día que aprobé la selectividad”, pero no dice directamente la palabra “estudios”. Es posible que algunos de los oyentes que fallaron desconocieran la palabra “selectividad” y eso haya provocado el error.

b. Aquellas en las que las respuestas solo se diferencian por un matiz o algún dato que añade el hablante. Por ejemplo, en la Actividad B varios alumnos han cometido errores en el números 16 (“El Imperio Inca ocupó ... c. varios países actuales) debido a que el

hablante comienza enumerando Perú, luego Bolivia y luego menciona otros países. Aquellos que optaron por las respuestas A o B, lo hicieron al escuchar los nombres de estos países, sin esperar a recibir el mensaje completo.

c. Aquellas en las que hay que expresar una cifra que puede resultar compleja. Se han cometido muchos fallos, también por parte de los alumnos españoles, en la pregunta 25 de la actividad C. El precio total de la compra es 14,05 euros y muchos alumnos han respondido 14,5 euros. Este tipo de precisión resulta más difícil realizarla al enfrentarse a una audición. Además, involucra otras competencias, en este caso la competencia matemática.

3. Los porcentajes de notas altas y bajas muestran una sensible diferencia entre la adquisición de la competencia auditiva entre los alumnos nativos y los no nativos. El 58,1 % de alumnos nativos obtiene una nota por encima de 20 puntos (80 %), frente al 25,4 % de alumnos no nativos que sobrepasa esta puntuación. El 9,3 % de los alumnos nativos obtiene una nota por debajo del 15 puntos, frente al 27 % de alumnos no nativos.

4. Si nos fijamos en los resultados negativos, para los alumnos nativos la nota más baja es de 11 puntos (44 %). Para los alumnos no nativos, la nota más baja desciende a los 5 puntos (20 %).

Los datos recogidos ponen de manifiesto que la comprensión auditiva puede ofrecer dificultades a alumnos de todos los niveles, y por lo que hemos constatado en Talayuela, incluso a alumnos nativos. Nuestro estudio corrobora lo que la bibliografía al respecto apunta para la enseñanza de lenguas extranjeras: la comprensión auditiva es una destreza altamente compleja, pero poco estudiada y practicada. Osada (2004) explica en un artículo que la investigación lingüística ha prestado poca atención a esta destreza por considerar, en un principio, que solo exponiendo al aprendiz a la lengua hablada se ofrecía la instrucción necesaria. Se veía, por tanto, como una destreza pasiva. Osada recorre en su artículo los avatares de esta destreza e indica que fue a partir de los años setenta y ochenta cuando se le empezó a prestar atención desde la investigación y empezó a ser tenida en cuenta en los programas. Solo en los noventa pasó a ser un área de estudio con entidad propia.

Si esto ha sido así en el campo de L<sub>2</sub>, podemos decir que en la enseñanza de L<sub>1</sub> la atención ha sido todavía menor. Aunque resultados como los de Talayuela parezcan chocantes en principio, si nos paramos a pensar, es posible que comprendamos que las dificultades existen y que la escolarización no prepara a los alumnos para enfrentarse a una prueba de este tipo. La enseñanza de la lengua materna no suele evaluar la capacidad comprensiva auditiva de esta manera, aunque las pruebas de evaluación de alumnos de enseñanza obligatoria puestas en marcha por la LOMCE contemplan la evaluación de esta destreza.

En el artículo citado, Osada (2004: 62) menciona el estudio ya clásico de Underwood (1989) sobre comprensión auditiva y las dificultades que nombra este investigador. Sin duda son las mismas que pueden haber encontrado los alumnos de Talayuela: imposibilidad de controlar la velocidad del que habla; imposibilidad de que se les repita lo que no han entendido; vocabulario limitado que provoca que, ante una palabra desconocida, se interrumpa la comunicación; fallos a la hora de reconocer las señales que indican el final de una palabra, así como las pausas y los cambios de tema, marcas que en la escritura se detectan perfectamente; desconocimiento del contexto; dificultad para mantener la concentración al escuchar; querer entender cada palabra, lo que puede llevar a la desconcentración y a perder lo que sigue.

Al analizar los resultados de la prueba realizada en Talayuela, hemos señalado también algunos tipos de preguntas que se prestan especialmente a errores. Debemos tener en cuenta estos datos con el fin de aumentar o rebajar la dificultad de las pruebas.

En definitiva, las investigaciones sobre este campo indican que estamos ante una destreza que ofrece grandes dificultades. Sin embargo, como señala Osada (2004: 63), citando a autores como Nunam, estamos ante “la Cenicienta” en el campo de los estudios de adquisición de lenguas extranjeras. Por lo que conocemos sobre la enseñanza de la lengua materna, la atención a esta destreza no es mucho mayor. No parece casual que exámenes tan importantes en España como los de acceso a la universidad solo valoren la competencia escrita. Curiosamente, cuando se creó la Selectividad, en 1974-1975, existía una parte en la que los alumnos debían resumir una conferencia. Esto implicaba cierta práctica de la comprensión auditiva y la capacidad para entender y resumir lo que se estaba

oyendo. Este ejercicio se eliminó en 1987, con lo que el examen pasó a valorar solo aspectos de la lengua escrita, incluso en lenguas extranjeras, área que lleva reivindicando que se valoren otras destrezas desde hace años. Resultados como los obtenidos en Talayuela nos hacen pensar en la necesidad de potenciar la práctica de esta destreza, más si consideramos que si no hay comprensión, no puede haber aprendizaje. Como ya hemos señalado, las pruebas de evaluación promovidas por la LOMCE sí incluyen pruebas de comprensión auditiva.

### 5.6.2. Análisis de los resultados de la prueba de comprensión lectora

Tras realizar la comprensión auditiva, los alumnos de 5.º y 6.º procedieron a la realización de la prueba de comprensión lectora. En el Anexo X (apartados A y B) se recogen los resultados obtenidos por los alumnos hablantes nativos y hablantes no nativos en las diferentes partes de la prueba, así como la puntuación total.

Seguidamente ofrecemos la comparación de resultados entre ambos grupos:

Tabla. 43

*Comparación de resultados de la comprensión lectora entre alumnos hablantes nativos de español y alumnos hablantes no nativos de español de 5.º y 6.º de primaria. CEIP “Gonzalo Encabo”. Curso 2012-2013*

PORCENTAJES	NATIVOS		NO NATIVOS		PORCENTAJE DE	
	N.º DE ALUMNOS		N.º DE ALUMNOS		ACIERTOS	
	6.º	5.º	6.º	5.º	NATIVOS	NO NATIVOS
100 %	16	10	14	6	60,4 %	33,8 %
75 %	6	6	17	8	27,9 %	42,3 %

Tabla. 43. Continuación

50 %	1	2	6	2	6,9 %	13,5 %
25 %	1	-	2	3	2,3 %	8,4 %
0 %	1	-	-	1	2,3 %	1,6 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos por una prueba de nivel A2.

El análisis de estos datos sobre comprensión lectora ofrece las siguientes conclusiones:

1. El 60,4 % de los alumnos nativos y el 33,8 % de los alumnos no nativos comprenden el texto en su totalidad y son capaces de responder a todas las preguntas correctamente.
2. Un elevado porcentaje de alumnos no nativos, el 42,3 %, falla en una de las preguntas. En la mayoría de los casos se trata de la pregunta 4, en la que se les pide que respondan con sus palabras. También un 27,9 % de los alumnos nativos encuentra dificultades al respecto.
3. Las tasas de éxito en esta actividad son altas en ambos grupos. El 87,8 % de los alumnos nativos obtiene una nota igual o superior al 75 %. En el caso de los alumnos no nativos, el porcentaje es de un 77,1 %.
4. Las tasas de fracaso en esta actividad son bajas en ambos grupos. En el caso de los alumnos hablantes nativos solo un 4,6 % obtiene menos de un 50 %. En el caso de los alumnos no nativos, la tasa de fracaso es del 10 %.

### 12.6.3. Análisis de los resultados de la prueba de expresión escrita

Para valorar las muestras de escritura recogidas en estas segundas pruebas se decidió utilizar la misma herramienta diseñada para la evaluación de los comentarios al blog “ExtremELE”. Nos pareció apropiado, como en aquella ocasión, considerar la adecuación, la corrección y la cohesión y la coherencia de los textos a través de ítems que

ayudaran a analizar sus características y evitaran una evaluación basada en impresiones generales.

En el Anexo XI aparecen los resultados obtenidos. Asimismo, en el Anexo XII, se recoge el análisis de cada texto de forma individual y la puntuación obtenida mediante la aplicación de la herramienta de evaluación.

El análisis comparativo de las puntuaciones totales de alumnos hablantes nativos de español y no nativos muestra los siguientes resultados:

Tabla 44

*Comparación de resultados de la expresión escrita entre alumnos hablantes nativos de español y alumnos hablantes no nativos de español de 5.º y 6.º de primaria. CEIP “Gonzalo Encabo”. Curso 2012-2013.*

PORCENTAJES	NATIVOS	NO NATIVOS	RESULTADOS	
			NATIVOS	NO NATIVOS
Igual o superior a 90 %	2	3	4,6 %	5 %
Igual o superior a 80 %	15	12	34,8 %	20,3 %
Igual o superior a 70 %	16	15	37,2 %	25,4 %
Igual o superior a 60 %	6	10	13,9 %	16,9 %
Igual o superior a 50 %	3	5	6,9 %	8,4 %
Inferior a 50 %	1	14	2,3 %	23,7 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos por una prueba de nivel A2.

La lectura de los textos y el análisis de los datos nos muestran que los alumnos no nativos se han defendido bastante bien en la prueba y sus puntuaciones no están tan alejadas de las marcas obtenidas por los alumnos nativos, aunque las de estos tiendan a ser superiores. El aspecto que resulta más preocupante es ese 23,7 % cuya puntuación es inferior al 50 % y que sin duda encuentra dificultades para expresarse por escrito en español. De los 14 alumnos con una puntuación tan baja, hay que puntualizar que 7

alcanzan valores superiores al 40 %. Los 6 alumnos restantes sí presentan problemas graves de comunicación escrita que analizaremos más adelante.

Nos parece importante señalar que muchos de los fallos que encontramos en ambos grupos, sobre todo los relacionados con la ortografía y la puntuación (ausencia de puntos y comas), son muy similares, lo que nos lleva a pensar que los años de escolarización han conseguido acercar bastante el nivel de la mayoría de alumnos hablantes no nativos al de alumnos hablantes nativos de la misma edad y curso académico. A veces es difícil distinguir si quien escribe es un alumno hablante nativo de español o uno no nativo. Los siguientes cuadros de texto muestran ejemplos tomados de distintos alumnos, nativos españoles y de origen marroquí, que han obtenido los mismos resultados.

Nota al profesor. Puntuación igual o superior a 90 %.

<i>Estimado profesor, siento comunicarle que mañana no podré asistir a las clases porque me iré con mis padres de viaje Carla me llevará los deberes.</i>	<i>Estimado profesor, siento comunicarle que mañana no podré venir al colegio, porque me voy de viaje con mis padres. Dile a alguno amigo mio que me traiga los deberes. Un saludo.</i>  <i>(firma)</i>
<i>Estimado profesor, siento comunicarle que mañana faltaré a clases porque tengo que ir al médico</i>  <i>Un saludo</i> <i>(firma)</i>	<i>Estimado profesor, siento comunicarle que mañana no podré venir al colegio porque voy de viaje con mis padres.</i>

Consejo a un amigo. Puntuación igual o superior a 90 %.

<i>Si quieres mejorar tus notas debes estudiar más envés de estar jugando y sobretodo no ponerte nervioso en el examen.</i>	<i>Si quieres mejorar tus notas tendrás que estudiar no estar jugando sin hacer nada de los deberes. Eres mi mejor amiga te deseo mucha suerte.</i>
<i>Si quieres mejorar tus notas debes estudiar todos los días una hora y así mejorarás mucho.</i>	<i>Si quieres mejorar tus notas debes esforzarte en dar más tiempo al estudio y menos a jugar. Confío en ti. Y veras como puedes hacerlo y sacar buenas notas.</i>

Descripción de un amigo. Puntuación igual o superior a 90 %.

<i>Marta -10 años: Es morena, tiene el pelo corto, tiene los ojos marrones y le encanta jugar con sus amigos y con el Ipad.</i>	<i>Mi mejor amiga es Melodí. Es una niña rubia con los ojos marrones, un poco alta con pecas en la cara y que le gustan mucho las matemáticas. Es muy lista y le gusta mucho dibujar.</i>
<i>Se llama Elena. Tiene 10 años. Es muy buena, pero habla mucho. Deja todas las cosas, ayuda a sus compañeros,... ¡Es la mejor amiga!</i>	<i>Mi mejor amiga se llama Paula, es muy alta, tiene el pelo rubio, los ojos verdes y lleva gafas. Es muy amable, simpática y muy guapa. Y somos A.P.S. amigas para siempre. A.P.S. Paula y Z.</i>

Narración. Puntuación igual o superior a 90 %.

<i>El fin de semana fui a los judes de tennis en Cabezarrubia (Cáceres). Me tocó jugar con una niña muy buena y perdí, pero me lo pasé muy bien.</i>	<i>El fin de semana pasado hice: el sábado me fui a Plasencia a donde mi prima. Estuve jugando con ella todo el día. El domingo estuve estudiando cono y haciendo los deberes asi que no salí de casa.</i>
<i>Me fui a Casa de mi tía y estuve jugando con mi primo hasta la hora de comer. Después nos fuimos al parque y nos fuimos a casa.</i>	<i>El fin de semana pasado cuándo llegué a casa hice los deberes, cuándo terminé fui a casa de mi tío, después dimos un paseo yo y mi madre y después volví a casa. Ví la tele y por último me puse a leer un libro.</i>

Todos los textos de la izquierda pertenecen a alumnos hablantes nativos y los de la derecha a alumnos no nativos. Podemos señalar que cuando la puntuación del ejercicio es elevada, (90 %), los textos casi no se diferencian. Detectamos en ambos grupos vacilaciones ortográficas y problemas de puntuación. En uno de los textos se percibe que quien lo escribe está intentando asimilar el uso de las tildes, lo que le lleva a la hipercorrección. Así, escribe con tilde palabras que no la llevan en general o en ese contexto (\*cuándo, \*fui, \*ví).

En el siguiente nivel (80 %) detectamos la misma circunstancia. Los alumnos nativos y no nativos cometen errores similares, hasta el punto de que resulta difícil diferenciar los textos. Veamos la misma comparación con ejemplos de textos de puntuación superior a 80 % escogidos al azar:

Nota al profesor. Puntuación igual o superior a 80 %.

<i>Estimado profesor, siento comunicarle que</i>	<i>Estimado profesor, siento comunicarle que</i>
--	--



<i>mañana no podré asistir al colegio. Es mi tía esta enferma y quiero ir a verla es muy especial para mí.</i>	<i>mañana no podré venir al colegio porque tenemos que ir de viaje a Marruecos. Un saludo.</i>
<i>Estimado profesor, siento comunicarle que mañana voy a faltar porque me voy con mis padres de viaje al hospital a hacerme una radiografía.</i>	<i>Estimado profesor, siento comunicarle que mañana no voy a poder venir a clase porque me voy de viaje con mis padres.</i>

Consejo a un amigo. Puntuación igual o superior a 80 %.

<i>Si quieres mejorar tus notas tienes que estudiar mínimo 30 cada asignatura.</i>	<i>Si quieres mejorar tus notas tienes que estudiar mucho y no hacerte el bago o decir excusas para no estudiar.</i>
<i>Si quieres mejorar tus notas tienes que estudiar un poco más y no ponerte nerviosa.</i>	<i>Si quieres mejorar tus notas tienes que estudiar mucho y repasar antes del examen varias veces y atender a las explicaciones de tus maestros.</i>

Descripción de un amigo. Puntuación igual o superior a 80 %.

<i>Es Paula; es alta, delgada y le gusta jugar al fútbol. Ella es simpática y siempre te ayuda con los problemas que tenga.</i>	<i>Es alta, es guapa, tiene 11 años, tiene el pelo largo, es muy estudiosa y es muy veloz, le gusta estudiar, es muy lista, es muy buena y le gusta mucho el colegio.</i>
<i>Se llama: Alicia. Alicia tiene 10 años, el pelo castaño rizado. Es baja y delgada, tiene los ojos marrones, no habla casi nada. Es una niña buena.</i>	<i>Mi amiga es morena tiene el pelo rubio y los ojos azules y es un poco alta y muy buena.</i>

Narración. Puntuación igual o superior a 80 %.

<i>Fui a ver el fútbol y después me fui a cenar con mis amigos. El domingo hice los deberes y me puse a estudiar y luego me fui al cine a Plasencia y cene en un bar</i>	<i>Fui a ver a mis abuelos, fui a la mezquita, hice los deberes, estudié, fui al parque, fui a la casa de mis primos, fui a Navalmoral de la Mata y fui a la casa de mi amiga.</i>
<i>Por la mañana estuve estudiando Conocimiento del Medio y por la tarde fui a ver a mi hermano ha jugar al fútbol, cuando vine fui a ver de bailar sevillanas a mi prima y luego cuando llege a casa estube estudiando un poco. Luego me fui a acostar. Y el</i>	<i>Fue a la casa de mi prima jugué con su hija y luego fue a jugar con mis amigas.</i>

<i>Domingo por la mañana estuve estudiando, por la tarde fui a dar un paseo.</i>	
--	--

De nuevo, los errores más frecuentes están relacionados con vacilaciones ortográficas, problemas de puntuación y repeticiones. Se percibe que los alumnos están en pleno proceso de adquisición de estas competencias, ya que algunas veces la misma palabra aparece de forma correcta e incorrecta en el mismo texto (*estuve* frente a *\*estube*).

Si analizamos los textos de los 15 alumnos nativos que obtienen una puntuación igual o superior a 80 %, los errores generalizados que encontramos están relacionados con la vacilación en el uso de las tildes y con problemas de puntuación: desconocimiento del uso de puntos y comas, lo que dificulta la recepción del mensaje. Otros errores se producen por dudas ortográficas muy parecidas a las que encontramos en los comentarios a las entradas del blog ya analizados:

-Vacilación en la ortografía de letras como b/v. Así, los alumnos E6.8, E6.16 y E5.33 escriben *\*estube* en lugar de *estuve*.

-Vacilación en la escritura de la letra “h”. Encontramos *\*echos* en lugar de *hechos*.

-Vacilación en formas que suelen presentar dificultades en la escritura. Algunos alumnos (E6.1, E6.16) escriben *\*por que* en lugar de *porque*. Otros dos alumnos (E6.1 y E5.27) escriben *\*haber* en lugar de *a ver*. El alumno E6.21 escribe *\*con migo* en lugar de *conmigo*. El alumno E5.35 escribe *\*a si que* en lugar de *así que* y *\*porfavor* en lugar de *por favor*. Por último, encontramos que el alumno E6.8 escribe *\*finde semana* en lugar de *fin de semana*.

-Confusión entre las grafías “g” / “gu” cuando corresponden al fonema oclusivo velar sonoro /g/: *\*jugé* por *jugué* (E6.11).

-Introducción de la grafía “h” de forma incorrecta en la perífrasis verbal modal “ponerse a” seguida de infinitivo: “me puse *\*ha* hacer los deberes” (E6.14). En otro ejemplo incluso se observa la introducción vulgar de la preposición “a”, a la que además se le añade la “h”: “fui a ver a mi hermano *\*ha* jugar” (E5.34). Se trata en este último caso de una oración completiva de doble objeto directo, uno de acción y otro de persona. Esta estructura puede

resultar compleja, también, como vemos, para un hablante español que está en pleno periodo formativo.

-No utilización de las mayúsculas al principio de frase (E5.27).

En este nivel son escasos los errores morfosintácticos en alumnos nativos. Sin embargo hemos podido recoger los siguientes ejemplos:

-Falta de concordancia del antecedente y el pronombre que sustituye al nombre (E5.30): “tienes que hacer los deberes en tu cuarto no en el salón y tienes que *\*hacerlo* con calma.”

-Falta de concordancia del sujeto con el verbo: “Se que tu *\*puede* hacerlo” (E6.15); “me *\*vino* a llamar mis amigas” (E6.15); “cuando *\*era* las 9.00” (E6.12).

-Estructuras en las que se produce anacoluto por la omisión o por la introducción de algún término: “te aconsejo que no te pases las horas de estudio y enredando y estudia.” (E6.14); “El finde semana estado en el campo” (E6.8); “juegue a futbol y viendo la tele”.

-Casos de laísmo en los alumnos E5.30 y E6.16: “*\*la* gusta” y “*\*la* encanta”.

-Supresión del artículo al referirse a deportes: “juegan a tenis y a fútbol” (E5.30).

La pregunta que surge es si los alumnos no nativos que obtienen la misma calificación, igual o superior a 80 %, cometen fallos similares a los anteriores o más bien se trata de fallos provocados por el motivo de ser alumnos de otra procedencia. De la revisión pormenorizada de las 12 pruebas con esta puntuación hemos extraído los siguientes datos:

-Los alumnos no nativos se encuentran en pleno proceso de asimilación del sistema de acentuación español. Como sucedía con los alumnos nativos de esta edad, en los textos se omiten muchas tildes, aunque algunos sí parecen haber asimilado su uso en las palabras esdrújulas y en términos como “fútbol”.

-Existe un problema generalizado en la puntuación de los textos. Algunos alumnos han asimilado el uso de las comas en las enumeraciones y de los puntos al final de frase, pero se observan muchas omisiones de estos signos. Por poner un ejemplo, el alumno M6.3 escribe “Mi mejor amiga es Hakima ella es buena, simpática, amable (...)”. En otros casos se da su utilización incorrecta. Así, en el texto del alumno M6.26 encontramos: “(...) mañana no

puedo venir al colegio. porque, me voy a ir de viaje con mis padres.” Este fenómeno afecta a la cohesión de los textos y a su comprensión.

-En el terreno de la ortografía los fallos son similares a los de los alumnos españoles de esta edad. Las dudas surgen en la diferenciación de la “v” y la “b” (*\*bago*, M5.56); de la “x” y la “s” (*\*escusas*, M5.56); de la “c” y la “z” (*\*hize*, M6.22); de la “g” y “gu” (*\*amiguo*, M6.18); y del uso de la “h” (“*\*E echo* los deberes”, M6.4). Es curioso que el mismo alumno escribe “he salido a jugar” en la línea siguiente, lo que da idea del estado de asimilación en el que se encuentra.

-Encontramos vacilaciones en la separación de algunas palabras. El caso de la escritura de *\*por que* en lugar de *porque* lo encontramos en los alumnos M6.4 y M6.28. Encontramos otro caso en el que se une la preposición al sustantivo: *\*aclase* (M6.3). Sin embargo se trata de casos aislados, por lo que se puede afirmar que los alumnos han asimilado la separación de palabras y solo se ha hallado vacilación en aquellas formas en las que los alumnos nativos de la misma edad y nivel académico también dudan.

-En el terreno morfosintáctico hemos encontrado problemas aislados de concordancia y también de estructuras incorrectas que provocan anacolutos.

Concordancia:

(...) con los ojos marron oscuro (M6.26)

(...) luego he ido de compra (M5.40)

Anacolutos:

Duermete temprano para que no se te olviden las cosas y con los resúmenes te ayudan a estudiar mejor para los exámenes. (M6.34)

Estos errores siguen siendo similares a los que encontrábamos en los alumnos nativos. En ambos grupos los casos son muy aislados. Hemos detectado la supresión del verbo auxiliar en formas compuestas: “y que no podido venir a clase” (M5.40); “me ido” (M6.22). Además, aparecen ejemplos de enunciados incorrectos o redundantes que no se hallan en los textos de alumnos nativos y que pueden revelar que se trata de un alumno no nativo: “Me he levantado de dormir” (M5.40); “le gusta jugar juegos de niñas” (M6.34).

La falta de asimilación del verbo “gustar” puede indicar que estamos ante un alumno no nativo: “Hamid le gusta jugar al fútbol” (M6.6). Lo mismo sucede en los casos en los que encontramos tiempos verbales incorrectos. Hemos recogido un caso de no asimilación del subjuntivo: “si quiere cuando *\*vengo* me dice los deberes” (M6.28).

Aunque no se trata de un error, otro rasgo que puede delatar la procedencia es la no supresión del pronombre personal cuando no es necesario: “Mi amigo se llama Hafid tienen 12 años a el le encanta comer (...)” (M6.18). En el uso del verbo “jugar” hemos encontrado la supresión del artículo con ciertos deportes, rasgo que también presentaban algunos alumnos nativos: “jugar a fútbol” (M5.40, M5.55). Sin embargo, es más probable que un no nativo suprima la preposición con este verbo: “al salir, fui a casa a jugar la play” (M6.28). El mismo alumno escribe: “Siempre que vengo a jugar con el le encuentro jugando el fútbol”.

En un caso (M6.2) hemos recogido el uso de “fue” en lugar de “fui”, que puede relacionarse con la confusión de la “e” y la “i” en árabe: “Fue a la casa de mi prima (...) luego fue a jugar”.

El análisis de las 16 pruebas de alumnos nativos que alcanzan una puntuación igual o superior a 70 % muestra cada vez mayor vacilación en el uso de las tildes y ausencia más frecuente de signos de puntuación. Este último rasgo conduce a que la lectura se vaya haciendo más difícil, sobre todo cuando aparecen ambigüedades. Es el caso de esta oración escrita por el alumno E6.23 al dar consejo a su amigo: “Tienes que estudiar mas cada dia debes repasar”.

Las vacilaciones en las letras que ofrecen dificultades conducen a cometer faltas de ortografía como *\*estube* (E5.40, E6.4); *\*dibertida* (E5.41); *\*deves* (E6.23); *\*Cobatilla* (E5.42); *\*avrebiado* (E6.22); *\*fuy* (E6.6, E5.26); *\*my* (E5.26); *\*vien* (E5.26); *\*jugé* (E5.39); *\*ice* (E5.41), *\*hacer* (E6.24); *\*hojos* (E6.23); *\*abitacion* (E6.24); *\*e jugado* (E5.41); “llegamos *\*ha* casa” (E6.23); *\*habeces* por *a veces* (E6.19); *\*hay* por *ahí* (E6.24); *\*esparrajos* (E6.19).

Encontramos más ejemplos de expresiones en las que suele existir vacilación en cuanto a la escritura junta o separada: *\*por que* (E6.4, E6.6, E6.13, E6.17, E6.18, E6.24, E5.26,

E5.39); *\*por qué* en lugar de *porque* (E5.39); *\*aveces* e incluso *\*habeces* (E6.19); *\*a si que* (E6.13), *\*por siacaso* (E6.24); *\*deacuerdo* (E5.40); *\*con migo* (E5.26). Además encontramos otras incorrecciones en la separación de palabras fruto de aproximar la escritura al habla: *\*Melopase por me lo pasé* (E5.40); “es lo que peor se *\*teda*” (E5.39); “el *\*finde* semana” (E6.23); “a ver *\*amis* tios” (E6.20).

Otras incorrecciones ortográficas que encontramos son la no utilización de mayúsculas al inicio de texto o de oración (E6.18) y en algunos nombres propios (el alumno E5.28 escribe *\*madrid* e *\*ismael* y el E6.19 *\*jarandilla*). También se cometen errores al escribir algunos nombres que provienen del inglés: *\*Beberly hill* (E6.23); *\*pley* (E6.19).

En el terreno morfosintáctico volvemos a encontrar fenómenos muy parecidos a los que venimos registrando: un caso aislado de laísmo en el alumno E5.41 (“*\*la* gusta jugar”); omisiones que provocan anacolutos, como se percibe en este ejemplo que reproduce una escritura que se acerca al estilo telegráfico: “Es alto el pelo moreno y rizado los ojos marrones” (E6.6). Lo mismo sucede en el siguiente texto descriptivo: “tiene el pelo corto, es moreno, los ojos negros, etc.” (E5.42). A veces la omisión o la introducción de un término, unido a la falta de puntuación, da como resultado una estructura errónea: “Si quieres mejorar tus notas y para conseguirlo tienes que trabajar mas” (E6.4); “el domingo me fuí a ver a mi primo J. a Cáceres a ver al hospital que tenía neumonía.” (E6.22)

Aunque la concordancia está prácticamente asimilada, podemos encontrar algún caso aislado en el que esta no se produce: “le *\*encantan* divertirse” (E5.28); refiriéndose a su amiga, “*\*les* gusta el baloncesto” (E5.41); “mi mejor amiga es simpática (...) es muy *\*bueno*” (E6.20).

El uso de la conjugación verbal no suele ofrecer problemas a estos niveles. Tan solo hemos encontrado un caso en el que se rompe la correlación al pasar del pretérito perfecto compuesto al simple en la misma enumeración: “Este fin de semana *\*e* jugado con mis amigos me he ido a casa de mi abuela e *\*ice* los deberes.” (E5.41).

Otros rasgos que han influido en algunos aspectos de la evaluación han sido el hecho de no evitar repeticiones de palabras y de estructuras o recurrir al nexos copulativo “y” de forma reiterada como recurso para unir oraciones.

Los alumnos no nativos que alcanzan una puntuación igual o superior a 70 % son 15. La ausencia de puntuación en los textos sigue siendo evidente y las tildes casi desaparecen por completo. Algunos errores ya mencionados tienden a repetirse: *\*deveres* (M6.5); “mañana no *\*boy a venir*” (M5.51); *\*jugé* (M6.24); “he ido *\*ha* entrenar” (M6.33); “voy *\*ha* ir de viaje” (M5.43); “he *\*echo* (M6.33, M6.27); *\*por que* (M5.57, M6.1, M6.24, M6.35); *\*salamanca*; *\*momfrague*; “*\*ami* me regalo una muñeca”; *\*haveses* por *a veces*; *\*sino* por *si no* (M6.9). Algunos alumnos no han asimilado la grafía “rr”, posiblemente por influencia de la pronunciación, lo que se percibe en la escritura de palabras como *\*peliroja* (M6.9), *\*aregle* (M6.27) y *\*marones* (M6.35). Por último, hemos recogido un caso de cambio de la grafía “g” por “d”: *\*amida* por *amiga* (M6.9).

Además se aprecia un aumento de otros errores que delatan la procedencia de los alumnos, ya que son rasgos que no se recogen en los alumnos españoles de la misma edad. Se trata de rasgos que afectan al terreno morfosintáctico y al léxico.

En el terreno morfosintáctico, encontramos algunos anacolutos provocados por la supresión de elementos en la frase: “Y no hacer caso que te dicen” (M6.16); “esta tarde ven a mi casa todos los días” (M6.27).

También se aprecia mayor vacilación en el uso de los verbos, lo que muestra que no se ha asimilado del todo la conjugación en la forma y en el uso:

- En la forma, encontramos cambios de vocales. Así, el alumno M6.9 escribe *\*vener* por *venir*. Como ya hemos recogido, puede tratarse de una confusión que parta de la fonética, por confundir /i/ y /e/, rasgo que se documenta en los hablantes de procedencia árabe. Al dar consejo, el alumno M6.19 utiliza la forma “*\*tiene* que estudiar mucho” referida a la segunda persona. De la misma manera, el alumno M6.1 escribe, refiriéndose a la segunda persona, “*\*vera* que mejoraras tus notas.” El alumno M5.44 escribe *\*tendar* en lugar de *tendrás*. En la narración, encontramos *\*podimos* en lugar de *pudimos* (M5.57).
- En el uso, hemos recogido saltos del pretérito perfecto simple al compuesto sin que haya razón que lo justifique: “Sali con mi padre a la mezquita y sali a jugar con mis amigos. Y he ido con mi padre y mi hermano al parque y hemos visto *\*ha* mas niños jugando” (M6.5); “he hecho los deberes he repado ayudé a mi madre me

duche (...)” (M6.27); “he salido a la calle y juegue con mis amigos” (M6.16). También se registra el uso del pretérito imperfecto de indicativo en lugar del pretérito perfecto simple: “El fin de semana pasado *\*estaba* con mis hermanos jugando a la pley” (M5.57); “*\*Erán* los mejores fines de semana” (M5.44). Al dar consejo, el alumno M6.33 utiliza el futuro simple de indicativo donde debería aparecer el presente de subjuntivo: “tienes que estudiar muchísimo y reforzarte mucho para que *\*podras* probar todos los exámenes”. El alumno M5.43 hace lo contrario y utiliza el presente de subjuntivo donde debería ir un futuro simple de indicativo: “tu tienes que estudiar cada día una asignatura y *\*puedas* ya mejorar tus notas”. Si en lugar delnexo copulativo se hubiera optado por elnexo de finalidad “para que”, el uso del subjuntivo habría sido correcto. Los ejemplos indican un estadio en plena evolución de la interlengua de estos alumnos.

Otro aspecto que llama la atención es el uso del pronombre en función de sujeto donde en español normalmente se suprime. No se trata de un uso incorrecto, pero sí poco frecuente. Así, el alumno M5.43 escribe: “Si quieres mejorar tus notas amigo tu tienes que estudiar”. El mismo alumno en la descripción usa el pronombre de tercera persona: “Ella es muy alta y morena ella va al colegio nuevo”.

En la concordancia entre determinantes, nombres y adjetivos hemos apreciado algunos problemas de número y también de género: “Tiene los ojos un poco *\*grande*” (M6.33); “tiene la nariz *\*chato*” (M6.1); “hice *\*las* deberes” (M6.1); “sus cejas son negras y *\*separados*” (M6.16); “*\*su mano es morena* (...)”, “*\*su oreja* son grandes” (M6.16); “tengo que ir con mis *\*padre*”, “el pelo *\*castaños*” (M5.44). En el uso del verbo “gustar”, que suele presentar dificultades, hemos recogido dos errores relacionados con la concordancia en un texto del alumno M6.35: “Le *\*gusta* las pegatinas”; “le gusta *\*la* asignatura de Lengua y Educación física”.

Se aprecia un aumento considerable del uso incorrecto de las preposiciones. En unos casos se trata de errores ortográficos y en otros las preposiciones se suprimen. En todos los ejemplos recogidos el error afecta al verbo “ver” seguido de complemento directo de persona, que en español exige la preposición “a”, omitida por los alumnos: “Para ver el médico” (M5.57); “he ido *\*ha* ver mi abuelo” (M5.43); fui (...) *\*ha* ver nuestra familia”



(M6.10). En otros casos se modifica la preposición: “No pudo asistir *\*en* la clase” (M5.43); “tengo que ir con mis padres *\*de* un viaje importante”.

En el uso del léxico también se registran en este nivel algunos fenómenos que diferencian los textos de los alumnos no nativos de los de alumnos nativos. En algunos momentos se trata de vocablos que el alumno ha aprendido mal y, en otros, de usos que pueden provocar cierto extrañamiento en la persona que lee el texto, por desviarse de la norma. Así, el alumno M6.16 escribe “*\*aprestar* atención” por “*prestar* atención”; el alumno M6.33 utiliza *\*reforzarte* en lugar de *esforzarte*; el alumno M6.27 dice “he *\*rapado*” por “he *repasado*”. En cuanto a usos que provocan extrañamiento, la descripción que escribe el alumno M6.16 es un claro ejemplo: “Su boca es cerrada, su mano es morena, su carácter es moreno y limpia”. Evidentemente conoce los adjetivos, pero no los utiliza con adecuación. Otras expresiones que suenan extrañas en nuestra lengua son “aprobar las notas” (M6.9) y “le encantan mucho los gatitos” (M5.44).

Por último, es importante señalar que hay dos casos en los que los alumnos no comprenden la tarea que hay que realizar y escriben textos que no cumplen la función comunicativa propuesta. El alumno M6.19 escribe una carta de agradecimiento en la actividad en la que se le pide una descripción de su mejor amigo: “Querido Bader: te deseo por todo lo que hace conmigo gracia por todo eres el mejor amigo que tengo tú y Sufian los mejores amigos adiós”. De la misma manera, el alumno M6.35 no entiende la tarea de la narración y describe lo que hace los fines de semana, no lo que hizo el pasado fin de semana: “Los fines de sema hago los deberes estudio veo la tele y voy al parque y algunas veces voy a la casa de mi tia”.

Los alumnos nativos en los que el nivel es igual o superior al 60 % e inferior al 70 % son seis. El número de alumnos nativos a partir de este nivel desciende considerablemente. Los textos suelen ser excesivamente breves y con algunos fallos, o de longitud adecuada pero con muchos problemas. La puntuación es prácticamente inexistente y las tildes no se utilizan casi nunca.

En el plano ortográfico encontramos bastantes errores concentrados en el mismo alumno cuando este se aventura a escribir un texto más largo: *\*acer*, *\*oras*, *\*exsamen*, *\*extudiar*, *\*estube*, *\*allude*, *\*llei* por *leí*, *\*biendo* (E6.3); *\*boi* por *voy*, *\*estube*, *\*allude*

(E5.31); “vente *\*ha* llamarme *\*ha* micasa”, “*\*aremos* los *\*deveres* juntas”, “mi *\*megor* amiga”, *\*yegué*, *\*estube*, *\*einsutar* por *insultar* (E6.10); *\*colejio*, *\*bamos*, *\*revelde*, *\*aveces*, *\*estube*, *\*deveres* (M6.7). Aparecen problemas en la separación de palabras. Se unen preposiciones entre sí, preposiciones a nombres y a determinantes, pronombres a verbos. Así, el alumno M6.3 escribe *\*apunto* por *a punto*, *\*selave* por *se la ve*, *\*apor* esparragos, *\*acasa*, “*\*ami* abuela”.

En el terreno morfosintáctico, recogemos un caso de laísmo en el alumno E6.3: “*\*la* gusta”. Se detectan algunos problemas en la concordancia de elementos oracionales: “Me tengo que ir de *\*viajes*” (E6.3), “*\*no* lo pasamos muy bien” en lugar de “*nos* lo pasamos muy bien”. En cuanto a los nexos, abunda el uso de la conjunción copulativa “y” que en una ocasión aparece escrita como “*\*i*” (E6.3).

En el terreno léxico se recogen por primera vez entre los alumnos nativos usos que resultan extraños para un receptor medio. Por ejemplo, se antepone el adjetivo al nombre donde lo normal sería que apareciera pospuesto: “Se esfuerza en sacar una *\*mejor nota*” (E6.3). En otro caso se utiliza un léxico poco adecuado para describir al amigo: “Su corazón es *\*simpático* y alegre” (E5.31). Por último, se recurre al uso dialectal de diminutivos: “Mi mejor amigo es *chiquinino*” (E5.38).

Los alumnos no nativos de este nivel son diez. En general, volvemos a encontrarnos con los errores que hemos detectado en otros niveles: falta de puntuación, ausencia de tildes y fallos ortográficos (*\*hir*, *\*boy*, “yo *\*i* mis amigas”, “*\*e* visto”, *\*deveres*, “*\*noboia* poder *\*benir*”, *\*estube*, *\*marón*, etc.). Junto a estos errores, aparecen otros morfosintácticos relacionados con la falta de concordancia (*\*le gusta las chuches*), cambio de pretérito perfecto simple a compuesto, supresión de elementos (“He ido a Madrid y *\*quedé* allí”; “tenía que *\*quedar casa* toda la noche”). En una narración encontramos el uso vulgar de *hemos* escrito como *\*amos* y *\*hamos*: “*\*amos* ido a Cáceres y *\*amos* paseado todos yo y mi padre y mi madre y mis hermanos y lo *\*hamos* pasado fenomenal” (M6.30). Además, encontramos un caso de falta de adecuación. El alumno M6.14 no narra lo que hizo el último fin de semana sino lo que hace habitualmente los fines de semana.

En este nivel encontramos textos en los que los errores se apartan de lo que es habitual en los alumnos nativos. Así, el alumno M6.30 construye frases como las que

siguen: “Es guapa y alta *\*un poco*”, “su comida *\*mejores* el *\*pescada*”, “ella es la mayor de sus hermanos *\*dos*”. El alumno M5.46 se expresa de la siguiente manera: “Y como tenia deberes *\*e hecho*”. El alumno M5.53 escribe: “Si no estudio se pone a gritar *\*de mi*” y “al final (yo) *\*fue a jugar con mi hermana con los juegos*”. En el consejo, el alumno M6.11 se expresa con poca claridad: “Te podre ayudar todas las tardes subes al instituto al dia siguiente te echan por que no sabes nada”. El alumno M6.13 construye así una oración comparativa: “(...) y es *\*baja* que yo”. El alumno M6.31 presenta problemas con las preposiciones: “Me voy con mis padres *\*en* un viaje *\*marruecos*.” Como vemos, se trata de errores relacionados con el orden oracional y con la omisión de elementos. Por los ejercicios analizados, podemos afirmar que se trata de errores que no hemos encontrado entre los alumnos nativos.

Se detectan también casos extremos de pérdida de correlación de los tiempos verbales. Un alumno, al narrar, comienza utilizando el pretérito perfecto simple, pero de repente pasa a utilizar formas no personales del verbo, infinitivo y gerundio: “El fin de semana pasado estuve haciendo deberes *\*estudiar jugar* con las amigas, *\*haciendo* cosas en casa” (M6.25). Algo parecido le sucede al alumno M6.37 al dar consejo. Comienza de forma correcta con la forma “tienes que” para pasar a utilizar formas de infinitivo: “Tienes que estudiar, hacer los deberes, el comportamiento en clase tiene que ser bueno. *\*No pelearse. \*No acusar* a los compañeros. *\*Entrar* en orden y *\*No dar* voces”. Detectamos un problema similar en el alumno M6.14: “Si quieres mejorar tus notas *\*estudiar y hacer* los deberes.” Es posible que estos alumnos recurran a las formas no personales porque no han asimilado todavía las desinencias verbales de los distintos tiempos.

Las puntuaciones más bajas obtenidas por alumnos nativos se encuentran entre el 50 % y el 60 %. En concreto, obtienen esta puntuación tres alumnos. No tenemos en cuenta la prueba del alumno E6.25 por tratarse de un alumno con necesidades educativas especiales. Los errores que presentan los tres alumnos analizados en este nivel son similares a los que hemos analizado en otros niveles, pero aparecen de forma más concentrada. Además de los problemas ortográficos habituales (*\*estube, \*ize, \*deveres, \*alluda, \*jugé, \*andrea*), observamos dificultades en la separación de palabras: *\*a miga* y *\*pri ma* (E6.5); “*\*por que \*metengo* que ir de viaje”, “un *\*pocomas*”, “*\*itiene*” (E5.37). Llama la atención en este nivel el uso de coloquialismos y vulgarismos que se reflejan en el discurso escrito: “El

*\*finde* pasado” (E6.5); “la *\*seño*”, “me *\*ajunto* con ella” (E5.29); “fui *\*aon de* mi abuela” y “*\*venimos de \*aonde* mi abuela” (E5.37). En la descripción que realiza el alumno E5.29 encontramos un error léxico: “Es (...) muy *\*educativa*” en lugar de *educada*. En definitiva, aunque estos alumnos puedan comunicarse por escrito, la concentración de errores hace que obtengan la puntuación más baja en el grupo de los nativos.

Quizá la mayor diferencia en el nivel de escritura entre alumnos nativos y no nativos está en el hecho de que solo cuatro nativos españoles concentran los errores que hacen que la valoración no supere el 60 %. Sin embargo son 19 los alumnos de origen marroquí que obtienen una valoración inferior al 60 %, lo que equivale al 32,2 %. Esta cifra no permite realizar lecturas complacientes y es un indicador de la necesidad de seguir trabajando y de la obligación de seguir dedicando recursos para igualar aún más los niveles. Uno de los objetivos prioritarios de la escolarización es disminuir el porcentaje de alumnos con dificultades serias de comunicación.

De nuevo surge la pregunta de si estos 19 alumnos presentan problemas similares o muy distintos a los de los tres alumnos nativos que están en un nivel inferior al 60 %. Del análisis de las últimas 19 pruebas escritas, extraemos los siguientes datos:

-Los errores ortográficos son similares a los que hemos apreciado en otros niveles. La diferencia radica en que en algunos casos las faltas de ortografía son más frecuentes. Se aprecian vacilaciones en las grafías *b/v*, *ll/y*, *r/rr*, *h*, *m/n* antes de *b*, *s/z*, *y/i*. También aumentan los errores en la separación de palabras (*\*con tigo*, “*\*noboia* poder venir”, “*\*hazlos* deberes”, “no *\*so lo*”, “me fui *\*ala* calle”, *\*finde* semana, *\*habeces*, etc.).

-Se aprecian errores de concordancia que no difieren de los que ya hemos mencionado en otros niveles. En unos casos la falta de concordancia afecta al sujeto y al verbo (“tu i Walid *\*tienes* el chandal negro”, “*\*amigo es* mohamed y carlos y javier”, “*\*mi mejor hamiga es* Angela y Asma y Ibtissam y Wissam y Paula Assia”). En otras ocasiones no se produce la concordancia entre determinantes y sustantivos o entre adjetivos y sustantivos (“no se cuantos *\*dia* tardare de volver de vacaciones”, “so comida *\*favorito*”).

-Aparecen algunas formas verbales incorrectas (*\*fui*, *\*fuy*, *\*tene*, *\*esto* por *estoy*, *\*hag* por *hago*, *\*tiengo* por *tengo*). En otros casos el error se produce por la omisión o uso incorrecto

de pronombres (“hemos pasado muy bien”, “\*nos cantabamos y vailavamos”, “\*e quedado en casa \*ha jugar”).

-La incorrección en las formas verbales también afecta al uso. Así, encontramos el presente simple de indicativo por el presente simple de subjuntivo (“espero que no \*suspendo”); el pretérito imperfecto de indicativo en lugar del pretérito perfecto simple de indicativo (“a noche \*estábamos jugando con la pesepe”); cambio de pretérito perfecto simple de indicativo a pretérito perfecto compuesto (“fui a jarais con mimadre y mi padre. Y \*emos comprado muchas cosas”).

-El uso de preposiciones también resulta vacilante en algunos ejemplos, por omisión o por modificación (“y las 12.00 ir a comprarme unos zapatos”, “jugar futbol”, “y no le gusta jugar ninguna cosa mas”, “tienes que estudiar mucha \*a la mañana”, “no se cuantos dia tardare \*de volver de vacaciones”).

-Aparecen anacolutos en algunos textos. Da la impresión de que el emisor omite elementos porque espera que el receptor rellene las lagunas del discurso. Estos son algunos ejemplos: “Es un niño alto, flaco, pelo negro, ojos negros” (M6.32); “Tienes que estudiar mucho para que sea buena nota” (M6.36); “cada hace una cosa o aregla cosa de la feria” (M5.48). Rivera Reyes (2009) apunta la omisión del verbo copulativo como rasgo propio de aprendices cuya lengua materna es el árabe.

-La falta de comprensión de la tarea propuesta aumenta en este grupo de alumnos que obtiene las puntuaciones más bajas, lo que dificulta o impide por completo la comunicación. Este problema marca una enorme diferencia con respecto a otros niveles, ya que los casos aumentan de forma llamativa. Así, el alumno M6.32, al dar consejo al amigo, se refiere a este en tercera persona cuando debería hacerlo en segunda persona, lo que cambia el sentido del texto: “Si quieres mejorar tus notas deberas decirle a tu amigo que tiene que estudiar mas en casa adiaro y asi podrá aprobar todos los exámenes y la nota final podra aprobarla mejo (...)”.

El alumno M6.36, al redactar la nota al profesor, construye un texto que no se ciñe a la tarea propuesta y que además resulta ininteligible: “Estimado profesor, siento mucho comunicarle que mañana vas de viaje profesor por queras a quedar tienes que ir y pasando fenomenalmente”.

Este mismo alumno inicia la narración de lo que hizo el fin de semana *in medias res*, sin situar la acción: “una fiesta hice muchas cosas jugué trabaje y estudie en el cole y hice muchos deberes con mis amigas fuimos a las excursiones”.

La nota del alumno M5.42 es tan breve que no cumple la tarea propuesta: “Estimado profesor, siento mucho comunicarle que mañana que tenemos que ir a Naval Moral de la Mata”.

Este mismo alumno tampoco realiza la descripción del amigo: “Eres el mejor amigo hafid porque no peleamos no insultemos”.

El exceso de brevedad es otro problema que afecta a los textos. La narración de este alumno se limita a una sola oración: “Emos jugado al fútbol”.

El alumno M5.45, que también obtiene una puntuación muy baja, presenta problemas en la adecuación de los textos. En la nota al profesor escribe en segunda persona un verbo que debería ir en primera persona, lo que modifica el sentido del texto: “Estimado profesor, siento mucho comunicarle que mañana no podras venir al colegio”.

En el texto en el que se pide que dé consejo a un amigo, se refiere al amigo en tercera persona y se limita a copiar el enunciado de la tarea: “Si quieres mejorar tus notas aconsejale que debe hacer para que sus notas sean mejores”.

Tampoco podemos considerar adecuada la descripción de su mejor amigo, ya que el texto que escribe no da respuesta a la tarea que se propone: “Mi mejor amigo es Yassine y sale trabajar y en el examen saca un 10/9/7/5/6/1/0”.

Este mismo alumno, al redactar la narración sobre lo que hizo el fin de semana pasado, omite los elementos que pueden servir para situar la acción y utiliza los verbos en infinitivo. Al introducir la quinta acción, de pronto cambia al presente simple: “hacer los deberes y jugar al fútbol y ver la tele y limpiar la cama y voy a comprar pollo y después me voy a dormir”.

El alumno M5.49 tiene serios problemas para transmitir mensajes de forma escrita. Esto se aprecia al leer todos sus textos. Aunque entiende la tarea propuesta, los errores dificultan la comprensión del mensaje:

#### Nota al profesor

Estimado profesor, siento mucho comunicarle que mañana no vengo al colegio porque tengo que reme con mis padre. un saludo perdona por la molestia (firma).

#### Consejo

Si quieres mejorar tus notas amiga tiene que moja estudia y sacama nota bala. Un saludo (firma).

#### Descripción del amigo

Es alta y baja un pocito y tien el pelo rizad y negro y tiene la pieblanc y siempre le gusta acemoño y pones zatia de depore y ponese chatal y le gusta ser mastra de Inge.

#### Narración

E hido ala mezcia y leea nupoco en un libre y alle amimadre en la comida y cojiel teléfono y jue an un sella demo millonario comi piza.

El alumno M5.50 tampoco realiza con éxito las tareas encomendadas. Así, al escribir la nota al profesor no explica la razón por la que va a faltar a clase, tal como se le pide en el enunciado: “Estimado profesor, siento mucho comunicarle que mañana no puedo venir ala escuela”.

Al redactar el consejo al amigo, el emisor ofrece la razón pero no da el consejo: “Si quieres mejorar tus notas por que tus padres te van a exigir”.

Un caso extremo de no adecuación es el texto descriptivo. Este alumno escribe una nota a su amigo, pero no lo describe, por lo que no cumple la tarea encomendada: “hola abdesamad te quiero decir que mañana no puedo salir porque tengo muchos deberes”.

El alumno M5.52 no escribe una nota al profesor que se corresponda con la actividad propuesta: “Estimado profesor, siento mucho comunicarle que mañana tiene que traer la nota del profesor para que véala nota”.

La descripción del amigo, además de poseer incorrecciones, se centra en las actividades que realiza el amigo, pero no describe su aspecto o su personalidad: “Se llama MOSINE y le gusta los deberes hacerlos le gusta jugar futbol y tiene 11 años y es mi amigo”.

Los errores y los cambios de tiempo en las formas verbales impiden que se pueda considerar adecuado el texto narrativo sobre lo que hizo el pasado fin de semana: “estaba estudiar poco y voy a jugar en la calle un poco y vengo a casa”.

En resumen, del análisis de las muestras de escritura, obtenemos las siguientes conclusiones:

1. Casi todos los textos que obtienen una puntuación superior al 70 % son adecuados en cuanto a que se adaptan al código escrito y se ajustan al propósito encomendado. El único aspecto en el que algunos alumnos no nativos obtienen menor puntuación es en el apartado de longitud del texto. Se percibe, como hemos señalado en el análisis, que algunas descripciones y algunas narraciones resultan excesivamente breves. En el grupo de alumnos no nativos que obtiene una puntuación inferior al 60 % aumentan de forma llamativa los textos que no cumplen con la tarea propuesta, bien porque no se entiende el enunciado, bien porque los errores afectan de lleno a la comunicación.

2. El contenido de la mayoría de los textos muestra bastante coherencia: los comentarios tienen sentido global, no tienen contradicciones ni información irrelevante, muestran una estructura clara, sin saltos excesivos, y la información va apareciendo de forma progresiva.

3. Las áreas en las que más problemas hemos detectado son la ortografía, la morfosintaxis y la cohesión.

4. La comparación entre los textos de alumnos nativos y los de alumnos no nativos muestra que se producen muchos errores comunes en ambos grupos. Cuando los textos obtienen una calificación alta (igual o superior a 70 %) resulta difícil diferenciar si pertenecen a un grupo o a otro. Conforme desciende el nivel, vamos encontrando mayor cantidad de rasgos que revelan que el texto pertenece a un alumno no nativo.

5. Aunque la comparación de textos permite afirmar que más de la mitad de los alumnos no nativos ha conseguido igualar o acercarse mucho su nivel al de los alumnos nativos, el análisis de la parte baja de la clasificación no permite lecturas complacientes de los niveles obtenidos y justifica la preocupación del centro por este colectivo. Por debajo del 70 % el número de alumnos nativos desciende considerablemente, sin embargo los no



nativos todavía suman un número considerable: 29 alumnos no nativos de un total de 59 (49,1 %), frente a 10 nativos de 43 (23,2 %). 4 alumnos nativos no superan la puntuación de 60 %, frente a los 19 alumnos no nativos cuya puntuación está por debajo del 60 %. Esto equivale al 9,3 % frente al 32,2 %.

#### **12.6.4. Análisis de los resultados de la prueba de estructuras y vocabulario**

Con el objetivo de recabar más información sobre el nivel de conocimiento de la lengua española de los alumnos no nativos de Talayuela, se decidió realizar una prueba sobre estructuras y vocabulario. El nivel que se fijó es el A2, siguiendo una prueba del Aula Virtual del Instituto Cervantes que establece 60 ítems de respuesta múltiple. Esta prueba está recogida en el Anexo V (apartado E, punto 4).

Como ya hemos explicado, la prueba se redujo de 60 a 30 ítems, debido a que resultaba demasiado extensa para alumnos de entre 10 y 12. Los ítems se eligieron de forma aleatoria, eliminando uno de cada dos.

En esta parte, como en el resto de ejercicios, decidimos evaluar también la competencia de los alumnos nativos con el fin de poder establecer la comparación de resultados. En el Anexo XII recogemos los resultados obtenidos por todos los alumnos, tanto nativos como no nativos (apartados A y B). Se recogen aquellos ítems en los que se han producido errores. Con esta información hemos podido comparar qué tipo de errores tiende a cometer cada grupo (apartado C) y qué aspectos lingüísticos presentan mayores dificultades.

Como cabía esperar, los alumnos nativos se desenvuelven con bastante éxito en una prueba sobre estructuras y vocabulario de su lengua materna. 36 alumnos de los 43 (83,7 %) obtienen una puntuación igual o superior a 27 puntos. 41 alumnos (95,3 %) obtienen una puntuación por encima de 20 puntos.

Los alumnos no nativos muestran más dificultades en esta parte. 16 alumnos (27,1 %) obtienen una puntuación igual o superior a 27 puntos. Sin embargo, el porcentaje

aumenta considerablemente si tomamos como referencia la barrera de los 20 puntos: 44 alumnos (74,5 %) obtienen una puntuación igual o superior a 20. Vemos que las distancias con los españoles se acortan.

Los resultados permiten ser optimistas, ya que indican que la interlengua de los alumnos no nativos se va acercando poco a poco al nivel lingüístico de los alumnos nativos, gracias al trabajo realizado en el colegio. Sin embargo, el 25,5 % de alumnos no nativos que se queda por debajo de los 20 puntos puede explicar la preocupación que hemos detectado en los profesionales que trabajan día a día en el centro con el objetivo de acercar lo más posible los niveles entre el alumnado.

Otra pregunta que surge, como en pruebas anteriores, es si los fallos de los alumnos no nativos se parecen o difieren de los de los nativos. En la siguiente tabla resumimos la información sobre los ítems en los que más fallan los alumnos no nativos. En la tabla aparece el número del ítem, el ejercicio que plantea y el número de alumnos nativos y no nativos que cometen errores. En la parte alta de la tabla aparecen los ítems que más errores han generado entre los alumnos no nativos.

Tabla 45

*Prueba de estructuras y vocabulario. Tipología de errores y comparativa entre alumnos nativos españoles y no nativos de origen marroquí.*

ÍTEM N.º	EJERCICIO	N.º NATIVOS QUE FALLAN	N.º NO NATIVOS QUE FALLAN
6	Buenos días, ¿restaurante <i>La buena mesa</i> ? Quería ..... una mesa para cuatro personas para esta noche, a las nueve. <i>a. encargar b. comprar c. consultar d. reservar</i>	4	32
27	- ¿Podemos entrar? +Claro, ..... <i>a. pasa, pasa b. pase, pase</i> <i>c. pasan, pasan d. pasad, pasad</i>	8	27

Tabla 45. Continuación

23	23) “¡Qué lástima!”. Significa: a. <i>¡Qué bien!</i> b. <i>¡Qué pena!</i> c. <i>¡Qué alegría!</i> d. <i>¡Qué horror!</i>	-	26
15	Vivo ..... la Plaza de España. a. <i>al lado de</i> b. <i>a el lado de</i> c. <i>al lado</i> d. <i>a lado de</i>	9	22
30	La pregunta correcta es: a. <i>¿A qué hora sale de la oficina?</i> b. <i>¿A cuál hora sale de la oficina?</i> c. <i>¿Qué hora sale de la oficina?</i> d. <i>¿En qué hora sale de la oficina?</i>	4	21
29	El domingo pasado ..... de excursión al campo. a. <i>ir</i> b. <i>iremos</i> c. <i>fuimos</i> d. <i>vamos</i>	8	20
24	24) El mes pasado ..... un recital de poesía. a. <i>hubo</i> b. <i>había</i> c. <i>hubo habido</i> d. <i>ha habido</i>	3	17
5	¿ ..... es el cuadro que más te gusta de la exposición? a. <i>Qué</i> b. <i>Quién</i> c. <i>Cuál</i> d. <i>A qué</i>	2	16
3	3) La frase correcta es: a. <i>El estudiante es alto y delgado.</i> b. <i>La estudiante es alto y delgada.</i> c. <i>La estudiante es alta y delgado.</i> d. <i>El estudiante es alta y delgada.</i>	3	15
8	¿Cuánto ..... los calcetines? a. <i>caros son</i> b. <i>costar</i> c. <i>cuestan</i> d. <i>Cuesta</i>	3	13
9	- ¿Pedro Martínez? +..... a. <i>Mí</i> b. <i>Yo soy</i> c. <i>Soy yo</i> d. <i>Me</i>	3	12
19	No hay ..... naranja en el frutero. a. <i>alguna</i> b. <i>ninguna</i> c. <i>ø</i> d. <i>la</i>	5	11
18	-¿Cómo quiere las camisetas? +..... a. <i>Quiere blancas</i> b. <i>Los quiero blancas</i> c. <i>Quiero blancas</i> d. <i>Las quiero blancas</i>	2	10
7	Yo hice el examen ..... que tú. a. <i>mejor</i> b. <i>más mejor</i> c. <i>más bien</i> d. <i>mejor bien</i>	4	8
20	María no puede venir ahora. Está ..... por teléfono. a. <i>hablado</i> b. <i>al hablar</i> c. <i>habla</i> d. <i>hablando</i>	4	8

Tabla 45. Continuación

14	Estas flores son ..... María. ¿Puedes dárselas? <i>a. en    b. por    c. a    b. para</i>	-	5
4	4) Los carteros suelen ..... <i>a. escribir cartas    b. robar carteras</i> <i>c. repartir las cartas    d. limpiar las calles</i>	2	4
11	11) - ¿De qué color las quiere? +..... <i>a. Las quiero grandes    b. Las quiero buenas</i> <i>c. Las quiero baratas    d. Las quiero rojas</i>	-	4
22	En la oficina del jefe hay ..... ordenador nuevo. <i>a. el    b. un    c. una    d. la</i>	1	3
16	..... es el señor Arias. <i>a. Este    b. Esto    c. Eso    d. Esta</i>	-	3
13	Mañana ..... al campo. <i>a. vamos a ir    b. vamos ir</i> <i>c. estamos a ir    d. vamos yendo</i>	-	2
2	La ventana está ..... <i>a. ancha    b. cerrada    c. agradable    d. grande</i>	-	2
28	¿Qué has ..... con el arroz? <i>a. haciendo    b. hecho    c. dicho    d. hacer</i>	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de una prueba de nivel A2.

Se observa que existen coincidencias entre los dos grupos cuando subyacen cuestiones gramaticales que ofrecen dificultades (tiempos verbales, contracciones, concordancia). Sin embargo, hay cuestiones relacionadas con el conocimiento de vocabulario concreto o de expresiones que no presentan muchas dificultades para los alumnos nativos, mientras que los no nativos las desconocen en un porcentaje elevado. El caso más llamativo es el ítem 23, desconocido por el 44 % de los no nativos; o el número 6, en el que tiene problemas el 9,3 % de los nativos frente al 54,2 % de los no nativos.

Para terminar, en la evaluación de esta prueba debemos considerar que la lectura de 30 ítems con sus respuestas puede resultar una actividad exigente para alumnos de entre 10 y 12 años. Además, hemos de tener en cuenta que esta prueba fue la última realizada, tras la comprensión auditiva, la expresión escrita y la lectura comprensiva.

## **12.7. Datos recogidos a través de las entrevistas y cuestionarios a profesores**

La última parte de nuestra investigación se proponía recabar información acerca la opinión de los profesionales que atienden a los alumnos de origen marroquí en el CEIP “Gonzalo Encabo”. Para ello mantuvimos conversaciones con el director, con los tutores de los cuatro cursos de 5.º y 6.º de primaria que realizaron las pruebas y con dos profesoras de educación compensatoria.

A través de conversaciones informales y de un breve cuestionario que se envió al centro, obtuvimos información relevante para dar respuesta a algunas cuestiones de las que partía nuestra investigación. En concreto se buscaba dar respuesta a la pregunta de por qué, tras años de escolarización, los profesores valoraban de forma negativa el nivel de español alcanzado por el alumnado no nativo.

Este sentimiento parece darse con frecuencia en los contextos educativos en los que se atiende a alumnado de origen inmigrante, como se expone en el trabajo coordinado por Aram Hamparzoumian (2000: 14). En el mismo, se llega a la conclusión de que el profesorado mantiene una buena relación con el alumnado no nativo, pero los profesionales no están satisfechos de los resultados académicos que se alcanzan. Entre otros motivos, se cita el bajo nivel social y cultural de las familias de las que proceden los alumnos.

Esta misma sensación nos transmitieron los profesores con los que hemos podido tener contacto en el CEIP “Gonzalo Encabo”. Además, la insatisfacción por los resultados académicos aparece reflejada en las diferentes memorias del centro a las que hemos tenido acceso.

Las conversaciones y las respuestas al cuestionario revelan que la integración de los alumnos de origen extranjero es solo parcial, aceptable y respetuosa, aunque se observa que los alumnos tienden a agruparse con los de su misma cultura. Fuera del colegio la falta de integración es aún más evidente y se insiste en la escasa utilización del español fuera del aula. Las profesoras retratan una realidad que no habíamos previsto en nuestras hipótesis: los alumnos de origen extranjero, a pesar de llevar toda la vida residiendo en la localidad extremeña, se comunican en árabe entre ellos. En este sentido, su nivel de español es más

bajo de lo que suponíamos antes de comenzar la investigación, pero su nivel de árabe es probablemente superior.

Por otro lado, las respuestas confirman que la evaluación presta atención a los aspectos formales y valora en menor medida el uso comunicativo de la lengua. No parece, sin embargo, que se valore el uso de la lengua escrita por encima del uso de la lengua oral.

Cabe señalar que los profesores sí realizan valoraciones positivas acerca del aprendizaje de los alumnos y señalan la edad temprana como uno de los elementos que influye de forma muy positiva en la adquisición.

Un elemento valorado negativamente es el papel de los padres. En las respuestas recibidas las familias aparecen como poco conscientes de la importancia que el español tiene en la escolarización de sus hijos.

Por último, de las respuestas se deduce que el centro ha realizado importantes esfuerzos a la hora de organizar las enseñanzas dirigidas a los alumnos de origen extranjero. Según se apunta, se ha ido modificando y variando la organización, los agrupamientos y la metodología a lo largo de los años para intentar cubrir con mayor eficacia las necesidades del colectivo inmigrante.

### **13. LA ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL EN CONTEXTOS INFORMALES: EL CASO DE LOS NIÑOS DE LA ASOCIACIÓN DE AMIGOS DEL PUEBLO SAHARAUI EN ENTREMADURA**

#### **13. 1. “Vacaciones en paz” y aprendizaje de español. Objetivos de la investigación<sup>46</sup>**

La cuestión que nos ocupa en este capítulo está relacionada con las condiciones en las que se adquiere la lengua extranjera, intentando marcar algunas diferencias entre contextos formales e informales de aprendizaje y su relación con el desarrollo de las destrezas comunicativas. Normalmente las investigaciones sobre la adquisición de lenguas se llevan a cabo en contextos escolares donde la lengua se enseña explícitamente, centrándose en los aspectos formales y también, si la metodología es la adecuada, en aspectos comunicativos. Realizar este tipo de investigaciones es más sencillo porque los aprendices aparecen ya agrupados de manera homogénea, suelen presentar una historia de aprendizaje parecida y el objetivo es el mismo para todos: adquirir la lengua.

Resulta más complicado obtener datos de personas que han aprendido la lengua casi exclusivamente en contextos alejados del mundo escolar. No es frecuente encontrar grupos de este tipo y, por otro lado, resulta más difícil valorar los resultados obtenidos, ya que cada aprendiz tiene características distintas. Pese a las dificultades, consideramos que investigar cómo aprenden estas personas con un contacto menor con los métodos y usos de la escuela puede resultar enormemente revelador, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de la competencia comunicativa.

Además, como señalan Seliger y Shoany (1989: 68), la información obtenida en contextos informales puede resultar útil para crear hipótesis sobre cómo se debería actuar en otros ámbitos más formales. En este sentido, consideramos que la observación de aprendices en un contexto informal puede servir para diseñar estrategias de enseñanza y

---

<sup>46</sup> Un resumen de esta investigación ha aparecido publicado en la revista *Lengua y migración* (Sánchez Carrón, 2014).

aprendizaje en ámbitos formales en los que a veces no se alcanzan los resultados que se desearía.

En un interesante artículo de los profesores de lengua inglesa en Pekín, Weiping y Juan (2005), estos expresan con toda claridad algunos de los problemas a los que creemos que conduce la enseñanza formal de la lengua con respecto a la competencia comunicativa. Para ellos resulta evidente que la introducción de las pruebas CET (College English Test) en las universidades de China ha promovido el aprendizaje de inglés entre los estudiantes, pero también “ha promovido una enseñanza orientada hacia la preparación de los exámenes y ha obstaculizado el desarrollo de las competencias comunicativas” (Weiping y Juan, 2005:1). Además, estos investigadores defienden que los resultados del test no reflejan el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, ya que los altos resultados no indican siempre capacidad para comunicarse oralmente o por escrito.

Esta misma sensación de falta de éxito se tiene a veces, como hemos visto a lo largo de nuestra investigación, con respecto al nivel de competencia comunicativa alcanzada por alumnos tras años de enseñanza formal impartida por personal especializado y basada en el uso de materiales elaborados por expertos. En muchos casos, el docente que enseña un idioma en un aula tiene la percepción de que la lengua se carga de rigidez y se acaba por subordinar la adquisición de la competencia comunicativa al aprendizaje de contenidos lingüísticos que están siempre detrás de las actividades, aunque estas quieran presentarse como comunicativas<sup>47</sup>. Frente a esta realidad que se impone en muchas aulas, el acercamiento al aprendizaje informal y natural de la lengua resulta muy interesante y creemos que puede iluminar nuestra práctica docente.

La investigación que exponemos en este último capítulo está centrada en la observación de un grupo de niños que aprenden español en un contexto de aprendizaje informal. La asociación Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura organiza cada verano el programa “Vacaciones en paz” que consiste en la acogida de niños y niñas saharauis por parte de familias extremeñas. Los niños llegan con escasos o nulos conocimientos de

---

<sup>47</sup> Este fue uno de los aspectos más debatidos y que más preocupaba a profesores de lenguas modernas procedentes de diversas partes del mundo, especialmente de Europa, en el curso “Creative Methodology” celebrado en Londres en la semana del 16 al 22 de Agosto de 2010 en la escuela “Oxford International House”.



español a las familias de acogida, pero tras periodos en Extremadura de mes y medio cada año comienzan a desarrollar unas habilidades comunicativas que resultan sorprendentes. Por lo general, los niños y niñas suelen repetir su estancia en sucesivos veranos con las mismas familias, por lo que es posible apreciar su aprendizaje y su evolución a lo largo del tiempo.

La idea de llevar a cabo la presente investigación surgió por el conocimiento de primera mano de algunos miembros de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura, concretamente en la localidad pacense de Santa Amalia. El contacto con algunas de estas familias nos condujo a observar que la situación favorable de acogida en la que se encontraban estos niños favorecía el aprendizaje de español. Asimismo, la necesidad de usar la lengua en contextos reales propiciaba el desarrollo rápido de las habilidades comunicativas orales en español.

La observación inicial hizo que nos planteáramos la posibilidad de realizar una investigación más a fondo sobre cómo desarrollaban la expresión oral en español estos niños, teniendo en cuenta que el aprendizaje se daba en un contexto informal, alejado de las aulas, los libros de texto y los típicos materiales de enseñanza de idiomas. Los objetivos iniciales de esta investigación fueron los siguientes:

- Observar la capacidad de los participantes en el programa para desenvolverse en una conversación más o menos informal sobre temas de la vida diaria.
- Analizar las estrategias de expresión oral que les permitían comunicarse con eficacia, a pesar de las limitaciones lingüísticas.
- Verificar si los conocimientos lingüísticos adquiridos en un contexto natural les permitían enfrentarse con éxito a las típicas preguntas que aparecen en ejercicios y exámenes orales del ámbito formal, centradas en el nivel A1 y A2 (Usuario básico) del *MCERL*.
- Extraer buenas prácticas, partiendo de la observación de procesos de aprendizaje en un contexto informal, que pudieran ser aplicadas a los contextos formales.

En el transcurso de la investigación, las conversaciones con los padres de acogida nos proporcionaron información sobre otros aspectos relacionados con la metodología de enseñanza de idiomas que al final también resultaron relevantes, por lo que decidimos grabar sus comentarios para su posterior análisis, con los siguientes objetivos:

- Observar qué recursos utilizaban los padres y madres de acogida para enseñar la lengua, teniendo en cuenta que no eran expertos en este campo y que actuaban de forma natural e intuitiva.
- Analizar el contexto de aprendizaje y constatar qué opinión y qué visión tenían los padres de acogida sobre el proceso de aprendizaje y sobre el nivel alcanzado por los niños.

### **13.2. Fundamentación teórica. ¿Qué puede aportar la observación de un contexto informal?**

La cuestión que nos ocupa en el presente capítulo está relacionada con las condiciones en las que se adquiere la lengua extranjera, intentando marcar algunas diferencias entre contextos formales e informales de aprendizaje y su relación con el desarrollo de las destrezas comunicativas. Normalmente las investigaciones sobre la adquisición de lenguas se llevan a cabo en contextos formales donde la lengua se enseña explícitamente. En estos contextos considerados formales suele haber siempre un profesor que enseña un programa lingüístico previamente diseñado con unos objetivos. En la mayoría de los casos, al final del proceso, se lleva a cabo una evaluación y a veces se certifica el nivel obtenido. Los estudios de adquisición lingüística suelen centrarse en estos contextos formales y abarcan campos muy variados que van desde el análisis de la interlengua de los alumnos al estudio de las estrategias que pueden promover la comunicación.

Otra posibilidad, que es la que planteamos en el presente estudio, es la observación de cómo se adquiere una lengua extranjera en contextos informales. Con aprendizaje informal nos referimos al que se da fuera del aula y al margen de un programa educativo previamente establecido y dirigido a la adquisición de la lengua como tal. Siguiendo la definición de Coombs (1985), consideramos que el aprendizaje informal es el aprendizaje espontáneo y no estructurado que ocurre en nuestras actividades diarias.

La investigación sobre adquisición de lenguas extranjeras ha prestado atención al aprendizaje informal, sobre todo al análisis de cómo se aprenden las lenguas en contextos bilingües. Aunque el número de estudios en este campo es muy inferior al de los estudios que se dan en contextos formales, sus conclusiones siempre han sido muy relevantes a la hora de entender cómo se llevan a cabo los procesos de adquisición de una lengua. La visión crítica de los resultados que se obtienen en el aula también ha llevado a los investigadores a volver los ojos hacia procesos de aprendizaje más naturales y menos estructurados, en busca de ideas y estrategias más eficaces que las utilizadas tradicionalmente en los contextos formales.

En el contexto de la enseñanza de idiomas, varios autores se han planteado la falta de eficacia de la enseñanza formal a la hora de promover un uso realmente comunicativo de la lengua. Las dudas sobre lo que un alumno aprende y lo que de verdad pasa a formar parte de su conocimiento vienen de muy lejos y están en la base de distinciones tan aceptadas como la de Krashen (1982) de “aprendizaje” y “adquisición”. Las voces críticas han señalado también, entre otros problemas, que la enseñanza formal de la lengua adolece de falta de realidad en muchas de las actividades que plantea. Esta falta de realidad en el aula de idiomas ha sido mencionada por investigadores preocupados por promover los aspectos comunicativos en la enseñanza formal. Como ya recogimos en la parte teórica de nuestra investigación, Valcárcel y Verdú (1995: 67) citan a un número importante de autores que han abordado el tema. Entre ellos, distinguen a los que se centran solo en la autenticidad del *input* (Brown y Yule, Maley, Breen) de los que van más allá estableciendo diferencias entre el uso real de la lengua en el aula y el uso simplemente realista (Guntermann, Wilkins, Widdowson). W. Littlewood (1984: 37) también mencionaba, como limitación de la aplicación del enfoque comunicativo en el aula, el abuso de situaciones realistas pero no reales, al señalar que es poco probable que los alumnos tengan que realizar en la vida real

algunas de las actividades que se plantean en la clase. También P. Lloyd (1997: 131-145) trató el tema de la dificultad de promover un aprendizaje natural de la lengua en el contexto formal, concluyendo que es prácticamente imposible que se llegue a ese nivel. En la misma orientación se dirige el análisis de autores como Richards y Rodgers (1998: 156-157), que señalan que la lengua del aula, aunque se intente adoptar un enfoque comunicativo, acaba siendo bastante estereotipada y se acerca a la de métodos nada comunicativos como el audiolingual. Otros autores ofrecen soluciones como utilizar la lengua, no para simular situaciones, sino para realizar actividades reales como la organización del aula o el intercambio comunicativo real (Willis, 1981; Lindstromberg, 1990). En el contexto de la enseñanza de inglés en centros de enseñanza secundaria españoles, el trabajo de Antonio Checa (2005), como vimos, también concluye que resulta difícil llevar a cabo una enseñanza verdaderamente comunicativa en el espacio del aula.

Todas estas limitaciones, reconocibles para cualquier docente con experiencia en la enseñanza de idiomas, nos animaron a la observación de aprendices en un contexto informal. Para ello fue decisivo el contacto y seguimiento de las actividades de la asociación Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura durante el verano de 2011.

### **13.3. Cuestiones metodológicas. Criterios para la elaboración de las entrevistas y comienzo de la investigación**

Con el objetivo de acercarnos a la realidad del programa y preparar las entrevistas, llevamos a cabo un primer encuentro en Medellín (Badajoz) con una niña de acogida que solo llevaba un mes y algunos días en España. Esta entrevista sirvió, sobre todo, para determinar cuál podría ser el mejor plan de trabajo con el resto de los niños. No obstante, procedimos a grabar este encuentro y nos sirvió para obtener algunas conclusiones sobre el nivel de esta niña que llevaba muy poco tiempo en España.

Seguidamente procedimos a entrevistar a otra niña que había participado seis veranos en el programa y que se había quedado en nuestro país por motivos de salud. Su nivel de español era bastante elevado, pero su caso no es tenido en cuenta en las

conclusiones debido a que ha estado más tiempo en nuestro país y además ha estado escolarizada.

Uno de los aspectos más complicados del trabajo fue decidir cómo llevar a cabo la recogida de muestras orales que pudieran ser analizadas posteriormente y aportar información relevante para nuestros objetivos. Como en el caso de las pruebas orales realizadas a los alumnos de Talayuela, recurrimos a las categorías que el *MCERL* propone para las actividades comunicativas orales (4.4.4.) y optamos por la conversación informal como la mejor herramienta para recoger muestras de lengua oral y comprobar el nivel de comprensión auditiva.

Se optó por la grabación de entrevistas individuales. Para elegir los temas, nos apoyamos en lo que sugiere el *MCERL* para el nivel A o de “usuario básico” (3.3): “(...) satisfacer necesidades de tipo inmediato. (...) presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. (...) información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.” Estas indicaciones nos sirvieron para centrarnos en aspectos personales, en la vida cotidiana, en la descripción de personas y lugares, en la ropa, en la comida y en las actividades del tiempo libre.

Con este modelo de entrevista cerrada, igual para todos, se pretendía que los datos obtenidos fueran homogéneos, aun a sabiendas de que en una conversación es imposible predecir el rumbo que el hablante puede tomar en un momento determinado.

Tras consultar bibliografía referente a la investigación en el campo de la lingüística aplicada (Seliger y Shohamy, 1989; Dörnyei y Taguchi, 2009; Litosseliti, 2010), procedimos a elaborar una guía de entrevista considerando los siguientes aspectos:

- Era importante tener en cuenta la edad de los entrevistados: niños y niñas de entre 9 y 15 años a la hora de plantear las preguntas.
- A pesar del modelo de preguntas cerradas, resultaba importante mantener el carácter informal de la entrevista y adoptar un tono lo más relajado y cercano a la conversación posible. Por ello se descartó aportar materiales de apoyo, como fotos o tareas, que eliminarían el carácter conversacional del encuentro.

- A la vez, era necesario fijar un guión común para todas las entrevistas con el propósito de extraer datos objetivos y comparables.
- Los temas de conversación debían versar sobre la vida diaria de los niños, pero también incluir los aspectos de nivel elemental ya mencionados que suelen evaluarse en los ámbitos formales.
- Teniendo en cuenta las objeciones y recomendaciones que exponen Edley y Litosseliti (2010: 156-179) a la hora de elaborar y analizar entrevistas, en todo momento fuimos conscientes de que la situación a la que se sometía a los niños con una entrevista grabada no era la actividad comunicativa más idónea. Por este motivo, a la hora de analizar los resultados, consideramos importante tener en cuenta este aspecto que, sin duda, puede interferir en los mecanismos de comunicación.

Con estos presupuestos en mente, diseñamos una guía de conversación que posteriormente también adaptamos a las entrevistas realizadas a los alumnos del CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela. Las guías de entrevistas de los niños saharauis aparecen en el Anexo XIV. Con el modelo de entrevista diseñado se pretendía comprobar si, desde un aprendizaje informal y no estructurado, se habían cubierto las típicas áreas del nivel “usuario umbral” que establece el *MCERL* y plasman los libros de texto, en el terreno de la expresión oral.

Durante el verano de 2011 recorrimos algunas de las localidades en las que había familias que acogían a niños y niñas con el propósito de recoger muestras aleatorias de conversaciones con estos niños y con los padres de acogida. Nuestro objetivo principal era observar la capacidad de estos niños para desenvolverse en una conversación más o menos informal sobre temas de la vida diaria. Al mismo tiempo queríamos recoger información sobre cómo se producía la adquisición de español y qué estrategias de enseñanza describían los padres de acogida.

Se realizaron entrevistas a veinte niños de diferentes niveles y edades y a quince familiares, ya que algunas familias acogían a más de un niño. Todas las entrevistas fueron grabadas para facilitar su posterior análisis.

La edad de los niños entrevistados oscila entre los 9 y los 14 años. Todos habían llegado con escasos o nulos conocimientos de español. En cuanto al periodo de estancia, para unos era su primer verano y otros llevaban varios años participando en el programa. El hecho de entrevistar a niños que llevaban un mes escaso y a otros que volvían por tercera o cuarta vez nos permitió observar la evolución sorprendente en cuanto a la capacidad para comunicarse.

Consideramos que este grupo de niños y niñas saharauis puede resultar de gran ayuda a la hora de investigar la adquisición de lenguas. Por un lado, se trata de un aprendizaje en inmersión sin la mediación de la enseñanza formal. Por otro lado, las familias que los acogen no son expertas en la enseñanza de lenguas, por lo que es posible observar qué tipo de recursos de comunicación y qué metodología utilizan de forma natural personas que no han recibido instrucción sobre cómo enseñar una lengua. Ambos aspectos pueden resultar reveladores en una investigación sobre adquisición de lenguas.

A primera vista, y por los comentarios de los familiares y allegados que acogían a estos niños, resultaba sorprendente la rapidez con la que conseguían desarrollar estrategias de comunicación con las que poco a poco iban integrándose en una comunidad que hablaba una lengua muy distinta a su lengua materna. Como profesional de la enseñanza de idiomas, la primera pregunta que surgía era cómo era posible que, con apenas dos meses de inmersión lingüística y con un aprendizaje totalmente informal, estos niños volvieran a su lugar de origen consiguiendo desenvolverse en una serie de situaciones comunicativas elementales. Ayudados por personas que no eran profesionales de la enseñanza de idiomas y que en todos los casos desconocían los mecanismos científicos de adquisición de lenguas, estos aprendices conseguían resultados muy notables.

Seguidamente describimos cómo se llevó a cabo la investigación y resumimos los datos obtenidos.

#### **13.4. Selección de los niños y niñas saharauis**

La investigación que describimos ha sido posible por el conocimiento de primera mano de algunos miembros de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura. Por la observación de niños cercanos y por los comentarios de las familias amigas que los acogían en la localidad de Santa Amalia (Badajoz), habíamos detectado que la situación privilegiada en la que se encontraban estos niños favorecía el desarrollo rápido de las habilidades comunicativas en español. Sorprendía observar cómo los niños llegaban sin saber prácticamente nada y a las pocas semanas estaban jugando en la piscina o en la plaza del pueblo y comprendían frases sencillas si te dirigías a ellos.

La situación privilegiada a la que nos referimos está relacionada con la circunstancia de que estos niños residen con familias muy comprometidas con ellos, que se vuelcan en facilitarles la comunicación, de la misma manera que se vuelcan en ofrecerles atención médica, ropa, alimentos y, sobre todo, cariño. En la mayoría de los casos las familias cuentan con niños de edades parecidas –hijos, sobrinos, nietos, vecinos—que también se preocupan mucho por conseguir la integración de los niños saharauis en la comunidad.

Con el fin de llevar a cabo las entrevistas y realizar las grabaciones nos pusimos en contacto con el antiguo coordinador del programa en Santa Amalia, Francisco Javier Morcillo Parras. Gracias a su intervención pudimos realizar las primeras entrevistas en Santa Amalia y Medellín y ponernos en contacto con la coordinadora del programa en la provincia de Cáceres, que nos facilitó otro grupo de niños en Miajadas, Casar de Cáceres, Cañaveral y Cáceres capital.

Seguidamente recogemos los lugares visitados, los nombres y las edades de los entrevistados, los años de participación en el programa y la fecha en la que se realizaron las entrevistas:



Tabla 46

*Informantes entrevistados en el programa “Vacaciones en paz” durante el verano de 2011. Localidades, nombres, edad, veranos de participación en el programa y fecha de la entrevista.*

<b>LOCALIDAD</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>EDAD</b>	<b>AÑOS EN EL PROGRAMA</b>	<b>FECHA DE LA ENTREVISTA</b>
Medellín	Raia	10	1	20/07/2011
Santa Amalia	Fátima	15	6, más un año <sup>48</sup>	24/07/2011
Santa Amalia	Alama	10	3	27/07/2011
Santa Amalia	Tiye	11	6	27/07/2011
Santa Amalia	Salka	11	4	27/07/2011
Santa Amalia	Ama	9	3	27/07/2011
Santa Amalia	Brahim	14	5	27/07/2011
Miajadas	Jeiri	13	4	28/07/2011
Miajadas	Auyb	13	3	28/07/2011
Miajadas	Mahyub	10	1	28/07/2011
Cáceres	Mariam	12	4	16/08/2011
Casar de Cáceres	Mohamed	13	4	16/08/2011
Casar de Cáceres	Sidale	12	5	16/08/2011
Casar de Cáceres	Sidamu	10	2	16/08/2011
Casar de Cáceres	Morad	10	3	16/08/2011
Casar de Cáceres	Mamud	10	3	16/08/2011

<sup>48</sup> El caso de Fátima es especial ya que por problemas de salud ha permanecido en España durante un año y ha estado escolarizada en un colegio concertado en 1º de la ESO. Aunque realizamos la entrevista, no hemos tenido en cuenta su nivel de español en el análisis de datos.

Tabla 46. Continuación

Casar de Cáceres	Leila	9	3	16/08/2011
Casar de Cáceres	Mailemmin	11	3	16/08/2011
Cañaveral	Hamza	12	5	16/08/2011
Cañaveral	Naziha	11	1	16/08/2011

Fuente: elaboración propia.

### 13.5. Preparación de la entrevista para las familias de acogida

Aunque en principio no estaba previsto entrevistar a las familias, los dos primeros encuentros preparatorios nos hicieron percibir que los miembros de las familias de acogida que acompañaban a los niños saharauis aportaban datos que podían ser relevantes para nuestra investigación en el terreno metodológico. Por lo general, los comentarios hacían referencia a los medios utilizados para facilitar la comunicación y a las pautas seguidas para hacer más efectivo el aprendizaje de español. En definitiva, sin tratarse de expertos en la enseñanza de segundas lenguas y sin tener experiencia en el campo, estas personas recurrían a mecanismos propuestos por algunas de las corrientes metodológicas estudiadas en la primera parte de nuestra investigación. Y esto lo hacían de manera espontánea.

Por este motivo, decidimos que podía ser interesante recoger las vivencias de las familias españolas buscando un hilo conductor que llevara la conversación al terreno de la adquisición de la lengua y los recursos para enseñarla, pero sin utilizar terminología que pudiera entorpecer la narración espontánea de cada experiencia. En todos los casos procedimos a grabar las conversaciones con el fin de recoger los datos aportados, analizarlos con más tranquilidad y obtener conclusiones. Con este objetivo diseñamos una guía de conversación recogida en el Anexo XV que seguimos en todas las entrevistas con las familias. Dichas conversaciones se centran en el nivel de español que tenía cada niño cuando llegó por primera vez a España, en su evolución y en las estrategias seguidas por los padres y madres de acogida para comunicarse.

## **13.6. Análisis de los resultados de las entrevistas con los niños y niñas saharauis**

### **13.6.1. Resumen de las entrevistas con los niños y niñas saharauis**

Seguidamente recogemos un resumen de las intervenciones de los niños en cada apartado. Para no alargar en exceso el análisis, siempre que es posible, ofrecemos ideas generales que afectan a la mayoría de los niños. Hemos intentado transcribir las partes de entrevista que resultan más relevantes a la hora de obtener conclusiones sobre la capacidad de comunicarse.

- Presentación y datos personales. En este apartado nos centramos en observar los recursos de los niños para iniciar una conversación, saludar y presentarse. Además se incluyen preguntas sobre el tiempo que llevan en España y las descripciones físicas. Del análisis de esta parte de las entrevistas se pueden obtener los siguientes datos:

-Todos los niños entendieron el tema de conversación que se les proponía. Todos comprendieron la instrucción que les indicaba que tenían que escribir su nombre en una libreta y todos respondieron correctamente a las preguntas “¿Cuántos años tienes?” y “¿Cuánto tiempo llevas viniendo a España? Tan solo Raia, que lleva un mes escaso en Medellín, no es capaz de responder cuánto tiempo lleva en España, a pesar de preguntárselo varias veces.

-En el caso de las descripciones físicas, los entrevistados tuvieron algunas dificultades, pero fueron subsanando los escollos de la comunicación con ciertas estrategias orales. Varios entrevistados no comprendían la instrucción “Describe físicamente” o la pregunta “¿Cómo eres físicamente?” por resultar estas demasiado académicas. Por este motivo, se sustituyeron por preguntas más concretas como “¿Cómo es tu pelo?, ¿Podrías describir tu cuerpo?, ¿Eres alto, delgado, etc.?”

-En el caso de los niños con nivel más bajo, la entrevistadora recurrió al mecanismo de realizar preguntas a las que ellos respondían con “sí” o “no” o con monosílabos. Es el caso de Mayub, para quien era su primer verano en el programa. Veamos un resumen de esta

parte de su entrevista. En todas las transcripciones aparece la inicial del nombre del niño y E. para las intervenciones de la entrevistadora.

Mayub (10 años. 1.º verano)

E. ¿Cómo es tu pelo?

M. Grande

E. ¿De qué color?

M. Negro

E. ¿Eres gordo?

M. No

E. ¿Eres alto?

M. Sí

E. ¿Y yo, cómo soy? ¿Mi pelo es largo?

M. Sí

E. ¿De qué color? (...) ¿Es como el tuyo?

M. No. Rojo.

E. ¿Y mi piel?

M. Blanca

-Se aprecia bastante diferencia en el nivel de los niños dependiendo del número de veranos de participación en el programa. En casos como los de Salka y Mariam, ambas en su cuarto verano, se observan frases mejor construidas y comentarios más elaborados. Lo mismo sucede con Sidale, de 12 años, quien en su quinto verano presenta una capacidad para comunicarse muy alta. Este niño, como veremos a continuación, ofrece explicaciones detalladas y capta el sentido del humor. En los tres casos se observa que la pronunciación también ha mejorado mucho.

Salka (11 años. 4.º verano en el programa)

S: Mis ojos, ah no sé. Negros. Nariz, mu larga un poco. A mí no me gusta porque me parece mu larga un poco. Y mi boca grande y mi pelo hasta (señalando los hombros) porque cuando vine Sahara muy largo y aquí me gusta corto el pelo. A cortar.

Mariam (12 años. 4.º verano en el programa)

M. Tengo pelo negro. Tengo los ojos negros. Soy alta.

E. ¿Eres gorda?

M. No, soy flaca.

Sidale (12 años. 5.º verano en el programa)

S. Mi pelo se pone mu largo. Crece mu pronto. Y mi cara algunas veces sale manchas del cloro de la piscina. Y mi cuerpo ¿cómo te voy a explicar?

E. ¿Cómo eres? ¿Guapo, no?

S. Sí. Y alto.

E. ¿Y yo cómo soy?

S. Tú, más o menos, no gorda y no delgada. Tienes el pelo rubio y los ojos marrón chocolate y la boca con sonrisa bonita.

E. Ah. Gracias. Eres muy ligón.

S. (risas) No, yo no ligo. Yo no ligo porque a mí ligar no me gusta. Yo no ligo con nadie.

E. ¿No tienes novia aquí en el Casar?

S. (risas) No. No me gusta.

E. Bueno, a lo mejor al año que viene.

S. A lo mejor sí pero a lo mejor no.

-El hecho de que el entrevistado lleve varios años participando y muestre buenos conocimientos del idioma no garantiza la disposición para comunicarse. Es el caso de Hamza (5.º verano), quien contesta prácticamente con monosílabos. Creemos que en este caso se debe a la falta de interés por las descripciones físicas.

Hamza (12 años. 5.º verano)

E. ¿Tú podrías describirte? Decirme cómo es tu pelo, la altura. ¿Tú sabes?

H. No.

E. Seguro que sí. ¿Cómo es tu pelo?

H. No sé. Negro. Corto

E. ¿Y tú, cómo eres, alto, bajo?

H. Bajo.

E. ¿Y cómo te ves, gordo, delgado?

H. Normal.

E. ¿Y a mí cómo me ves? Descríbeme a mí.

H. El pelo un poquito largo. Amarillo. Un poquito alta. Normal.

-Resulta interesante observar cómo algunos niños con nivel bajo intentan subsanar los problemas de comunicación. Es el caso de Alama, de 10 años. En su entrevista se observa la rapidez con la que procesa el input que recibe al hablar de las descripciones físicas. En el resumen de entrevista que transcribimos se aprecia cómo en un primer momento le cuesta realizar su descripción física por falta de vocabulario, pero una vez que ha asimilado el modelo, es capaz de describir a la entrevistadora con mayor fluidez, pasando de los monosílabos a la formulación de frases.

Alama (10 años. 3.º verano)

E. ¿Cómo es tu pelo?

A. Rojo

E. ¿Cómo es, largo, corto?

A. Largo

E. ¿Y qué más? ¿Es como el mío? ¿Cómo es el mío?

A. Liso

E. ¿Y el tuyo? ¿Rizado? Dilo tú.

A. Rizado.

E. ¿Eres alta o baja?

A. Baja. Medio.

E. ¿Eres delgada o gorda?

A. Delgada

E. ¿Y yo, cómo soy?

A. Tiene pelo rojo

E. ¿Y qué más?

A. Corto, liso.

E. ¿Y mi cuerpo?

A. Blanco. Alta. Está gorda poquito.

-También Ama, con solo 9 años, aunque este es su tercer verano, recurre a estrategias para salvar la comunicación, como decir que es igual que otra compañera.

Ama (9 años. 3.º verano)

E. ¿Cómo es tu pelo?

A. ¿Qué?

E. ¿Cómo es tu pelo?

A. Se negro.

E. ¿Liso como el mío? ¿Es rizado?

A. No

E. ¿Eres alta? ¿Cómo eres?

A. Como Alama

E. ¿Eres delgada?

A. Finita

-El nivel bajo no resulta un obstáculo para el deseo de comunicarse. Esto se observa en entrevistados como Sidamu quien, a pesar de las dificultades, se esfuerza por comunicarse con los pocos recursos lingüísticos de que dispone. Es también el caso de Mamud que, pese a las dificultades, intenta explicar cómo se arregla el pelo.

Sidamu (10 años. 2.º verano en el programa)

E. ¿Puedes describirte?

S. No entiendo

E. ¿Cómo es tu pelo? ¿Es como el mío?

S. No. Yo pelo negro, tú pelo rubio. Yo mu corto. Tú mu grande.

E. Tu pelo no es liso. ¿Cómo es?

S. Negro

E. ¿Es rizado?

S. Sí, rizado.

Mamud (10 años. 3.º verano en el programa)

M. Mi pelo, negro. Pero atrás va siendo pelo largo, y ese más largo que lo ha cortao antes así. Así p'alante y se echa p'atras pero cuando me echo agua no me peino atrás. Me peino... así.

- Lugar de origen y familia. En el siguiente apartado se pregunta a los informantes sobre su lugar de procedencia (¿De dónde eres? ¿Cómo es tu pueblo) y sobre su familia (¿Cómo se llaman tus padres? ¿Tienes hermanos?). Del análisis de esta parte se obtuvo la siguiente información:

-Todos los niños, tanto los de nivel bajo como los de nivel alto, saben responder a las preguntas “¿De dónde eres?”, “¿Cómo se llama tu padre?” “¿Cómo se llama tu madre?”, “¿Tienes hermanos?” y “¿Cuántos hermanos tienes?”

-Los niños con un nivel muy bajo, para los que es el primer verano de participación en el programa, entienden el contexto general de la conversación, es decir, que se les está preguntando por su familia, pero responden solo con nombres, sin aportar mucha más información. Es el caso de Raia, Ama o Mahyub. Mahyub, por ejemplo, cuando se le pide que describa su lugar de origen, responde con palabras sueltas: “Grande. Casa. Cama. Ropa.” Naziha, a pesar de que solo lleva un verano, es capaz de organizar frases sencillas en este apartado: “Hay cabras, casas, jaimas” o “No tengo jaima, solo casa.”

-No siempre los conocimientos y el nivel alto de lengua garantizan una mayor capacidad de comunicación. Algunos niños son capaces de comunicar más contenidos con menos nivel lingüístico. Estos niños se esfuerzan a la hora de elaborar respuestas más largas y de aportar más detalles. En general, muestran un mayor deseo de transmitir sus experiencias al interlocutor. Por ejemplo, en el caso de Sidamu, para quien este es el segundo verano en el programa, los pocos recursos le sirven para expresar bastante contenido cuando es preguntado por su lugar de origen. Este niño describe su ciudad y además intenta por todos los medios explicar un juego que le gusta, a pesar de las dificultades lingüísticas.

Sidamu (10 años. 2.º verano)

E. ¿Cómo es El Aaiún?

S. Mira. Mira. Tiene un campo de fútbol. Tiene escuela muy bonita. Escribir, leer. (...) Muy bien escribir, leer. Todo. Y una... una... La arena. Aquí la pone, aquí una piedra y la pone aquí una piedra y marca. La pone aquí una cosa y luego vamos a tirar la balón y luego un tirachina y luego la marca. Y juego una cosa. Cojo la esa pequeña. Aquí nosotros. Aquí la piedra y aquí la piedra de ellos y nosotros aquí y ellos aquí. Y la tira. Tiene que cogerla con la mano y luego... y luego y la marca ... y luego la marca nosotros, uno también. (...)

E. ¿Y cómo son las casas?

S. Una la hace con la arena. Más grande que... Tú así, de la casa mu pequeña. Nosotros así, grande.



-Otros casos de niños muy comunicativos, como vimos en el apartado anterior, son Sidale, Morad y Mamud. Además, los conocimientos de español les permiten expresarse con cierta fluidez. En el caso de Mamud, con tres años en el programa, no duda en explicar aquellas palabras que le plantean duda, como es el caso de “jabón”, o en dirigirse al interlocutor para asegurar que la comunicación se está desarrollando con éxito (¿sabes lo que es el “cuscús?”). En el caso de Mamud, utiliza la enumeración a través de la coordinación con “y” para intentar transmitir todo lo que hay en su lugar de origen, lo que resulta muy expresivo.

Sidale (12 años. 5.º verano)

S. Sí. Yo vivo en el Aaiún. La parte de... la parte del mar y eso, en la mapa nuestra, en la parte del mar, a la derecha, en la parte del mar. Tenemos en nuestro parte, tenemos muchos peces, mucho eso, y calamares y cangrejos y eso mucho... mucho que tenemos, en la parte del mar. Aquí está El Aaiún, aquí...y aquí está Smara y aquí está Auserd y aquí está Dajla.

E. ¿Y cómo son las casas?

S. Casa. Una de así, de barro. Lo ponemos así, cuadrao. De barro. Las jaimas las hacemos de, de...

E. ¿De tela?

S. Sí.

Morad (10 años. 3.º verano)

E. ¿De dónde eres?

M. Auserd.

E. ¿Cómo es?

M. Bueno. Grande. La casa mu bonita poco. Muchísimo calor. Agua mucha. Comida, bueno, normal, así. La ducha también normal. Tenemos poco jabón. Jabón es eso cuando te duchas. Comemos lentejas, cucús. ¿Sabes lo que es cuscús? Macarrones y garbanzos.

Mamud (10. 3º verano)

E. ¿De dónde eres?

M. De Auserd.

E. ¿Y me puedes decir cómo es?

M. Es mu grande y mu bonito y hay muchas casas y hay campo y hay mucha escuela mu bonita.

(Interrupción)

Es mu bonita y tiene mucha escuela y mucha campo y todo y hay las casas mu bonita. Hay casas grandes.

E. ¿Es más grande que El Casar (pueblo de acogida)?

M. No, igual. El Casar más grande un poquito.

-En el caso contrario están niños como Brahim, Mariam o Hamza que, a pesar de tener bastante nivel de español, no resultan muy comunicativos. Sus respuestas son muy cortas y no ofrecen detalles de su lugar de origen. Además de la personalidad, la edad es un elemento que consideramos que puede influir en la reticencia para hablar.

Brahim (14 años. 5.º verano)

E. ¿De dónde eres?

B. Auserd

E. ¿Es grande?

B. No grande mucho.

E. ¿Cuánta gente vive allí?

A. No sé.

E. ¿Cómo es? ¿Es bonito?

B. Mucha arena.

E. ¿Cómo son las casas? ¿Son pequeñas?

B. Bueno. Hay algunas que son grandes.

Mariam (12 años. 4.º verano)

M. Es un campamento muy grande.

E. ¿Y cómo es?

M. Como aquí es la ciudad. Es una ciudad importante allí.

E. ¿Y te gusta?

M. Sí.

E. ¿Por qué te gusta?

M. Porque es allí donde vivo. Allí donde estudio. Lo conozco muy bien.

Hamza (12 años. 5.º verano)

E. ¿De dónde eres?

H. Smara

E. ¿Y cómo es? Yo nunca he estado allí.

H. (silencio para pensar) Hay cabra. Jaima. Todo muchas jaimas.

E. ¿Y cómo son?

H. Grandes.

E. ¿De qué están hechas?

H. No sé cómo se llama en español

E. ¿De tela?

H. Esto, verás. (Me enseña un toldo)

E. ¿De tela?

H. Sí.

-Entre los dos extremos, encontramos a los demás niños, que aportan distinta información sobre su lugar de origen y su vivienda, pero sin extenderse demasiado. Veamos algunos ejemplos.

Alama (10 años. 3.º verano)

E. ¿Cómo es tu casa?

A. La jaima es casa.

Tiye ( 11 años. 6.º verano)

E. ¿Cómo es El Aaiún?

T. Grande.

E. ¿Cuánta gente vive en El Aaiún?

T. No sabemos cuánta. Hay gente que conozco y gente que no conozco.

Salka (11 años. 4.º verano)

E. ¿De dónde eres?

S. El Aaiún

E. ¿Es grande?

S. Sí, muy grande.

E. ¿Pero cuánta gente vive allí?

S. Ah, no sé. Muchos.

E. ¿Es más grande que Santa Amalia (el pueblo de acogida)?

S. Mucho más grande.

E. ¿Y cómo es?

S. El Aaiún tiene mucha arena. Piedras. Y casas y tiendas.

E. ¿Cómo son las casas?

S. Nosotros casa chiquinina. Tienda.

Jeiri (13 años. 4.º verano)

E. ¿Cómo es El Aaiún? ¿Cómo son las calles?

J. No hay calles. Casa aquí, casa aquí, casa aquí (realiza gestos para explicar que las casas no están en hilera).

Ayub (13. 3.º verano)

E. ¿Cómo es El Aaiún?

A. Hay casas muy cerca unas de otras. No hay puertas. Hay mucha tierra, mucha arena, mucho sol.

Mohamed (13. 4.º verano)

M. Sí. Es una ciudad. Mucha gente. Jugamos. Hacemos todas las cosas.

E. ¿Y cómo es donde tú vives?

M. Sí. Es como aquí, pero las casas de otra forma.

E. ¿Cómo son allí las casas?

M. Mu bajas.

E. ¿Son grandes?

M. Sí, grandes, pero bajas.

Leila (9 años. 3.º verano)

E. ¿De dónde eres?

L. De Auserd.

E. ¿Cómo es ese sitio?

L. No sé.

E. ¿Es grande?

L. Es grande, sí.

E. ¿Hay muchas casas?

L. Sí.

Mailemni (11 años. 3.º verano)

E. ¿De dónde eres?

M. Smara. El Aaiún.

E. Me puedes decir cómo es

M. Un pueblo grande donde hay mucha gente.

E. ¿Y cómo son las casas?

M. Una casa

E. ¿Es una casa grande? ¿Cómo es?

M. (silencio)

E. ¿De qué color es?

M. Marrón.

E. ¿Y cuántas habitaciones tiene?

M. Dos habitaciones.

- La familia de acogida y la casa. En este apartado se pregunta a los informantes sobre su casa en España y se les pide que describan su habitación. El análisis de las entrevistas aporta los siguientes datos:

-Todos los alumnos son capaces de explicar la composición de la familia de acogida. Hablan del padre, de la madre y de los hermanos y hermanas españoles, lo cual refleja la integración de estos niños. Tan solo aquellos con muy poco nivel, como es el caso de Raia, tienen problemas a la hora de nombrar a los miembros de la familia de acogida.

Raia (10 años. 1.º verano)

(En este caso, parte de la entrevista la realiza Teresa, la madre de acogida)

E. ¿Cómo se llama mi hija?

R. Tere.

E. ¡No!

R. Mamá Tere (es la madre de la familia de acogida).

E. Yo soy mamá Tere, pero ¿mi hija? Fa... Fany!

R. Fany.

-También se observa, en general, bastante detalle a la hora de nombrar las partes de la casa española y de describir su habitación. Veamos los casos de Tiye, Salka y Brahim.

Tiye (11 años. 6.º verano)

E. ¿Con quién vives aquí?

T. Con Eusebio y con Eusebia

E. ¿Cómo es la casa?

T. Grande

E. ¿Y qué hay? ¿Tú entras por la puerta y qué hay?

T. Y hay la cocina. Pasa la cocina y hay comedor. Y ahí hay tres habitaciones. Y subes arriba y hay un cuarto de baño abajo y otro arriba.

E. ¿Y luego?

T. Luego hay una casa arriba y otra ahí.

E. ¿Cómo es tu habitación?

T. Hay un armario.

E. ¿Es grande? ¿Qué hay en la habitación?

T. Tengo dos habitaciones: una arriba y otra abajo

E. ¡Pero bueno! ¡Tienes dos habitaciones!

T. Duermo de arriba y abajo. De arriba hay todo. Hay dibujos. Hay...

E. ¿Qué hay?

T. Arriba hay dos camas. Una abajo de la otra. Y abajo una cama aquí y otra ahí.

E. ¿Cuál te gusta más?

T. La de arriba.

E. ¿Por qué?

T. Tiene dos camas. Si te caes p'a bajo te caes encima de la otra.

Salka (11 años. 4.º verano)

E. ¿Y la familia de aquí? ¿Con quién vives en Santa Amalia?

S. Emi y Máximo.

E. ¿Tienen hijos?

S. Sí, dos. Y la niña tiene una niña pequeña.

E. ¿Sus hijos son mayores?

S. Sí

E. ¿Viven en casa con ellos?

S. No, vive en Madrid. Y ella trabaja. Y Rubén también trabaja.

E. ¿Y la niña, cuántos años tiene?

S. Siete meses, me parece.

E. Ah. Es muy pequeña. ¿Tú la enseñas a hablar? ¿No habla nada?

S. No, no habla nada.

E. ¿Cómo es la casa? ¿Abres la puerta y qué hay?

S. Primero el salón. Y después te subes y habitación. Y después te bajas y hay aquí el baño y después la cocina y después otra habitación y después trastero y después lavadora y después el eso..., eso fuera (desconoce o no recuerda la palabra).

E. ¿El patio?

S. El patio. Y tiene un piscina chiquinina de la niña.

E. ¿Cómo es tu habitación? ¿Qué hay?

S. Tiene una cama. Tiene dos camas. Una arriba y una abajo. Haces así y sale la otra. Se cierra. Aquí l'armario. Un armario chiquinino. Tiene juguetes. Y radio música saharauí.

Brahim (14 años. 5.º verano)

E. ¿Con quién estás aquí?

B. Con Marisa y Félix.

E. ¿Tienen niños?

B. No

E. ¿Cómo es la casa?

B. Cuando vivía antes en Toledo tengo casa muy grande pero ahora aquí tengo pequeña.

E. ¿Cómo es la casa? ¿Abres la puerta y qué hay?

- B. Hay un calle y otra casa. Y tres habitaciones y una cocina y un baño y el salón.
- E. ¿Y tu habitación cómo es?
- B. Bien
- E. ¿Es grande?
- B. No.
- E. ¿Y qué hay?
- B. Hay la cama, los fotos y un mueble.
- E. ¿Hay armario?
- B. Sí. Un armario.
- E. ¿Hay mesas y sillas?
- B. En la casa sí pero en mi habitación no.

-Los niños de nivel muy bajo, como Raia, no son capaces de describir la casa. Otros, como Ama, necesitan ser guiados y se limitan en casi todos los casos a responder “sí” o “no” o a repetir lo que dice la entrevistadora.

Ama (9 años. 3.º verano)

- E. ¿Con quién vives aquí?
- A. Con Marisa y Brahim.
- E. ¿Tienen niños?
- A. (Silencio. No responde aunque se le repite la pregunta)
- E. ¿Cómo es la casa? Abres la puerta y ¿qué hay?
- A. (silencio)
- E. ¿Un salón?
- A. Un salón, una tele. Todo.
- E. ¿Cuántas habitaciones hay?
- A. Tres.
- E. ¿Hay cocina?
- A. Sí.
- E. ¿Qué más?
- A. El baño
- E. ¿Tu habitación, te gusta?
- A. Sí.
- E. ¿Cómo es, grande o pequeña?



A. Es grande.

E. ¿Qué hay en la habitación? ¿Hay una cama?

A. Sí.

E. ¿Y qué más? ¿Hay un armario para la ropa?

A. Sí, hay un armario pequeñito aquí en la cabeza.

-En algunos casos, los niños cometen errores en el léxico pero se corrigen con bastante rapidez, lo que hace que la comunicación no se rompa. Veamos el caso de Alama que denomina “comediión” al “comedor” y en otro momento no recuerda la palabra cocina, pero la dice rápidamente cuando se la oye a otro niño. También comete otro error al llamar “filu” a los dibujos animados. Al sentir la extrañeza de la entrevistadora, ella misma se autocorrige y dice la palabra correcta. Como podemos comprobar escuchando la entrevista, estos mecanismos se ponen en marcha con gran rapidez. También Jeiri, al describir la habitación, tiene problemas con la pronunciación de la palabra “espejo” y trata de explicar a la entrevistadora para qué sirve, con lo que intenta salvar la comunicación. Veamos todos estos casos.

Alama (10 años. 3.º verano)

E. Descríbeme la casa. Entras por la puerta y ¿qué hay?

A. Hay escaleras. Luego la casa.

E. ¿Y qué hay en la casa?

A. Hay habitaciones.

E. ¿Cuántas?

A. Tres.

E. ¿Qué más hay?

A. La comidiión.

E. ¿Cómo?

(Otro niño le ayuda) La cocina

A. La cocina. Lal baño. Lal patio. Y comediión. (Se corrige) El comedor.

E. ¿Cómo es tu habitación?

A. Yo... hay un armario. Teno ropa. Teno una mesa con el ordenador. La cama. Una tele.

E. ¿Duermes tú sola?

A. No, con la hija de la mi familia.

E. ¿Usas el ordenador? ¿Qué haces?

A. Ver las fillú.

E. ¿Qué son?

A. Fillú. (Duda) Las dibujos.

E. ¿Y qué ves en la tele?

A. Las dibujos. La novela.

E. ¿Ves la novela? ¿Te gusta? ¿Qué les pasa?

A. Te gusta.

(Se ríe pero no responde a las preguntas sobre la novela)

E. ¿Y qué dibujos ves?

A. ¿Qué dibujos? Bob Esponja, Hanna Montana, Patito Feo.

E. ¿Y quién es Hanna Montana?

A. Una mujer.

E. ¿Y qué hace?

A. Canta.

(Sigue la conversación sobre programas de televisión)

Jeiri (13 años. 4.º verano)

E. ¿Con quién vives aquí en Miajadas?

J. Con Paqui.

E. ¿Y con quién más?

J. Domingo.

E. ¿Y cómo es la casa en la que vives? ¿Tú abres la puerta y qué hay?

J. ¿Qué hay? La puerta entro, habitación aquí, uno aquí, el otro Emi y yo, y otro aquí. Hay una puerta y hay un salón y aquí patio. Hay la cocina de una puerta del ordenador, otra allí del corral. Te entra p'allá un patio también y hay un frigorífico pequeño.

(...)

J. Tiene un ese un pejo ¿Cómo se llama?

E. ¿Un armario?

J. No. Te miras tú y se ve tu cara

E. ¿Un? Es que no lo entiendo.

J. Tú miras y se ve tu cara

(La entrevistadora, ante la dificultad para entenderle, reinicia la descripción hasta que finalmente se soluciona el problema.)

- La comida. El análisis del apartado sobre la comida ofrece la siguiente información:

-En el tema de las comidas, todos los niños, excepto Raia, son capaces de comprender las preguntas y de hablar sobre las comidas con bastante fluidez. No obstante, incluso Raia, cuando comprende el tema de conversación, también enumera algunos alimentos: bocadillo de chocolate, macarrones, lentejas, patatas. Pero le cuesta seguir la conversación.

-En este apartado los niños también recurren al mecanismo de la descripción cuando no conocen el nombre de algún alimento. Es el caso de Salka, que no conoce la palabra “langostino” y lo describe como “eso chiquinino naranja”.

Salka (11 años. 4.º verano)

E. ¿Cuál es tu comida favorita?

S. ¿Dónde?

E. Aquí.

S. ¿Aquí? Me encanta. Me encanta hamburguesa.

E. Las hamburguesas.

S. Y ya no más. Y pollo con patatas fritas.

E. ¿Y lo que menos te gusta?

S. Me gusta todo. Eso cangrejo. Y eso naranja ¿Cómo se llama? Eso chiquinino naranja.

E. ¿Langostinos?

S. Me parece langostinos. Sí, eso no me gusta.

E. El pescado te gusta menos. ¿Te gusta más la carne o el pescado?

S. El pescado chiquinino.

E. ¿Eso no te gusta?

S. Sí, me gusta el pez chiquinino.

-De nuevo, volvemos a observar que los niños a los que podemos calificar de más comunicativos ofrecen más información, se expresan de forma más fluida y no necesitan ser preguntados constantemente ya que tienen más iniciativa a la hora de mantener la

conversación. Es el caso de Sidale y sobre todo de Sidamu, que trata de comunicar mucho a pesar de que su nivel de español no es tan alto.

Sidale (12 años. 5.º verano)

E. ¿Qué te gusta, a ver?

S. A mí me gusta el arroz, la paella y me gusta el pollo frito y pescao.

E. O sea, que comes bien.

S. Yo como mu bien.

E. ¿Y hay algo que no te guste?

S. Ninguno. Y hamburguesa está rica también. La pizza y eso.

Sidamu (10 años. 2.º verano)

E. ¿Qué comidas te gustan?

S. El pollo del horno. El pollo loco.

E. ¿Y eso qué es?

S. Bueno, una pollo la hace la tienda por ahí. Y nosotros le...

E. Ah, pollo asado.

S. Sí. Y patatas fritas y cuscús

E. ¿Hacéis cuscús también?

S. No, una veces sola. Me gusta cuscús y... y la...

E. ¿Y qué comida no te gusta?

S. Es que la comida nos la hace muy bien.

E. ¿Te gusta todo?

S. Sí, le gusta todo. Al Sahara sí le gusta porque hace la comida muy bien. Al Sahara le hace una cosa muy bien.

E. ¿Y aquí te gusta todo?

S. Aquí se come bien. Uno solo. Chorizo y jalupo (¿?). Todo lo niño saharai no gusta.

-En el otro extremo están niños como Hamza, que ofrecen muy poca información a pesar de llevar viniendo más tiempo y tener buen nivel de español.

Hamza (12 años. 5.º verano)

E. ¿Cuáles son tus comidas favoritas?

H. La pizza y macarrones.

E. ¿Y el pollo loco no te gusta?

H. Sí

E. ¿Y qué comidas no te gustan?

H. Chorizo.

- La ropa. En este apartado se pide a los informantes que describan la ropa que llevan en ese momento. También se les pide que describan la ropa de la entrevistadora. De las descripciones se obtiene la siguiente información:

-Todos los niños son capaces de describir su ropa y la ropa de la entrevistadora con bastante exactitud.

-Mahyub es el niño que presenta mayor desconocimiento del vocabulario referido a las prendas de vestir. Le cuesta encontrar las palabras y formar frases. Además, desconoce el nombre de prendas de vestir, como “pantalón corto” o “calcetines”.

Mahyub (10 años. 1.º verano)

E. ¿Qué llevas puesto?

M. Rojo.

E. ¿Pero esto qué es?

M. Una camiseta.

E. Una camiseta roja. ¿Y qué más?

M. Una... Una...

E. ¿Eso qué es? (...) ¿No sabes?

M. No.

E. ¿Un pantalón corto?

M. Sí.

E. ¿De qué color?

M. Azul.

E. ¿Y en los pies, qué llevas?

M. Zapatillas.

E. ¿Y esto cómo se llama? (señalando los calcetines)

M. ¿Sascha?

E. ¿Calcetines?

M. Sí.

-En algunos casos a los niños les cuesta entender la pregunta. Por ejemplo, a Alama hay que preguntarle de forma muy concreta, señalando la prenda de vestir para que inicie la descripción. Asimismo, la descripción tiene que ser totalmente guiada por la entrevistadora. Sin embargo, al final, cuando se trata de escribir la ropa de la entrevistadora, Alama es capaz de enumerar las prendas sin necesidad de ser preguntada varias veces, lo que indica que ha asimilado con gran rapidez el modelo recibido.

Alama (10 años. 3.º verano)

E. Dime qué llevas puesto (...). ¿Qué ropa llevas puesta? (...). ¿Qué es esto? (Señalando el vestido)

A. Eso, un vestido.

E. ¿De qué color es?

A. De color rojo.

E. ¿Y qué tiene el vestido?

A. Tiene un flor blanco.

E. ¿Y qué más llevas puesto? ¿Esto qué es?

A. Mi bikini, porque ahora se va a la piscina

E. ¿En los pies, qué llevas?

A. ¿En los pies? Tengo pulsera y las chanclas.

E. ¿Y esa pulsera, quién la ha hecho?

A. Me la ha regalao mi amiga.

E. ¿Y yo, qué llevo puesto?

A. Tú tienes camiseta marrón y un falda de colores azul y verde y tienes una sandalia marrón.

-A pesar de llevar tres veranos viniendo a España, Ama es una niña con un nivel bajo y le cuesta describir la ropa de forma autónoma, aunque es capaz de entender lo que se le pregunta y seguir mínimamente la conversación. No conoce, por ejemplo, la palabra pendiente, pero rápidamente la repite correctamente la primera vez que la oye.

Ama (9 años. 3.º verano)

E. ¿Qué ropa llevas puesta?

A. Un vestido.  
E. ¿Cómo es el vestido? ¿Qué tiene el vestido?  
A. Una flor  
E. Muchas flores. ¿De qué colores?  
A. Verde.  
E. ¿Y qué más? Azul...  
A. Amarillo, blanco.  
E. ¿Y en los pies qué llevas?  
A. Chanclas.  
E. ¿Y en las orejas?  
A. (Se ríe)  
E. ¿No sabes? Son pendientes.  
A. Pendientes.

-A veces los recursos comunicativos son mínimos y esta economía no va relacionada siempre con la competencia lingüística, sino con la personalidad. En el caso de Ayub, de 13 años, la descripción de la ropa es telegráfica.

Ayub (13 años. 3.º verano)

A. Mi camiseta, verde. Mi pantalón, verde. Deportiva mía, blanca.

-Al describir el pantalón que lleva puesto, a Tiye le cuesta trabajo encontrar las palabras exactas, pero finalmente acaba recordando la palabra que se le demanda. Veamos el ejemplo:

Tiye (11 años. 6.º verano)

E. ¿Qué ropa llevas puesta?  
T. Una camisa blanca y un pantalón que tiene naranja, blanco.  
E. ¿Pero qué tiene?  
T. Colores  
E. ¿Pero todos así sueltos?  
T. Así y así (hace el gesto de trazar líneas con las manos).

E. ¿Y eso qué es?

T. (piensa) Rayas.

-Se aprecia que ante cualquier dificultad con el vocabulario, los niños asimilan rápidamente la palabra que se les indica. En el caso de Salka, una niña con bastante fluidez lingüística, rápidamente escucha y repite las dos palabras sobre la ropa con las que tiene dificultad: “bolita” y “patito”. Además, responde a una propuesta informal de la entrevistadora con total cortesía y naturalidad sobre la posibilidad de pintarle las uñas.

Salka (11 años. 4.º verano)

E. ¿Y la ropa? ¿Qué llevas puesto?

S. A mí lleva un pantalón corto marrón, o verde, sí verde. Y la camiseta, como esa. Tiene un flor verde como esa y blanca.

E. ¿Y en los pies?

S. El pie tiene un zapatilla verde también, como el pantalón corto. Uno... No sé cómo se llama.

E. ¿Una bolita?

S. Una bolita y un pito chiquinino.

E. ¿Un patito?

S. Sí.

(...)

E. Me tienes que pintar a mí las uñas.

S. Pues vale, vienes a mi casa y hala.

-Las mayores dificultades de los niños se refieren, sobre todo, al vocabulario de los complementos. Se trata de vocabulario más específico como muñequeras, pulseras tobilleras, horquillas, anillos. Algunas veces se desconoce este vocabulario. A varios niños se les realizan preguntas sobre los complementos (pulseras artesanales, muñequeras, anillos, color de las uñas) y todos responden con total naturalidad y adecuación al contexto. Si se desconoce la palabra, se deja un espacio para pensar. En algunos casos, el niño no consigue encontrar la palabra, como le sucede a Sidale con “trenza” o a Naziha con



“horquilla”. En otros casos, el niño intenta ofrecer una explicación. Es el caso de Brahim, que desconoce la palabra “muñequera” pero intenta decir para qué sirve.

Sidamu (10 años. 2.º verano)

S. Una pulsera de... de...

E. ¿Es una trenza, no?

S. Sí.

Brahim (14 años. 5.º verano)

E. ¿Qué ropa llevas puesta?

B. Una camiseta verde y el bañador.

E. ¿Vas a ir a la piscina?

B. Acabo de venir

E. ¿Y en los pies, qué llevas?

B. Unas chanclas de la piscina.

E. Pero llevas otra cosa ahí muy moderna.

B. Un collar.

E. ¿Te lo has hecho tú?

B. No, eso me lo ha regalao una hermana de Marisa.

E. ¿Y en la muñeca, qué llevas? ¿Qué es eso?

B. Eso es de Ulises.

E. ¿Qué es?

B. Eso p'al fútbol, pa jugar al fútbol.

E. ¿Una muñequera?

B. Sí.

-Si se produce algún momento en el que la comunicación no fluye, los interlocutores intentan buscar solución con rapidez. En el caso de Jeiri, al describir la ropa, denomina a las zapatillas de deporte, zapatos. La entrevistadora le dirige hacia la búsqueda de otra palabra más exacta y él percibe que no era el término apropiado. Finalmente lo modifica. Un caso similar se produce con Mariam. Veamos los dos ejemplos.

Jeiri (13 años. 4.º verano)

E. ¿Podrías describir la ropa que llevas puesta?  
J. Llevo una camiseta roja, uno pirata blanca y zapato blanco.  
E. ¿Eso son zapatos?  
J. Son gris  
E. ¿Son zapatos?  
J. Sí.  
E. ¿Sí?  
J. Deportivos.

Mariam (12 años. 4.º verano)

M. Llevo una camisa y una falda.  
E. ¿Eso es una camisa? ¿Seguro?  
M. Yo creo que sí.  
E. ¿O una camiseta blanca?  
M. Sí, una camiseta.

-Algunos niños muy comunicativos, como Sidale (12 años. 5.º verano), aportan comentarios sobre la ropa que llevan, como “mu bonita”, “un reloj mu chulo”. Incluso, en este caso, añade matizaciones a los colores, como “marrón chocolate”, y realiza cumplidos al referirse a la ropa de la entrevistadora: “una falda mu bonita”, “una chancla marrón también mu bonita.”

- Los amigos. En este apartado se realizan preguntas sobre los nombres, la edad y las cualidades de los amigos. La conversación también se centra en las actividades que se realizan con los amigos. Del análisis de esta parte, se obtienen los siguientes datos:

-Al hablar de los amigos, todos los niños son capaces de nombrarlos y decir la edad que tienen, matizando en algunos casos si son mayores o más pequeños. Algunas niñas (Salka, Mailemni, Mariam, Naziha) nombran a pocos amigos o señalan que solo tienen amigas saharauis.

-Otros niños parecen muy integrados en los pueblos y se extienden más en este apartado. Es el caso de Tiye, que nombra a sus amigos por el apellido porque es como se dirigen a ellos

los demás niños del pueblo. También Sidale, Sidamu, Morad y Mamud parecen disfrutar mucho relacionándose con los demás, lo que con toda seguridad beneficia su adquisición de la lengua. Veamos la información que ofrecen estos tres niños sobre este apartado.

Tiye (11 años. 6.º verano)

Señala que tiene muchos amigos y se refiere a ellos por su nombre de pila o por su apellido. Explica que juegan a “Bote botero”, “No te dejes ver”, “las cartas”, “el fútbol”.

Sidale (12 años. 5.º verano)

Aporta muy buenas explicaciones en este apartado: “Sí, tengo muchísimos (amigos). Jugando al fútbol, jugando a las cartas, nadando en la piscina, nos vemos en la charca, jugamos, nos juntamos, todos hablamos y nos reímos, en la charca por la noche damos un paseo, que hay un parque al lao de la charca. Nos vemos ahí con los amigos y toda la gente viene a dar un paseíno.”

Sidamu (10 años. 2.º verano)

Ofrece bastantes nombres de amigos españoles e indica que unos son “más pequeños, mucho más pequeños” y otros “más grandes, como yo, otros más grandes, más mayor”. A la pregunta de qué hace con los amigos, responde: “Está jugando al balón aquí por la noche y jugar al fútbol y unas cosas, pilla pilla”. La conversación deriva en el equipo de fútbol y explica que le gusta “El Barcelona”. Para proseguir la conversación, la entrevistadora indica que a ella también le gusta ese equipo y él responde: “Es mejor equipo”.

Morad (10 años. 3.º verano)

Como los demás, nombra a bastantes amigos españoles y explica que tienen la misma edad que él. En cuanto a las actividades que realiza con ellos, responde: “cuando me voy a la piscina con mis amigos, jugamos al fútbol. Cuando me voy al parque ese nuevo, jugamos también ahí con la bici y esa cosa. Me deja la bici, me deja también el balón. Mu buenos amigos.”

Mamud (10 años. 3.º verano)

Expresa las mismas vivencias en el pueblo. Enumera al grupo de amigos y señala que unos son como él y otros mayores (“Algunos como yo, pero algunos más mayor”). En cuanto a las actividades, explica: “Jugamos al parque, jugamos fútbol, jugamos pilla pillar, jugamos bote botero. Tira la botella y uno no se puede mover y uno se esconde.” Como vemos, Mamud ofrece explicaciones sobre el desarrollo de este juego.

-Los demás niños parece que tienen menos que decir en este apartado y sus explicaciones son más breves. En el caso de las niñas, se introducen otras actividades distintas a las de los niños. También algunos niños nombran otros juegos diferentes. Veamos algunos ejemplos.

Ama (9 años. 3.º verano)

Habla solo de su amiga Natalia y cuando se le pregunta qué hace con ella responde: “jugar a muñecas”.

Brahim (14 años. 5.º verano)

Nombra a algunos amigos y dice su edad. Explica que son “hijos de la hermana de Marisa”, tal vez porque desconoce la palabra “sobrinos”. La única explicación que da sobre las actividades que realiza con ellos es “Jugamos de to”.

Jeiri (13 años. 4.º verano)

Da nombres de niños marroquíes y también de niños de Miajadas. Junto a los típicos juegos del fútbol y las bicis, Jeiri también menciona los patines y el “pressing catch” (suponemos que imitando a un programa de televisión de lucha libre).

Auyb (13 años. 3.º verano)

Nombra a sus amigos saharauis y españoles e indica que “algunos viven en otro pueblo, Alonso de Ojeda”. Además de la edad, señala que “jugamos todos los días con las bicis. Cuando hay fiesta, nos vamos nosotros.”

Mahyub (10 años. 1.º verano)

Habla muy poco, pero al final indica que juega a “pleistesi”, refiriéndose a “play station”.

Mariam (12 años. 4.º verano)

Esta niña vive en Cáceres, pero muchas tardes va a El Casar a la piscina. Señala que no tiene amigos en Cáceres, pero que sí está con otras niñas cuando va a la piscina de El Casar, e indica: “Saltamos en la piscina.” Como ya hemos señalado en otros apartados, Mariam, a pesar de tener muy buen nivel de español, no se muestra muy comunicativa en la entrevista.

Mohamed (13 años. 4.º verano)

Este niño también vive en Cáceres y va a El Casar por la tarde. Allí se relaciona con amigos saharauis y también españoles. En cuanto a las actividades que realiza, señala: “jugar, sentar, jugar a las cartas, nos vamos al parque.”

Leila (9 años. 3.º verano)

Nombra a sus amigas de El Casar y ofrece unas pinceladas sobre las actividades que realizan: “Jugando y luego a comprar a Santi, hacer algo, a la piscina”.

Hamza (12 años. 5.º verano)

Este niño también tiene buen nivel, pero se muestra poco comunicativo. A la pregunta de qué hace con los amigos, solo indica: “disfrutar”. Luego añade: “jugamos al fútbol y a pilla pilla”.

- La vida diaria. En este apartado los informantes describen los que hacen todos los días, los horarios, etc. Del análisis de las respuestas se obtiene la siguiente información:

-En general todos los niños, excepto Raia (10 años. 1.º verano) y Naziha (11 años. 1.º verano), saben contar lo que hacen todos los días con menor o mayor detalle. A los niños con muy pocos recursos, como Ama (9 años. 3.º verano), les cuesta arrancar a explicar su vida diaria. De hecho, en este caso Ama se limita a responder preguntas muy concretas, aunque se esfuerza por decir algunas cosas como “lavar la cara, desayunar, lava la boca, pongo la ropa, voy a la piscina, luego va al baile.” Se observa una gran vacilación en el uso de los tiempos verbales, con predominio del infinitivo, aunque también aparece el presente simple, pero no siempre en primera persona.

-Otro caso con un nivel de comunicación muy limitado es Mahyub (10 años. 1.º verano). Comprende de qué estamos hablando, pero resuelve sus respuestas con monosílabos (“diez”, “parque”, “cola cao”, “piscina”, “tele”) y no muestra autonomía a la hora de realizar una descripción de su vida diaria.

-Alama, con mejor nivel de español, recurre a mecanismos para mantener la comunicación, como repetir la pregunta para confirmar que es eso lo que se le demanda. Este recurso provoca que en sus respuestas utilice con frecuencia la segunda persona para referirse a sí misma. Veamos ejemplos de dichos rasgos en esta parte de su entrevista. También recurre al uso de muletillas como “y todo” que le ayudan a finalizar las enumeraciones y le permiten pensar.

Alama (10 años. 3.º verano)

E. ¿Qué haces todos los días? Por la mañana...

A. ¿Por la mañana? Ayudo a mi familia.

E. ¿A qué hora te levantas?

A. A las ocho.

E. ¿Y después, qué haces?

A. ¿Qué hace? Primero reza. Hace las cosas.

E. ¿Qué haces en casa?

A. Fregar la casa y barre y todo. Luego jugar con mis amigas y todo. To el día al baile con esta, se llama Macarena.

E. ¿Te enseñan a bailar?

A. Sí

E. ¿Y vas a la piscina?

A. Sí

E. ¿Y por la noche, qué haces?

A. ¿Por la noche? (...) sale a paseo y todo.

-Una de las niñas que más información ofrece sobre lo que hace todos los días es Salka. Aunque se aprecian vacilaciones gramaticales (uso del infinitivo por el presente simple de indicativo), Salka es capaz de comunicar con mucho orden y claridad su vida diaria en el pueblo extremeño. Al final de esta parte de la conversación incluso intenta explicar de qué trata la novela que ve todos los días en la televisión. Resulta difícil determinar el grado de comprensión de la niña, pero por lo que explica, se ve que sí es capaz de captar que en este tipo de programas los personajes discuten mucho, se pelean y tienen muchos problemas. Es interesante, como en el caso de Alama, observar el uso de repeticiones y muletillas (preguntas retóricas, “y eso”, “y después”) que le permiten a la niña organizar su discurso y le facilitan el tiempo necesario para pensar sin necesidad de interrumpir la comunicación. Estos recursos nos indican un elevado desarrollo de la competencia comunicativa, mayor si cabe que la corrección gramatical.

Salka (11 años. 4.º verano)

E. ¿Qué haces todos los días aquí?

S. ¿Todos los días? ¿Cuándo levantaos? Dasayunar y después a vestir. Y después lavar la cara y eso y después lavar el diente. Después las doce o las diez, me voy al baile. Después cuando termina el baile...

E. ¿Al baile?

S. Sí, donde Macarena.

E. ¿Os enseñan a bailar?

S. A bailar.

E. ¿Una academia de baile?

S. Sí y a bailar al Sahara también. Y después, cuando viene, a comprar el pan. Después sentada. Y después ayuda a Emi la comida y poner la mesa. Y después, a comer. Y después, lavar los platos y eso. Y eso y lavar la cocina y eso. Y después a acostar, a dormir la siesta y a ver la novela. Y después, cuando levanta, merendar y eso las tres cosas y después a jugar con Alama. A la bici. Y ya está.

E. ¿Y qué novela ves?

S. Ah, no sé cómo se llama.

(Otra niña): “Eva”.

S. No. “Eva” no me gusta.

E. ¿Y en la novela qué pasa?

S. Una rabiosa y coge la gente y la tira con la policía. Y después una que es rabiosa, así la coge.

-En este apartado se percibe que los niños con más nivel, que en otros temas pueden haberse mostrado menos comunicativos, organizan mejor el discurso y muestran un mejor uso de los tiempos verbales. Es el caso de Brahim, que utiliza con total corrección el pretérito perfecto (hoy me he levantao) y el presente simple de indicativo para hablar de actividades cotidianas. También Mariam, con una pronunciación perfecta, muestra en este apartado su dominio de los tiempos verbales y su capacidad para organizar las frases con total corrección. Pero, a pesar de su nivel más alto, estos niños no se muestran tan comunicativos como otros que tratan de transmitir por todos los medios sus vivencias en Extremadura. En resumen, muestran poca iniciativa a la hora de mantener la conversación. Hamza muestra el mismo perfil que los dos niños anteriores: buen nivel pero poca iniciativa en la comunicación.

Brahim (14 años. 5.º verano)

E. ¿Qué haces todos los días?

B. Me levanto... Algunas veces... hoy y ayer me he levantao a las ocho.

E. ¡Qué temprano!

B. Los otros días me levanto siempre a las diez.

E. A las diez. ¿Y luego qué haces?

B. Las once me voy a la natación a la piscina.

E. ¿Vas a un curso de natación?



B. Sí. Luego vengo y llevo a Ama al baile, mi sobrina. Y luego me quedo en casa de una hermana de Marisa y juego allí con los niños esos.

E. ¿Y por la tarde?

B. Por la tarde, algunas veces, salgo. Yo y Ulises con la bici aquí dando vueltas por la plaza. Y algunas veces en casa.

Mariam (12 años. 4.º verano)

M. Si vamos a algún sitio, me ducho, me pongo la ropa, me lavo los dientes.

E. ¿Y por la noche?

M. Veo una película. Y por la tarde también en la siesta veo una película.

Hamza (12 años. 5.º verano)

H. Vamos a tomar algo y después a las cuatro o por ahí sube pa'riba, pa' casa y comemos.

-Otros niños, sin embargo, muestran una menor corrección gramatical. Es el caso de Jeiri o de Mamud, quienes utilizan constantemente el infinitivo o la tercera persona a la hora de explicar lo que hacen todos los días, por lo que se percibe que no han adquirido el uso de los verbos. Esta parte de la conversación muestra que el nivel de competencia comunicativa de estos niños es más elevado que su nivel de competencia gramatical. También Mailemnin utiliza constantemente el infinitivo en lugar del presente de indicativo.

Jeiri (13 años. 4.º verano)

E. ¿Tú qué haces todos los días? ¿A qué hora te levantas?

J. La una o las dos.

E. ¡Te levantas muy tarde! ¿Y luego, qué haces?

J. Desayunar.

E. ¿Qué desayunas?

J. Cola cao con galletas, magdalenas.

E. ¿Y luego qué haces?

J. Luego salir con el grupo, jugar allí en la calle, salir, tomar algo.

E. ¿Sí? Y luego comes, ¿no?

J. Luego comer.  
E. ¿Y por la tarde qué haces?  
J. Ca (¿...?) los ordenador, luego a la piscina.  
E. ¿Y por la noche?  
J. La avenida, salir.

Mamud (10 años. 3.º verano)

E. ¿A qué hora te levantas?  
M. Alguna vez, cuando voy a trabajar con mi hermano, me levanto a las...  
E. ¿Pero allí, en el Sahara?  
M. ¿En el Sahara?  
E. No, digo aquí.  
M. Aquí alguna vez me levanto a las nueve.  
E. ¡Ah! Que vas con tu hermano español.  
M. Sí, pero cuando trabaja. Y no trabaja. Cuando levanto, desayuno, limpiar la cara y el diente y todo y moja la cabeza y eso. Después...  
E. Y cuando vais a trabajar ¿dónde vais?  
M. Donde ... Yo voy por el periódico solo y ahí casa al lao trabaja y dice mi hermano porque sufre verme mucho cansao (...) Dice: tú no te levanta muy temprano y luego pasa por el periódico y viene a casa. Porque hay periódico ahí en casa.  
E. ¿Y le ayudas entonces?  
M. Sí, sí. Lava baldosines y muchas cosas.  
E. ¿Él donde trabaja?  
M. Él trabaja hace suelos y casa.  
E. Es albañil. ¿Por la tarde qué haces?  
M. Por la tarde echa siesta y luego piscina.  
(...)  
E. ¿Y por la noche?  
M. ¿Por la noche, cuando vengo? Bebe leche y luego un ratito y a dormir.

Mailemmim (11 años. 3.º verano)

M. Levantar, lavar mi cara, desayunar, ver la tele. Voy quitar la pijama.

-Casos intermedios podrían ser Ayub, Tiye y Mohamed, en cuya narración se mezcla el uso correcto de los verbos con vacilaciones como el uso en tercera persona cuando quieren referirse a la primera, así como el uso del infinitivo en lugar del presente de indicativo. Sin embargo, los mecanismos de comunicación en el caso de niños como Tiye están bastante desarrollados. Este niño comete algunos errores en las terminaciones verbales y duda en algunas palabras (desayuno, papilla). Sin embargo, la conversación con él resulta muy interesante porque se observa el deseo de comunicarse y el sentido del humor. Intenta explicar a la entrevistadora que va a matar cabras debido a que vive con una familia de carniceros y realiza el gesto y el sonido de matar de forma humorística. También capta el humor cuando la entrevistadora le dice que come papilla como si fuera un bebé. La razón real de que este niño de 11 años coma papilla es que tiene problemas de alimentación.

Ayub (13 años. 3.º verano)

E. ¿A qué hora te levantas?

A. Yo me levanta a las once y media.

E. ¿Y qué haces cuando te levantas?

A. Desayuno. Cola cao y magdalenas, pequiñitas, de chocolate. Tostadas.

E. ¿Y luego?

A. Luego, cuando me lavo la cara, me lavo los dientes, me sale a jugar al fútbol. También me levanto a las doce. A las dos me viene a mi casa. Come. Hasta después de siesta.

E. ¿Duermes siesta también?

A. No... Media hora. Luego, cuando me levanta, juego a PSP.

E. ¿A qué juegas?

A. PSP. Hasta las seis y media o así. Me voy a la piscina hasta las ocho y media. Vene mi casa, voy a jugar con mi amigo Jeiri. Voy a jugar hasta las diez y cuarto. Me voy a duchar, me pongo la ropa, me voy a la avenida con mi amigo Jeiri y esas cosas.

Tiye (11 años. 6.º verano)

T. Yo me levanto las diez.

E. ¿Y luego qué haces?

T. Luego... (le cuesta pronunciar la palabra) desayuno.

E. ¿Qué desayunas?

T. ¿Qué desayuna? Come la comida.

E. ¿Pero qué comes?

T. Papilla con leche.

E. ¿Papilla? Pero bueno. Qué suerte. Como un bebé.

T. (Risas)

E. ¿Y te gusta la papilla?

T. Sí. Después me levanto y hay días que me voy con Javi a matar las cabra.

E. ¿A las cabras?

T. A matar borregos. A matar así: ja... (hace el gesto y el ruido de matar con el dedo en el cuello).

E. ¡Ah! Porque tienen una carnicería.

T. Hay días que compramos cabra. Y salgo todas las noches a la plaza. Y el lunes ese de ante ha ido a Lusiberia (se refiere a un parque de atracciones situado en Badajoz).

E. ¿Qué has hecho en Lusiberia?

T. Todos los toboganes me ha tirao. De los grandes, de los chiquininos... (La entonación transmite la emoción que le ha causado pasar el día en el parque de atracciones).

-Otro de los fallos gramaticales que se observan es la eliminación del pronombre en los verbos pronominales. Es el caso de Leila.

Leila (9 años. 3.º verano)

L. Hay veces que levanto a las once, hay veces que levanto a las diez.

- Descripción del pueblo español donde residen. Del análisis de esta parte de las entrevistas hemos obtenido la siguiente información:

-En general, todos los niños comprenden el tema de conversación y saben de qué estamos hablando. En algunos casos, ante lo inesperado del tema, es necesario reformular la pregunta: ¿Cómo es...? ¿Te gusta? ¿Qué hay?

-Los niños con menor nivel de español se limitan a seguir la conversación o bien ofrecen respuestas muy escuetas. Es el caso de Mahyub (10 años. 1.º verano), que responde

simplemente “muchos coches, muchas casas, mucho bici.” Veamos también, en este sentido, los diálogos de Naziha y de Leila.

Naziha (11 años. 1.º verano)

E. ¿Cómo es El Casar?

N. Bien.

E. ¿Qué te gusta?

N. Piscina.

E. ¿Qué más?

N. La cafetería.

Leila (9 años. 3.º verano)

E. ¿Y cómo es El Casar? ¿Te gusta?

L. Sí

E. ¿Cómo es?

L. No sé, pero...

E. ¿Es grande?

L. Es grande.

E. ¿Qué hay?

L. Hay piscina, hay casas y hay... todo.

-De nuevo observamos en este apartado que algunos niños con buen nivel, no se muestran comunicativos. Un caso extremo es, sin duda, el de Mariam. A pesar de su dominio del español, la conversación resulta prácticamente imposible por su falta de cooperación para mantenerla. Lo mismo sucede con Hamza. Veamos los resultados, llenos de silencios y monosílabos. Insistimos en la idea de que en estos casos la falta de conversación no es producto de su nivel lingüístico sino que puede estar condicionada por la personalidad del interlocutor y también por la edad, más cercana a la adolescencia.

Mariam (12 años. 4.º verano)

E. ¿Qué te parece Cáceres? ¿Te gusta?

M. (guarda silencio)

E. ¿Qué es lo que más te gusta de Cáceres? ¿Te parece bonito?  
M. Sí, me gusta el parque del Príncipe. (silencio)  
E. ¿Ya está? ¿Solamente eso de Cáceres?  
M. (Guarda silencio)  
E. ¿Y por dónde vives? ¿Te gusta el barrio donde vives?  
M. Sí.  
E. ¿Sí? ¿Cómo es?  
M. Pues normal, como todos los barrios.  
E. ¿Pero por dónde está?  
M. (Guarda silencio)  
E. ¿Es en el centro, en las afueras?  
M. ¿Aquí o allí?  
E. ¿Tú vives aquí, en Cáceres? ¿Cómo es por donde vives?  
M. Allí.  
E. ¿En el R-66?  
M. Sí, en el número 40.  
E. ¿Pero cómo es? ¿Son pisos muy altos?  
M. No, la casa de Carmen es una casa grande, baja. Y el de Ainhoa es un piso.

Hamza (12 años. 5.º verano)

E. ¿Cómo es El Casar de Cáceres? ¿Te gusta?  
H. Sí.  
E. ¿Qué hay allí? ¿Qué puedo visitar?  
H. Bares...  
E. Bares... ¿Qué más?  
H. Piscina, casas...  
E. ¿Te gusta?  
H. Sí, me gusta.  
E. ¿Y Cañaveral también te gusta?  
H. Sí, me gusta.  
E. Ahora hay fiestas, ¿no?  
H. Sí, hay fiestas.  
E. Y qué vas a hacer esta noche.  
H. Salir p'ahí y beber coca-cola y fanta.

-Entre los interlocutores de nivel medio, los hay que aportan pocos datos sobre el pueblo, unos por timidez y otros, creemos, por falta de interés o porque en ese momento no se les ocurre nada más que decir. Veamos los ejemplos de Alama, Tiye, Mohamed y Mailemnin. Es normal el uso erróneo de la segunda persona por la primera, debido a que para mantener la comunicación repiten la estructura que acaban de escuchar.

Alama (10 años. 3.º verano)

E. ¿Cómo es el pueblo?

A. Bien.

E. ¿Te gusta?

A. Te gusta Santa Amalia. Te gusta la plaza, la parque, la piscina, todo.

Tiye (11 años. 6.º verano)

T. Hay parque, hay tienda, hay Día (se refiere al supermercado)

E. ¿Hay restaurante? ¿Dónde?

T. Día.

Mohamed (13 años. 4.º verano)

E. ¿Qué cosas te gustan de Cáceres?

M. Hay cosas gustan mucho y cosas no me gusta.

E. ¿Que qué cosas te gustan de Cáceres?

M. Me gusta la plaza, el parque y ya.

Mailemnin (11 años. 3.º verano)

E. El Casar, el pueblo ¿Cómo es? ¿Qué hay aquí?

M. La piscina...

E. ¿Es bonito?

M. Sí

E. ¿Qué hay? ¿Qué puedo ver si salgo a dar una vuelta?

M. Va a la parque.  
E. ¿Es bonito?  
M. Sí  
E. ¿Qué hay en el parque?  
M. La juego.  
E. ¿Hay juegos?  
M. Sí, al lao de la piscina.  
E. ¿Y hay plaza?  
M. Sí.  
E. ¿Qué voy a ver si voy por aquí a dar una vuelta?  
(Otro interlocutor de la familia: La charca.)  
E. ¿Y qué hay en la charca?  
M. Los juegos. Todo.

-Otros entrevistados, sin embargo, muestran bastante entusiasmo y deseo de comunicarse. Se percibe en las grabaciones su deseo de aportar datos que transmitan su cariño por el lugar y por las gentes que les acogen. Para ello, no dudan en recurrir a las enumeraciones y a los paralelismos. Con ambos recursos se busca enfatizar la visión positiva hacia los distintos pueblos y familias. De esta manera, a continuación leeremos diálogos que poseen mayor expresividad, a pesar de las limitaciones lingüísticas. Vemos que los interlocutores recurren de nuevo a técnicas de repetición para mantener la conversación y centrar el tema. Incluso seleccionan muy bien la palabra clave que han escuchado en la pregunta y, a partir de esa palabra clave, elaboran la respuesta. Es el recurso que utilizan, por ejemplo, Brahim y Morad (con solo 10 años) al repetir “¿Qué tiendas?”, “¿La Adela?”, ¿sitios? También se aprecia la asimilación y el uso de muletillas como “y to” (y todo) que funcionan a modo de resumen o que dan tiempo al hablante para pensar sin interrumpir la comunicación. Por ejemplo, Salka, con dificultades, intenta describir el juego de “Abuelita, abuelita.” En internet hemos podido localizar la página web de un maestro de Escorial<sup>49</sup>, un pueblo cercano a Santa Amalia, en la que un alumno describe el juego con los siguientes rasgos

---

<sup>49</sup> Una descripción del juego puede consultarse en  
<<http://guindo.pntic.mec.es/~dart0000/gris.html#Recreativos>>.



que nos pueden ayudar a comprender lo que la niña saharai intenta explicar: “Se puede jugar los jugadores que quieran. Uno/a tiene que ser la Abuelita y los demás le preguntan: Abuelita, abuelita, ¿te gustan los espaguetis?, o una comida cualquiera, y la abuelita tiene que decir si \*la gustan o no. Si \*la gustan mucho tiene que decir un paso de gigante, y el niño da un paso grande, y si dice un paso de canguro, pues da un paso de canguro, o si dice un animal cualquiera. El que llegue antes al sitio de la Abuelita, gana.” En esta descripción de la niña o niño de Escorial se observa el fenómeno del laísmo. Veamos seguidamente los diálogos de los niños saharais llenos de detalles interesantes que demuestran un alto grado de asimilación de estrategias comunicativas.

Salka (11 años. 4.º verano)

E. ¿Y Santa Amalia cómo es?

S. Santa Amalia...

E. ¿Cómo es el pueblo? ¿Te gusta?

S. Sí, me gusta mucho.

E. ¿Por qué?

S. Porque tiene la piscina, tiene amigos y con mi padre y mi madre españoles. Y hay tienda, mucha gente y la iglesia y el baile, el parque, mucha, mucha gente.

E. ¿Y por la noche vienes con la gente a la plaza?

S. Sí, a jugar con los amigos.

E. ¿Y a qué jugáis?

S. A “Abuelita, abuelita”.

E. ¿Y eso qué es?

S. Una sentada y después los niños allí, y después cuando viene, dice “Abuelita, ¿qué te gusta?” Dice sí, tres pasos de gigante o de hormiga o como de (...), como tú quieras y después dice lo que gusta, tres pasos de hormiga p’atrás.

Brahim (14 años. 5.º verano)

E. El pueblo, ¿te gusta?

B. Sí

E. ¿Cómo es?

B. Mu bonito

E. ¿Y por qué es bonito?

B. Porque es mu bonito, mu grande, tiene plaza y tiene to. Y es que ahí, cuando vivía en Toledo, hay muchos coches. No te puedes salir solo y aquí puedes salirte solo y irte a la plaza y to.

E. ¿Y qué cosas hay en Santa Amalia que te gusten?

B. Me gusta to.

E. ¿Qué tiendas hay en Santa Amalia?

B. ¿Qué tiendas? El Día y algunas veces me he ido a la Adela.

E. ¿Qué vende Adela?

B. ¿La Adela? Mangueras y to. Televisiones...

Jeiri (13 años. 4.º verano)

E. ¿Y Miajadas? ¿Te gusta Miajadas? ¿Es bonito?

J. Sí, pueblo bonito

E. ¿Y qué hay en Miajada?

J. Calle, una plaza, una iglesia, una avenida, la feria, la piscina, al lao de la piscina un campamento de fútbol.

Auyb (13 años. 3.º verano)

E. ¿Cómo es Miajadas?

A. ¿Eh?

E. Háblame de Miajadas, que yo no lo conozco.

A. Miajadas mu bueno. Tiene muchas cosas. Tiene una... una plaza de España, tiene avenida, tiene columpios y tiene muchas cosas.

E. ¿Te gusta?

A. Sí, muchas bares.

E. ¿Y si quiero ir a comprar, hay buenas tiendas?

A. Sí, hay muchas tiendas.

Sidale (12 años. 5.º verano)

E. ¿Cómo es Casar?

S. El Casar es mu bonito. Tiene dos parques, tiene una piscina mu grande, de tres piscinas; y tiene unas casas mu bonita y tiene una gente mu buena. No se pegan y eso, nada. Tiene

una buena gente: los niños son buenos, las niñas buenas, las mujeres buenas, los hombres buenos. Todo bueno.

Sidamu (10 años. 2.º verano)

E. ¿Cómo es El Casar?

S. En Casar pasa con los amigos muy bien y todo muy bien. Pasa muy bien.

E. ¿Qué hay en El Casar?

S. Una..., una caballo, las gallinas, las cabras y los tomates, los pepinos y todo.

Morad (10 años. 3.º verano)

E. ¿Cómo es El Casar? ¿Cómo es el pueblo? Yo no lo conozco.

M. ¿El pueblo?

E. Sí

M. Grande, mu bueno... mu bueno, guapísimo. Toda la gente habla bien con nosotros, habla despacio, no diga nada, no diga nada a eso, vamos, no pega ni nada, habla bien. Muy buenísimo. Me gusta el Casar de Cáceres.

E. ¿Qué cosas hay del pueblo que te gustan? ¿Qué sitios? La piscina...

M. ¿Sitios? La piscina, jugar al fútbol, a ver la tele también me voy con los amigos cuando (...) se pone mucho me voy al campo.

Mamud (10 años. 3.º verano)

E. ¿Y cómo es Casar? ¿Cómo es este pueblo?

M. Mu bonito y mu grande y casa y piso grande. Hay mucho piso, hay mucho campo, hay pabellón, hay muchísimas cosas.

E. Hay muchas tiendas...

M. Muchas tiendas...

- Reflexiones sobre el aprendizaje de español. La información que aportan los niños en este apartado resulta muy interesante para nuestro estudio. A través de sus comentarios recibimos información de primera mano sobre la percepción que tienen

acerca de la dificultad de las distintas destrezas y sobre cómo son corregidos por los españoles. Seguidamente, resumimos las conclusiones extraídas de las distintas conversaciones:

-Los niños con un nivel muy elemental no han sido capaces de realizar este apartado. Nos referimos a Raia, Mahyub y Naziha, para los que era su primer verano en España. Ama, con solo nueve años, tampoco parece entender muy bien el tema de conversación, aunque lleva más años viniendo.

-La percepción sobre el grado de dificultad del uso del español no está relacionada con el nivel lingüístico de los entrevistados. Hay niños con muy buen nivel que consideran difícil hablar o entender, mientras otros con un nivel inferior lo consideran fácil. Por tanto, este apartado parece estar más relacionado con el gusto personal o la autoestima, es decir, la autoimagen más o menos positiva como usuario competente de la lengua.

-Nueve niños nombran “entender” como la destreza que consideran más difícil. Algunos de ellos puntualizan que sobre todo les costaba al principio. Por tanto, esta parece ser la destreza en la que los aprendices perciben mayor dificultad y, a la vez, mayor avance. En la siguiente tabla, recogemos información sobre aquellas destrezas que cada informante considera más difícil.

Tabla 47

*Destrezas lingüísticas más difíciles, según los informantes del programa “Vacaciones en paz”*

NOMBRE	EDAD	AÑOS EN EL PROGRAMA	Considera difícil el español	Destrezas que considera más difíciles
Raia	10	1	No entiende	
Fátima	15	6	No preguntada	
Alama	10	3	Sí	Entender y escribir debido a las vocales

Tabla 47. Continuación

Tiye	11	6	No, si sabes las vocales ya sabes español.	Leer
Salka	11	4	Sí, sobre todo los primeros años	Entender y escribir
Ama	9	3	No parece comprender esta parte de la entrevista	
Brahim	14	5	No	No parece tener dificultades en nada. Señala que entender al principio, pero que ahora entiende bien.
Jeiri	13	4	Sí	Entender
Auyb	13	3	Sí	No señala ninguna destreza como más complicada
Mahyub	10	1	Sí	Hablar
Mariam	12	4	No	No señala ninguna destreza como más complicada
Mohamed	13	4	No	Entender y leer
Sidale	12	5	No	Leer. Señala que el primer año le costaba mucho entender. No sabe escribir.
Sidamu	10	2	Sí	Entender. No sabe escribir.
Morad	10	3	Sí	Hablar. Explica que para él la técnica de aprendizaje ha consistido en escuchar y así, poco a poco, empezar a hablar.
Mamud	10	3	Sí	Hablar y entender

Tabla 47. Continuación

Leila	9	3	No	Hablar. No lee ni escribe.
Mailemnin	11	3	Sí	Hablar. No lee ni escribe.
Hamza	12	5	No	Leer
Naziha	11	1	No parece entender	Entender

Fuente: elaboración propia.

-El entorno de aprendizaje parece ser óptimo. Todos los niños se sienten escuchados. En general, no perciben que la gente les hable demasiado deprisa, aunque algunos puntualizan que hay gente que habla deprisa y hay gente que no. En cuanto a las personas con las que más hablan, se señala la familia pero también los amigos y toda la comunidad. De hecho señalan que hablan con todo el mundo. El hecho de que los niños sean acogidos en ámbitos rurales y durante el periodo estival favorece la posibilidad de relacionarse no solo en la casa de acogida sino también en la calle, en la piscina, en el parque, en la charca, en el paseo. Estos son lugares señalados por los niños como escenarios de sus tareas diarias. Algunas niñas hablan también de las clases de baile. Otros interlocutores mencionan los lugares de trabajo de las familias de acogida (la carnicería, el matadero, la obra, la oficina). Todos estos lugares, sin duda, enriquecen el proceso de aprendizaje y le dan una dimensión real imposible de conseguir en un aula convencional.

-En lo referente a las correcciones, los niños son corregidos de forma muy tradicional: cuando dicen una palabra mal, los familiares la dicen bien y les piden que la repitan. Si al leer dicen algo mal, tienen que volver atrás y repetir bien lo que han dicho mal. Pero, como señala Alama, en general la opinión de la comunidad sobre su capacidad para manejarse con el idioma es muy positiva.

Alama (10 años. 3.º verano)

E. ¿Te corrigen cuando cometes errores?

A. Me dicen que hablo muy bien. Una palabra yo no sabo como se llama me lo dice.

Tiye (11 años. 6.º verano)

E. ¿Te corrigen cuando cometes errores?

T. Hay cosas que me corrige. Eusebio me corrige. Me hablo y yo le hablo. Me dice “diga bien” y cuando ya lo digo, ya está. (Pone el ejemplo del zig-zag, una atracción de la feria y lo repite con total naturalidad hasta conseguir la pronunciación).

Mamud (10 años. 3.º verano)

E. ¿Te corrigen cuando cometes errores?

M. Sí corrigen. (Explica que el hermano le hace volver hacia atrás cuando lee algo mal).

-Algunos niños puntualizan que las correcciones se daban más el primer año que llegaron a España. Pero una vez superado ese primer contacto, consideran que han adquirido bastante dominio lingüístico.

Brahim (14 años. 5.º verano)

E. ¿Te corrigen cuando cometes errores?

B. Lo arregla. Lo dice bien y luego ya lo entiendo bien.

(Explica que las correcciones se producían más el primer año: “De quince días aprendí casi todo el español.”)

Mohamed (13 años. 4.º verano)

E. ¿Te corrigen cuando cometes errores?

M. No. El primer año sí, pero el segundo ya sabe.

-Los niños tienen la percepción de que la familia y los amigos contribuyen a su aprendizaje al enseñarles cómo se llaman los objetos o cómo se dice algo correctamente. Algunos comentarios resultan muy ilustrativos en cuanto a la falta de percepción del error. Es el caso de Salka, quien ofrece largas explicaciones sobre el aprendizaje de idiomas. Resulta muy interesante que esta niña no tenga conciencia de cometer errores lingüísticos. Considera que equivocarse significa no cumplir una orden que ha recibido de sus padres o que ha dicho una palabra malsonante. Esta parte de la entrevista resulta muy reveladora sobre la alta autoestima de la aprendiz. Estamos convencidos de que la autovaloración positiva influye en su falta de inhibición a la hora de expresarse.

Jeiri (13 años. 4.º verano)

E. ¿Te corrigen cuando cometes errores?

J. No. Pero la gente sí le enseña a hablar le dice cómo se dicen las palabras, esto se llama...

Salka (11 años. 4.º verano)

E. ¿Te corrigen cuando cometes errores?

S. Cuando no le he traído una cosa y le quiera le traiga una cosa y después vienes y no lo coge y después viene y dice “ven y eso qué” y dice “eso se ha caído”. Dice “¿por qué no lo has cogido? Pues a coger. Aprende a coger.”

E. ¿Te hacen repetir lo que dices mal?

S. Sí, por ejemplo dices “coño”, eso cuando tienes una cosa y se ha caído y dice “Eso no se dice.”

-Es interesante el comentario de Morad, ya que las personas que le corrigen centran el problema en la falta de comunicación y no en que se haya cometido un error. Además, utilizan una forma bastante eficaz de corrección que consiste en dejar que sea el propio aprendiz quien se corrija una vez que es consciente del problema.

Morad (10 años. 3.º verano)

E. ¿Te corrigen cuando cometes errores?

M. Dicen: “no lo entiendo. Habla bien.” Luego yo hablo bien.

-Se percibe por las explicaciones que, aunque algunos niños han recibido y reciben clases de español en su lugar de origen, tienen la percepción de que donde han aprendido más español es en los veranos en España, en situación de inmersión. De hecho, como hemos visto, algunos consideran que aprendieron verdaderamente el primer verano. Al preguntarles qué aprenden en las clases de allí, tan solo dos entrevistados (Mariam y Hamza) perciben que han aprendido aquí y en su país. Algunos explican que lo que aprenden en su país son las vocales y la lectura silábica (ma, me, mi, etc.).



### 13.6.2. Estrategias de expresión oral desarrolladas por los niños y niñas saharauis

Tras estas observaciones generales, analizaremos los recursos de expresión oral que ayudaban a estos hablantes a mantener la comunicación. Escuchando las entrevistas, se observa que en situaciones de aprendizaje informal que se llevan a cabo en inmersión parecen desarrollarse con mayor rapidez y eficacia las estrategias que favorecen la comunicación frente al desarrollo de la corrección gramatical. En contextos formales, sin embargo, se suele trabajar más en la corrección de la lengua frente al desarrollo de estas estrategias comunicativas. En los siguientes apartados intentamos mostrar cómo, a pesar de que el dominio de la lengua es limitado, los niños logran comunicarse recurriendo a diversas estrategias conversacionales, a veces reprimidas por el aprendizaje formal, pero muy útiles en el proceso de aprendizaje, como señala Cortés Moreno (2000: 21-22). En algunas de estas estrategias, los hablantes incluso hacen uso de lo que en Lingüística se conoce por el nombre de función fática o de contacto, es decir, el uso de la lengua para asegurar que la comunicación se produce, revisando tanto el código como el canal. En los siguientes epígrafes recorreremos los recursos más llamativos.

- La utilización de gestos

Cuando el discurso es complicado, es posible observar que los niños recurren a los gestos para suplir las carencias lingüísticas. El gesto suple toda una explicación o una palabra que posiblemente no se conoce o no se recuerda. Veamos algunos fragmentos de entrevistas.

Mamud (10 años, 3.º verano), intenta explicar cómo se arregla el pelo.

M. Mi pelo, negro. Pero atrás va siendo pelo largo, y ese más largo que lo ha cortao antes así. Así p'alante y se echa p'atras pero cuando me echo agua no me peino atrás. Me peino... así. [Realiza el gesto de echarse el pelo para atrás.]

Salka (11 años, 4.º verano), explica con detalle cómo es físicamente.

S. Mis ojos, ah no sé. Negros. Nariz, mu larga un poco. A mí no me gusta porque me parece mu larga un poco. Y mi boca grande y mi pelo hasta [señalando los hombros] porque cuando vine Sahara muy largo y aquí me gusta corto el pelo. A cortar.

Sidamu (10 años, 2.º verano)

E. ¿Y cómo son las casas?

S. Una la hace con la arena. Más grande que... Tú así, de la casa mu pequeña. Nosotros así, grande. [Recurre a gestos para explicar la diferencia de tamaño de las casas.]

Jeiri (13 años. 4.º verano), suple con gestos un concepto complicado.

E. ¿Cómo es El Aaiún? ¿Cómo son las calles?

J. No hay calles. Casa aquí, casa aquí, casa aquí. [Realiza gestos para explicar que las casas no están en hilera.]

Tiye (11 años. 6.º verano), realiza gestos hasta que recuerda el término que describe.

E. ¿Qué ropa llevas puesta?

T. Una camisa blanca y un pantalón que tiene naranja, blanco.

E. ¿Pero qué tiene?

T. Colores

E. ¿Pero todos así, sueltos?

T. Así y así. [Hace el gesto de trazar líneas con las manos, hasta que recuerda el término.]

E. ¿Y eso qué es?

T. [piensa] Rayas.

- Vacilaciones léxicas: invención de palabras y búsqueda de palabras con una pronunciación parecida.

A veces los niños cometen errores en el léxico pero se corrigen con bastante rapidez, lo que hace que la comunicación no se rompa. Hemos seleccionado los siguientes ejemplos:

- Alama (10 años. 3.º verano) denomina “comediión” al “comedor” y en otro momento no recuerda la palabra cocina, pero la dice rápidamente cuando se la oye a otro niño. También recurre al término “fillú” para referirse a los dibujos animados. Al sentir la extrañeza de la entrevistadora, se autocorrige y dice la palabra correcta.

- Salka (11 años, 4.º verano) aventura la pronunciación de la palabra “patito” como “pito”, pero rápidamente se corrige y la pronuncia bien cuando la escucha a la entrevistadora.
- Jeiri (13 años, 4.º verano) al describir la habitación, tiene problemas con la pronunciación de la palabra “espejo”. La pronuncia como “pejo” y trata de explicar a la entrevistadora para qué sirve, con el objetivo de intenta salvar la comunicación.
- Mayub (10 años, 1.º verano), un niño con muy pocos conocimientos lingüísticos, recurre a un término que no es español, algo así como “sascha”, para referirse a “calcetín”.

Precisamente es el tema de la ropa el que provoca mayores vacilaciones, quizá porque algunos de los entrevistados buscan la exactitud y el detalle. Se observan dificultades en el vocabulario referido a los complementos. Se trata de vocabulario más específico, como muñequeras, pulseras tobilleras, horquillas, anillos. Algunas veces se desconoce este vocabulario. A varios niños se les realizan preguntas sobre los complementos (pulseras artesanales, muñequeras, anillos, color de las uñas) y todos responden con total naturalidad y adecuación al contexto. Si se desconoce la palabra, se deja un espacio para pensar. En algunos casos, el niño no consigue encontrar la palabra, como le sucede a Sidamu (10 años, 2.º verano) con “trenza”. Naziha (11 años, 1.º verano) quiere utilizar una palabra tan específica como “horquilla” pero no la conoce. En otros ejemplos, como veremos, el niño intenta ofrecer una explicación.

Pero, como venimos apuntando, si se produce algún momento en el que la comunicación no fluye, los interlocutores intentan buscar solución con rapidez. Por ejemplo, Jeiri, al describir la ropa, denomina “zapatos” a las zapatillas de deporte. La entrevistadora le dirige hacia la búsqueda de otra palabra más exacta y él percibe que no era el término apropiado. Finalmente lo modifica.

- Explicaciones sobre el léxico

Cuando el entrevistado no conoce algún término puede recurrir a dar explicaciones sobre la palabra o a buscar algo que esté hecho del mismo material. Esto permite la

optimización de recursos para mantener la comunicación. Veamos algunos ejemplos. Se trata de procedimientos de analogía metonímica o metafórica para identificar el término.

- Brahim (14 años, 5.º verano) desconoce la palabra “muñequera” pero intenta decir para qué sirve: “Eso p’al fútbol, pa jugar al fútbol.
- Jeiri (13 años, 4.º verano) explica para qué sirve un “espejo”: “Te miras tú y se ve tu cara.
- Salka (11 años, 4.º verano) da una definición de “patio” porque no recuerda la palabra: “después el eso..., eso fuera ...”
- Hamza (12 años, 5.º verano) intenta explicar de qué están hechas las jaimas pero no conoce la palabra “tela”. Su reacción es buscar un toldo en la calle y enseñárselo a la entrevistadora.
- Morad (10 años, 3.º verano) explica para qué sirve el jabón, por si la entrevistadora no ha entendido el término. También se asegura de que su interlocutora entienda la palabra “cuscús”:

M. (...) Tenemos poco jabón. Jabón es eso cuando te duchas. Comemos lentejas, cucús. ¿Sabes lo que es cuscús? Macarrones y garbanzos.
- Salka (11 años, 4.º verano), al hablar de la comida, no conoce la palabra “langostinos” e intenta describir cómo son:

S. Me gusta todo. Eso cangrejo. Y eso naranja ¿Cómo se llama? Eso chiquinino naranja.
- Sidamu (10 años, 2.º verano), al hablar del pollo asado, se refiere a él como “pollo loco”, que es el nombre de la tienda. Como la interlocutora no le entiende, intenta explicar el término.

E. ¿Qué comidas te gustan?  
S. El pollo del horno. El pollo loco.  
E. ¿Y eso qué es?  
S. Bueno, una pollo la hace la tienda por ahí.  
E. Ah, pollo asado.
- Mutilación de las oraciones

En algunas respuestas se observa cómo los niños suplen oraciones completas por un solo término. En muchas ocasiones recurren a un verbo en infinitivo o en gerundio para sustituir toda una oración. Es lo que se conoce en la adquisición de la lengua materna como “palabra-frase”. En otras ocasiones omiten todas aquellas partes que no aportan información (determinantes, verbos copulativos, sujetos) y se limitan a conservar las partes del discurso que en cada momento son más significativas, ya sea un sustantivo, un verbo en infinitivo, un adverbio de modo o un pronombre. Veamos algunos ejemplos.

Sidamu (10 años. 2.º verano)

E. ¿Cómo es El Aaiún?

S. Mira. Mira. Tiene un campo de fútbol. Tiene escuela muy bonita. Escribir, leer. (...) Muy bien. Escribir, leer. Todo.

Morad (10 años. 3.º verano)

E. ¿De dónde eres?

M. Auserd.

E. ¿Cómo es?

M. Bueno. Grande. La casa mu bonita poco. Muchísimo calor. Agua mucha. Comida, bueno, normal, así. La ducha también normal.

Sidale (12 años. 5.º verano)

S. Sí, tengo muchísimos (amigos). Jugando al futbol, jugando a las cartas, nadando en la piscina, nos vemos en la charca, jugamos, nos juntamos, todos hablamos y nos reímos, en la charca por la noche damos un paseo, que hay un parque al lao de la charca. Nos vemos ahí con los amigos y toda la gente viene a dar un paseíno.

- Repetición de la pregunta para garantizar que se ha entendido

Un mecanismo que utilizan los entrevistados para mantener la comunicación es comenzar la respuesta repitiendo la pregunta que han escuchado. Esto les ofrece la posibilidad de comprobar que han entendido correctamente la pregunta. Por otro lado, es un mecanismo que les permite ganar el tiempo que necesitan para elaborar la respuesta sin que se interrumpa la conversación.

Jeiri (13 años. 4.º verano)

E. ¿Y cómo es la casa en la que vives? ¿Tú abres la puerta y qué hay?

J. ¿Qué hay? La puerta entro, habitación aquí, uno aquí, el otro Emi y yo, y otro aquí...

Salka (11 años. 4.º verano)

E. ¿Cuál es tu comida favorita?

S. ¿Dónde?

E. Aquí.

S. ¿Aquí? Me encanta. Me encanta hamburguesa.

Alama (10 años. 3.º verano)

E. Dime qué llevas puesto (...). ¿Qué ropa llevas puesta? (...). ¿Qué es esto? [Señalando el vestido]

A. ¿Eso? Un vestido.

(...)

E. ¿En los pies, qué llevas?

A. ¿En los pies? Tengo pulsera y las chanclas.

- Aprovechamiento del *input* que proporciona la pregunta

Se trata de un mecanismo muy relacionado con el del punto anterior. La repetición de las estructuras que acaban de escuchar en la pregunta les permite formar oraciones utilizando el *input* recibido, lo que asegura la comunicación y les proporciona tiempo para pensar, aunque la estrategia provoque que cometan el error de hablar en segunda o tercera persona en vez de utilizar la primera persona.

Alama (10 años. 3.º verano)

E. ¿Qué haces todos los días? Por la mañana...

A. ¿Por la mañana? Ayudo a mi familia.

E. ¿Y después, qué haces?

A. ¿Qué hace? Primero reza. Hace las cosas.

E. ¿Y por la noche, qué haces?

A. ¿Por la noche? (...) sale a paseo y todo.

Tiye (11 años. 6.º verano)

E. ¿Qué desayunas?

T. ¿Qué desayuna? Come la comida.

- Utilización de preguntas retóricas

Algunos niños que se muestran muy comunicativos han conseguido desarrollar las estrategias que favorecen la comunicación de forma muy satisfactoria. Su discurso resulta muy fluido y cuando no saben qué decir, pueden recurrir al uso de las preguntas retóricas, lo que indica un alto dominio de las estrategias conversacionales. Veamos el siguiente ejemplo.

Sidale (12 años. 5.º verano)

S. Mi pelo se pone mu largo. Crece mu pronto. Y mi cara algunas veces sale manchas del cloro de la piscina. Y mi cuerpo ¿cómo te voy a explicar?

- Utilización de muletillas

La utilización de muletillas y repeticiones es otro mecanismo de carácter oral que facilita la comunicación al permitir al hablante ganar tiempo para pensar lo que se va a decir a continuación: “mira”, “bueno”, “y todo”, “y eso”, “y esa cosa”.

Sidamu (10 años. 2.º verano)

E. ¿Cómo es El Aaiún?

S. Mira. Mira. Tiene un campo de fútbol...

Leila (9 años. 3.º verano)

E. ¿Y cómo es El Casar? ¿Te gusta?

L. Sí

(...)

E. ¿Qué hay?

L. Hay piscina, hay casas y hay... todo.

Brahim (14 años. 5.º verano)

E. ¿Cómo son las casas? ¿Son pequeñas?

B. Bueno. Hay algunas que son grandes.

Sidale (12 años. 5.º verano)

E. ¿Y hay algo que no te guste?

S. Ninguno. Y hamburguesa está rica también. La pizza y eso.

Alama (10 años. 3.º verano)

E. ¿Qué haces en casa?

A. Fregar la casa y barre y todo. Luego jugar con mis amigas y todo. To el día al baile con esta, se llama Macarena.

### **13.6.3. Conclusiones de las entrevistas con los niños y niñas saharauis**

1. La primera conclusión es que en situaciones de aprendizaje informal que se llevan a cabo en inmersión parecen desarrollarse con mayor rapidez y eficacia las estrategias que favorecen la comunicación frente al desarrollo de la corrección gramatical. En contextos formales, sin embargo, se suele trabajar más en la corrección de la lengua frente al desarrollo de las estrategias comunicativas.

2. Nuestro trabajo de campo ha revelado que estos niños tienen un alto dominio de los mecanismos que rigen la conversación y son capaces de desenvolverse en español en una conversación que no estaba preparada sobre los temas habituales que suelen proponer los materiales de cursos de idioma.



3. Por las entrevistas realizadas, se observa que el nivel de lengua de los niños y su disposición para comunicarse no son aspectos que coincidan en todos los casos. Algunos niños muestran una mayor disposición para comunicarse que otros a pesar de que su nivel de español es más bajo. De la misma manera, niños que tienen más conocimiento de la lengua no se muestran especialmente comunicativos. Este hecho hace pensar que es importante volcarse en el desarrollo de estrategias comunicativas, de la misma manera que nos volcamos en la correcta adquisición de la lengua.

4. Relacionada con la conclusión anterior, en las conversaciones con los niños se observan diferencias personales que en unos casos favorecen y en otros obstaculizan la adquisición de la lengua y la capacidad comunicativa. Por lo observado, puede predecirse que los niños con mayor disposición para comunicarse aprenderán antes el idioma. De hecho, niños que llevan viniendo menos tiempo, pero que son más comunicativos, se expresan con mayor fluidez, aunque cometan errores sintácticos.

5. El nivel bajo de los niños para los que es el primer verano, como Raia, Mahyub y Naziha, nos da idea del progreso que experimentan a medida que participan en el programa, sin que se les impartan clases específicas de español, independientemente de que algunos realicen tareas de verano como caligrafía, copias, lectura, etc.

6. Se observa una gran rapidez a la hora de utilizar mecanismos de autocorrección o de recursos que ayuden a mantener la comunicación. Como ya vimos en la primera parte de nuestro estudio, estos mecanismos, que tantas veces son corregidos en contextos formales, son no solo inevitables sino imprescindibles en la adquisición de la lengua. Esta idea, en la que las teorías sobre el análisis del error llevan años insistiendo, no acaba de aplicarse en los contextos formales, en los que lo habitual es penalizar los errores sistemáticamente. Estos son algunos de los recursos que utilizan los niños saharauis entrevistados para mantener la comunicación:

-La utilización de gestos.

-La invención de palabras.

-La búsqueda de una palabra con una pronunciación aproximada.

-Explicaciones sobre la palabra: para qué sirve, cómo se usa.

-Repetición de la pregunta para garantizar que lo que ha entendido es lo que se le demanda.

-Repetición en la respuesta de las estructuras utilizadas por la entrevistadora en la pregunta. Esto provoca errores, como el uso de la segunda persona cuando debería usarse la primera, pero por otro lado garantiza la posibilidad de formar una oración con el *input* recibido, lo que permite mantener la comunicación.

-Utilización de muletillas y repeticiones que dan tiempo a pensar lo que se va a decir a continuación: “mira”, “y todo”, “y eso”, “y esa cosa”.

7. El caso de Ama, una niña con muy poco nivel que lleva viniendo tres veranos pone de manifiesto el retroceso que se produce en el desarrollo de los mecanismos de comunicación cuando la lengua no es realmente el vehículo para solucionar problemas y hacer se entender. Ama, de nueve años, siempre ha venido a España con su tío Brahim, de catorce años, y ambos se han alojado en la misma familia. Este hecho explica el retroceso de Ama, que ha cubierto sus necesidades de comunicación recurriendo a la ayuda de Brahim. Así, como veremos, lo confirma la entrevista con la madre de acogida.

8. Por último, el aprendizaje en inmersión ha favorecido el desarrollo de aspectos tan importantes como la cortesía y el sentido del humor, rasgos que indican un alto desarrollo de la competencia comunicativa. Cuando se aprende una lengua extranjera, es difícil manejar los recursos que provocan el humor, así como entender las situaciones que para los hablantes nativos pueden generar el intercambio de bromas o la hilaridad. En algunos momentos de las entrevistas se observa cómo los niños que se muestran más comunicativos responden a bromas por parte de la entrevistadora, lo que muestra el dominio comunicativo alcanzado gracias al programa. Veamos dos ejemplos:

- Sidale (12 años. 5.º verano): responde con humor cuando la entrevistadora le dice que es muy “ligón”. Comprende la broma y dice que no liga, que no tiene novia.

- También Salka comprende y responde con cortesía y buen humor cuando la entrevistadora le pide que le pinte las uñas como las suyas.

### **13.7. Análisis de los resultados de las entrevistas con los familiares de acogida**

Como ya hemos señalado, aunque en un primer momento no estaba previsto realizar entrevistas a los adultos que acogen a los niños saharauis en el programa “Vacaciones en paz”, finalmente se decidió grabar la información aportada por los familiares por considerar que los datos recogidos en las entrevistas tienen interés desde el punto de vista de la metodología y el proceso de enseñanza aprendizaje en contexto informal. Por un lado, hay que destacar desde el principio que los testimonios recogidos concuerdan con algunas de las ideas aportadas en la primera parte de nuestro estudio, dedicada a las teorías sobre la enseñanza de lenguas. Por otro lado, la experiencia de las familias puede servir para arrojar luz sobre la enseñanza de lenguas y sobre la percepción del éxito y de los resultados. Y, por último, llama la atención que estas estrategias se realicen de forma espontánea, sin planificación ni instrucción docente o académica, lo que aproxima esta metodología informal al sentido común y a modelos que abogan por actividades que se acerquen al modelo natural de adquisición de lenguas.

Por otra parte, el hecho de que los familiares de acogida ofrezcan información referente a los rasgos de la personalidad y al estilo de aprendizaje revela que estos aspectos, a veces obviados en la enseñanza formal, pueden ser importantes. Los familiares hablan de la timidez de unos y del carácter introvertido de otros, de cómo a unos les resulta más fácil entender que hablar, de cómo otros tienen mucha verborrea. Al referirse a cómo cada niño se enfrenta a las distintas destrezas o cómo se salva cada dificultad, subyace la idea de que el aprendizaje de una lengua es una actividad en la que cada individuo posee un ritmo y unas cualidades personales difíciles de uniformar. Como señalamos en la primera parte de nuestro estudio, la enseñanza formal, por sus características, presta poca atención a estos rasgos personales que tanto influyen en el aprendizaje de una lengua.

Aunque en todas las entrevistas tratamos de seguir una guía basada en seis preguntas, en algunos casos se dejó fluir la conversación y se tomaron notas que se

apartaban del guión inicial. Consideramos que la manera más eficaz de recoger los resultados es ofrecer un resumen de las grabaciones, transcribiendo solo los apartados en los que se habla de metodología y aprendizaje de la lengua, y aportar, finalmente, las conclusiones que consideramos que se pueden extraer de estas conversaciones.

### **13.7.1. Resúmenes de las entrevistas con los familiares de acogida**

Seguidamente transcribimos las partes de las entrevistas con los familiares de acogida que pueden resultar más interesantes desde el punto de vista metodológico.

1. Teresa, madre de acogida de Raia (10 años. 1.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

No sabía nada. No nos podíamos comunicar apenas.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Con gestos. Repitiendo mucho. A veces es difícil.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Las de la comida y las de la ropa.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

La niña no ha aprendido más por su timidez y porque yo ya no tengo niños de su edad.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

Entiende bastante, pero no habla.

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Cuando está con niñas de su edad. Se junta con las hijas de una amiga y con ellas es con las que más aprende.

2. Manuela, madre de acogida de Alama (10 años. 3.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

Poquísimo

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Primero por señas. Luego enseñándoles cómo se llaman las cosas y que ellos lo repitan. Mandándoles que hagan las cosas. Me ayudan y así aprenden.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

“Quiero irme”. “Me duele la barriga”.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Entendernos. A la hora de expresarse, le cuesta explicarme lo que quiere para que yo me entere bien. Ya lee muy bien español.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

La lectura. Va a clase con Isa y hace deberes. Estuvo enferma el verano pasado y en el reposo hacía deberes.

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Todo. Con los niños también aprende mucho. En las clases con los demás. Con Macarena bailando. La música ayuda mucho. Flamenco. Música árabe. (...) Ellos van con nosotros a regar el maíz, a los caballos. Están con gente. Están continuamente en relación con gente.

(Habla muy positivamente de la capacidad para aprender de los tres niños que han acogido. Explica que les enseñan también a sobrevivir: a cocinar, por ejemplo. Explica que mantienen el contacto cuando están en el Sahara.)

3. Eusebio, padre de acogida de Tiye (11 años. 6.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

Nada. Vino con cinco años. Lleva seis años viniendo.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Con el lenguaje de los gestos. Luego aprendió rápidamente.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Sandía, melón, agua, piscina.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Les cuesta mucho la “f” con la “z” y la “p” y la “b”. Lo demás lo aprenden rapidísimo.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

En general, en todo. Tiene una verborrea que...

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Con los niños. De la piscina trae mucho lenguaje, en la calle. También con la familia.

4. Emilia, madre de acogida de Salka (11 años. 4.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

Prácticamente cero.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Por señas y otra niña le traducía. El vaso: le enseñabas el vaso. Su cerebro absorbe por segundos. También colaborando en casa.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Que se quería ir a dormir con otra niña. Se acordaba de su hermana. El primer año quería ir a Madrid porque allí tenía una hermana. Quería que la llamáramos por teléfono.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Hacerse caso cuando le mandas una cosa. Entender las órdenes.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

En hablar, sobre todo. Habla más claro. Habla mejor que entiende.

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Juntándose con otros niños. Se la llevó mi hermana a Mérida y se juntaba con sus niñas. Las otras niñas les hacen que les enseñe las palabras saharauis y así aprende ella. También con la música.

5. M.<sup>a</sup> Luisa, madre de acogida de Brahim (14 años. 5.º verano) y Ama (9 años. 3.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

Nada. Creo que la escuela no vale para nada.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Con el niño primero teníamos un trabajador que era marroquí y nos empezó a traducir, pero el niño aprendió rápido. En quince días ya nos comunicábamos. Primero señalábamos los objetos. “Esto es una caja, esto es una toalla”. Ahí él mejoró la base que traía.

La niña todavía no ha aprendido y lleva tres años. El primer año apenas aprendió nada porque él se lo traducía todo. A ella le cuesta menos trabajo que él se lo traduzca. El año pasado él se fue antes y en esos quince días, señalando y eso, ella aprendió mucho. Cuando él no está, aprende mucho.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Cómo te llamas, el nombre. Leche, pan.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Que para una misma cosa tenemos varias palabras. Si no se lo decimos igual, se lían. Estos niños aprenden muy rápido.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

Hablan mejor que entienden.

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Con los niños españoles. En casa también hacemos mucho, pero sobre todo con niños de la misma edad. Rápidamente lo captan y entre ellos se entienden perfectamente. Conforme avanza la edad, hay cosas que las quieren aprender y cosas que no.

(En la conversación, se refiere al control que ejerce el niño sobre la niña. La madre de acogida sospecha que el hecho de que la niña no aprenda tiene que ver con ese control del varón sobre la hembra que, según su percepción, existe en la cultura árabe.)

6. Francisca, madre de acogida de Jeiri (13 años. 4.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

Sabía poco, nada.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?



Hablábamos por señas. Ellos son inteligentísimos. Será el instinto de supervivencia que les hace captarlo todo. Escuchan y así aprenden. Aunque creemos que no saben, ellos saben. Incluso sabe leer.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

El nombre de mi hija Raquel. Por favor y gracias. Se lo había enseñado su tía.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Expresarse. Saben lo que quieren decir pero no saben expresarlo. Entender, entiende. Pero se fija en todo y aprende mucho.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

En la expresión. El primer año era muy tímido y cada año se ha ido abriendo más. Cada vez habla más con nosotros. Ya pregunta cómo se llaman las cosas.

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Con quien más aprende es con mi hija y los amigos de mi hija. El primer año iba conmigo a la piscina porque no sabía nadar. Pero a los tres días nadaba por toda la piscina. Yo me quedé asombrada. Aprende también mucho con los niños de la calle. Juegan al fútbol, al tenis.

(También cita la tele y el ordenador y tiene la percepción de que maneja estupendamente las tecnologías.)

7. Eva, madre de acogida de Mahyub (10 años. 1.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

El niño ya había estado dos años en Torrejoncillo. Cuando lo acogí yo, ya entendía todo. Hablaba con palabras básicas. Utilizaba siempre el infinitivo. Al principio era muy tímido pero luego se ha ido soltando. Creo que había olvidado algunas palabras y las ha ido retomando.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Al principio, por la falta de experiencia, mi marido y yo le tratábamos en plan indio (sin naturalidad): “¿tú quieres comer?”, con mímica, señalando, hablando más alto de lo normal. Luego nos fuimos dando cuenta de que él lo entendía todo, que le podías hablar con naturalidad.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Por favor y gracias no lo decía. Ahora lo dice hasta con cosas que no tienen sentido. El primer día dijo “teléfono” para llamar a casa, “hambre”, “comida”, “comer”. Era muy tímido al principio.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

A la hora de expresarse. Comprender, comprende todo, no sé cómo, por palabras sueltas, por el contexto. Por la noche me cuenta cosas de su familia y le falta el vocabulario de verbos.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

Ha mejorado en su comportamiento. Se expresa mucho mejor. Yo le refuerzo mucho. Si dice “agua”, yo le pido que diga “yo quiero agua”.

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

El campamento, en el que lleva dos semanas, le ha venido muy bien. Además no hay niños saharauis y tiene que hablar con niños españoles. Está cuatro horas, de 10.00 a 13.00. También le reforzamos con caligrafía. Yo soy profesora.

8. Ainhoa, madre de acogida de Mariam (12 años. 4.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

Muy poquito. Preguntar cómo te llamas, saludar. Vocabulario básico de alimentos o de algunas ropas y poco más.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Nosotros buscamos vocabulario en su lengua en internet y a veces intentábamos decirle las cosas en los dos idiomas. Luego en el día a día, cuando nos intentaba pedir algo, le enseñábamos todas las cosas hasta que acertábamos y le decíamos cómo se llamaba. Luego intentábamos que ella pidiese las cosas en español.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Cosas relativas a la comida: pedir agua, naranja, zumo. Peine. Cepillo del pelo. Champú.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Son como esponjas. Me sorprendió la capacidad que tienen para aprender el vocabulario. Había palabras que se las decías una vez o dos y ella empezaba a utilizarlas con total naturalidad. Lo más complicado, los verbos y los artículos. Los verbos irregulares no los conjuga bien. Los artículos, el femenino y el masculino, muchas veces, como en hasanía cambia, ellos se confunden y dicen “la pijama”.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

A partir del tercer año se nota muchísimo, sobre todo la fluidez en la conversación. Entender, entendía mejor desde el principio. Hace juegos de palabras, chistes, pilla los dobles sentidos y eso es porque ya tiene un dominio grande del lenguaje.

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Conmigo. Yo soy la que estoy todo el día con ella. Hablamos mucho. Ha ido perdiendo la timidez. Luego, en grupos grandes, habla menos.

9. Mario, padre de acogida de Mohamed (13 años. 4.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

Muy poquito. Algunas palabras las sabía del italiano porque había estado un verano en Italia.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Por gestos. Poco a poco le iba enseñando palabras y él me las iba enseñando en su idioma y así nos íbamos comunicando.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Probablemente “piscina”.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Lo más difícil, los tiempos verbales y conjugar el verbo con la persona. Lo más fácil, quizá el léxico sobre la comida. Ellos vienen sabiendo lo que quieren pedir.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

En adaptarse a estar con personas de aquí. Al principio solo quería estar con niños saharauis. Ahora tiene amigos de aquí. Sobre todo ha mejorado en entender. También ha aprendido expresiones de aquí. Hoy, por ejemplo, me ha dicho: “No quiero que me compréis la ropa vosotros. Voy yo y punto.”

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Con la familia, aunque también es muy importante el tiempo que pasa con los amigos, en la calle.

10. Flor, madre de acogida de Sidale (12 años. 5.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

Cero. Nada. Era la primera vez. Tenía seis añitos y no sabía nada.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Con palabras y con gestos. “Pantalón”, se lo enseñabas; “camiseta, baño, lavar, bien, mal”. Cuando hacía algo bien, le decías “bien”. Cuando hacía algo mal, le decía “eso no, feo.”

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Nuestros nombres. “Yo, Flor. Sidale. Flor. Verónica”. Toda la familia. Fue lo primero que aprendió el niño.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Lo más fácil, el léxico de las comidas y el aseo. Aprendió muy rápido. En todos los aspectos ha aprendido muy rápido. Cosas raras. Hay cosas que no entiende. Capta la forma de decírselo una persona por la cara. Él se fija mucho en los gestos.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

Ha aprendido muy pronto a leer. En el teléfono, ya dice: “te llama tal o cual”. Lo lee en el teléfono. Leyó en una botella “sin alcohol”.

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Lo principal lo ha aprendido con nosotros. Luego, hasta palabras que no debería haber aprendido, las ha adquirido en la calle con los amigos.

#### 11. Piedad, madre de acogida de Sidamu (10 años. 2.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

El primer año sabía muy poco, aunque tenía palabras que le habían enseñado los hermanos que habían estado en España.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Aprendió muy rápido, con gestos. Observando, copiando lo que decimos espontáneamente. Y lo repite con el mismo tono.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Le preocupaban mucho las relaciones de familia: el parentesco. Lo relacionado con la comida. Quedar claro qué era cada cosa. A partir de ahí empezó a formar frases.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Lo más fácil, el léxico de comidas y juegos. Lo más difícil entender conversaciones de un nivel más alto. Por ejemplo, la tele y las películas no las entiende. Ve las películas muchas veces y así va comprendiendo, a partir de los gestos y la repetición.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

En todo. Entiende un montón de cosas aunque le cueste expresarse. Es muy, muy listo. Él no sabe leer nada de castellano.

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

No sabría decirte. Yo le explico muchas cosas. Pero con los niños aprende muchas palabras, también palabrotas. Además capta la intención.

12. Julián, padre de acogida de Morad (10 años. 3.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

No sabía nada.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Con el tema de comidas. Enseñándole a comer. Lo primero que te pregunta es cómo te llamas y el vocabulario de los parentescos. Te van preguntando. Es como un ordenador. Ojalá nosotros fuésemos capaces de aprender así, con esa fuerza de voluntad.

(Explica cómo obliga la necesidad)

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Lo básico. La comida, el parentesco.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Él se queda muchas veces escuchando cuando estamos en familia hablando una conversación en la que no le hablamos directamente. Luego te pregunta. Yo me quedo alucinado. Te pregunta: “¿Eso qué significa?” El Sidale (se refiere a otro niño) ha sido siempre un figura. Es muy simpático.

(Destaca las habilidades de Sidale).

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

Este año está superdotado. Está muy respetuoso, muy voluntario. Me he quedado alucinado cuando sabe quién llama (se refiere a que sabe leer en el teléfono). Él llama a quien le digas. Pero si le pones a leer, dice que no puede. (Se refiere a que rechaza el aprendizaje explícito).

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Con la familia. Yo tengo una nieta y se relacionan mucho. Este año ha sido buenísimo. Se comporta muy bien. Se hace la cama. Se hace su desayuno. Se prepara para ir a la piscina. (Insiste en la mejoría de hábitos)

13. Álvaro, tío de acogida de Leila (9 años. 3.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

(Desconoce esta información)

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

A través de gestos.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

El mando de la televisión, la piscina, salir a jugar.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

(Desconoce esta información)

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

Cualquier cosa que le comentas, la sigue. Ha mejorado más en entender.

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

Con la familia. En la piscina también.

#### 14. Caridad, madre de acogida de Mailemnin (11 años. 3.º verano)

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?

El primer año sabía un poquito, para defenderse.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Hablando con ella normal. No hicieron falta gestos. Recurríamos a órdenes claras.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?

Se puso a llorar llamando a su madre. Agua. Luz. Grifo.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

La niña no tiene dificultad en nada. Está muy integrada.

5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?

A veces me cuesta entenderla. Mezcla su lengua y la nuestra. (Por las explicaciones, parece que le cuesta más expresarse).

6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?



En la piscina hay un problema: se juntan los niños con los niños y las niñas con las niñas. Ha aprendido más en casa, participando en las conversaciones. También se fija en la tele.

15. Paco y Rosa, padres de acogida de Hamza (12 años. 5.º verano) y Naziha (11 años. 1.º verano)

1. ¿Cuánto español sabían cuando llegaron?

Nada, cero. Hola y poco más.

2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?

Por señas. Comparando palabras y cosas.

3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendieron?

“Agua”. Comida. Léxico de la comida. “Ir a la piscina”. Vocabulario relacionado con el entretenimiento.

4. ¿Qué fue lo más difícil?

Las palabras las dicen rápido, pero a veces se les escapa el significado.

5. ¿En qué consideráis que han mejorado más?

Lo entienden mejor. El niño entiende todo. Hay alguna palabra, pero explicándoselo lo entiende rápido. La niña, entiende, pero no lo habla.

6. ¿Cuándo/con quién creéis que aprenden más?

Quizá con mi hijo de su misma edad, sobre todo del principio. Aprenden más con los otros niños, viendo la tele, jugando a la maquinita, dicen “para, dale, tira”. Jugando y repitiendo al mismo tiempo, aprenden. Les encantan los ordenadores y los teléfonos. Tienen una facilidad bárbara para aprender. Allí también les enseñan lengua española.

### **13.7.2. Conclusiones de las entrevistas con los familiares de acogida**

1. La mayor parte de los familiares entrevistados tienen la percepción de que los niños saharauis llegan a sus casas con nulos conocimientos de español. Algunos de estos niños reciben clases de español en su lugar de origen, pero en cualquier caso los conocimientos adquiridos, si es que los hay, no son percibidos por los padres españoles. Al contrario, estos tienen la percepción de partir de cero en el terreno de la comunicación. Es una sensación muy parecida a la que tienen profesores, alumnos y padres en el contexto de la enseñanza formal de la lengua en nuestro país. Queremos decir que mucha gente estima que tras estar escolarizado un largo número de años y cursar una lengua extranjera, los conocimientos adquiridos no sirven para comunicarse. La pregunta que surge es a qué razones se debe esta percepción. ¿Es una idea real? ¿Se trata de una visión exageradamente pesimista?

Consideramos que parte del aprendizaje formal sigue trabajando poco las estrategias comunicativas, especialmente las estrategias que favorecen la interacción oral. Y precisamente son estas estrategias las primeras que un hablante de la lengua va a necesitar en las situaciones orales a las que se enfrente. Aunque sean estas situaciones lo primero que el hablante se va a encontrar, en la enseñanza formal se sigue abordando el proceso de enseñanza aprendizaje desde presupuestos distintos.

2. Los testimonios de los padres de acogida nos revelan que tanto ellos como los niños tienen que lanzarse de lleno al arduo asunto de comunicarse utilizando, para ello, todos los medios a su alcance. En este sentido, desde el principio se enfrentan a situaciones reales donde de verdad se necesita la lengua para comunicarse. Buscar estas situaciones y llevarlas al aula es, como vimos en la primera parte de nuestro estudio, uno de los retos de la enseñanza formal de idiomas. El trabajo en el aula carece muchas veces de este componente real y la comunicación se convierte en una especie de ensayo general para la vida, pero pocas veces logra ser la propia vida. En el contexto que hemos analizado, los niños aprenden con mayor rapidez porque la lengua española es el vehículo de comunicación.

3. Los padres de acogida recurren a cualquier medio para comunicarse. Todos coinciden en señalar los gestos como el medio principal al comienzo del proceso. También resulta revelador que los padres son capaces de percibir que la realización de una acción puede facilitar el aprendizaje de la lengua, como ya advirtieron algunas teorías que desembocaron en la revolución en la enseñanza de idiomas. Pero junto a estas evidencias, no se rechazan otros medios como la traducción o el uso de la lengua materna. En este sentido, una madre señala que buscó en internet palabras y expresiones en la lengua del niño. Otra madre indica que las niñas españolas le pedían a la niña saharauí que les tradujera a su idioma palabras españolas y así aprendía la niña. Estos mecanismos, usados de forma tan natural por todas estas personas, son a veces reprimidos en contextos formales, lo cual debe hacernos reflexionar sobre nuestras posturas en el proceso de enseñanza.

4. Prácticamente todos los padres de acogida tienen la percepción de que sus niños poseen altas capacidades para el aprendizaje del español. Escuchamos en las entrevistas que son *como esponjas*, que aprenden muy rápido, que lo captan todo, que es *alucinante* su capacidad, etc. Si escuchamos las entrevistas de los niños, observaremos que no hablan con absoluta corrección, sino que vacilan, desconocen palabras, cometen muchos errores en los tiempos verbales, etc. Queremos decir que los evaluadores en el contexto informal (padres de acogida) no tienen en cuenta estos elementos para determinar el alto dominio de los niños. Esto sucede porque no se evalúa la corrección sino la capacidad para comunicarse. Como bien sabemos, el contexto formal evalúa muchas veces la corrección y no la capacidad para comunicarse, por lo que los resultados aparecen como negativos y conducen a que el aprendiz empiece a tomar conciencia de su baja capacidad para el aprendizaje de idiomas. Esta baja autoestima conduce sin remedio hacia la desmotivación y el abandono. En este sentido, vemos que la percepción del éxito no es algo objetivo, sino que depende de los parámetros que se analicen.

5. Relacionado con el punto anterior, la visión que los padres transmiten a los niños sobre su capacidad para usar la lengua española es muy positiva, lo cual refuerza su autoestima y su deseo de hablar español. Hemos de insistir en la idea de que ningún niño, ni siquiera aquellos con menor nivel de español, para los que era su primer verano en nuestro país, mostraron reticencia a la hora de realizar la entrevista. Esto nos lleva a pensar que todos se veían con posibilidades de enfrentarse a una actividad que hubiera podido provocar miedo

o rechazo. En la realización de las entrevistas no percibimos en ningún momento estos sentimientos negativos, posiblemente porque los niños se sentían capaces y no tenían sensación de ser evaluados.

6. En cuanto a las capacidades que más han desarrollado estos niños gracias a la inmersión lingüística, es difícil extraer conclusiones. Un número mayor de familiares, en concreto ocho de los quince, consideran que han mejorado mucho en la expresión, pero también apuntan que lo entienden todo. En tres casos mencionan la lectura como la habilidad adquirida que más les llama la atención. Sin embargo, creemos que la mención de la lectura se debe a la sacralización de esta destreza frente al habla y que no tiene que ver con la lectura comprensiva sino simplemente con el hecho de que los niños han aprendido a leer en voz alta en español, lo que produce orgullo en los padres de acogida.

7. Por último, queremos destacar que muchos padres mencionan la relación con otros niños españoles como la fuente principal de aprendizaje o como una de las fuentes más importantes. En la primera parte de nuestro estudio ya mencionamos la importancia de este aprendizaje “entre pares” o “iguales” en la enseñanza de la lengua. Por un lado, es cierto que los niños españoles no puedan ser considerados “iguales” en el terreno lingüístico, ya que por su mayor dominio constituyen un modelo o una fuente de *input*. Sin embargo, los niños saharauis sí perciben que cuando están con otros niños de su edad están aprendiendo sin el control de los adultos y, sobre todo, que dicho aprendizaje no es explícito. Algunas de las madres entrevistadas se refieren a las palabras malsonantes que no desearían que aprendieran, pero que las adquieren de forma inevitable cuando juegan con otros niños. Otro de los entrevistados, en cuanto al aprendizaje no explícito, comenta que el niño rechaza leer cuando le piden que aprenda y practique esta destreza, pero sin embargo lee perfectamente los nombres de los conocidos que aparecen reflejados en la pantalla del teléfono.

## 14. RESUMEN Y CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE

El objetivo inicial que nos planteamos en la segunda parte de nuestro trabajo fue la búsqueda de contextos educativos reales en los que observar algunos de los presupuestos teóricos de nuestro estudio. Para llevar a cabo esta tarea era necesario encontrar experiencias de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera en las que la metodología aplicada en el aula superara los presupuestos iniciales del enfoque comunicativo y aportara soluciones a los problemas que describimos en el primer capítulo de nuestra investigación. Aunque poco a poco la realidad va evolucionando, la enseñanza de idiomas está todavía tan influida por los presupuestos del enfoque comunicativo que no resulta sencillo encontrar estilos de trabajo que no se centren en la realización de actividades más o menos comunicativas que van componiendo un programa basado en funciones. Para poder continuar con nuestra investigación necesitábamos acercarnos a otros modos de entender el aprendizaje de idiomas, a través de programas que favorecen la adquisición de la lengua a la vez que introducen contenidos reales y tienen en cuenta los aspectos afectivos y las características de cada individuo. En definitiva, necesitábamos encontrar experiencias de aprendizaje que afectaran a toda la comunidad educativa a través de un proyecto lingüístico compartido.

En un primer momento consideramos la posibilidad de establecer contacto con algún colegio en el extranjero que tuviera organizada su actividad de enseñanza de español a través de una sección bilingüe. Sin embargo, en la realidad educativa más cercana encontramos un colegio extremeño, el CEIP “Gonzalo Encabo” de Talayuela, que, por el elevado número de alumnado extranjero de origen marroquí matriculado en sus aulas, había tenido que reorganizar toda su actividad docente para conseguir enseñar la lengua española a la vez que impartía el currículo establecido para la enseñanza primaria. Esta situación ha obligado al colegio a trabajar desde hace años con presupuestos cercanos a los de la enseñanza integrada de lengua y contenidos. A la vez, la preocupación por favorecer la integración ha exigido que en las actividades y proyectos se tengan en cuenta los aspectos afectivos y la atención a la multiculturalidad.

El hecho de centrar nuestro estudio en el contexto de Extremadura nos animó a investigar el alcance del fenómeno de la inmigración en esta comunidad autónoma, fijando nuestra atención en los recursos puestos al servicio de la población extranjera para promover la adquisición de la lengua española y la integración. También nos pareció relevante realizar un recorrido por los programas formativos de enseñanza de español desarrollados por las consejerías con competencias en educación y asuntos sociales. Seguidamente analizamos el perfil del profesorado encargado de atender a los alumnos de origen extranjero y nos fijamos en su formación inicial universitaria, así como en los cursos de formación continua dirigidos a maestros de primaria y profesores de secundaria.

La atención a esta realidad más cercana también nos hizo entrar en contacto con una experiencia de aprendizaje informal de la lengua cuya observación aportó información relevante para nuestra investigación. Nos referimos a las condiciones en las que aprenden español los niños y niñas saharauis que participan cada verano en el programa “Vacaciones en paz” en distintas localidades de Extremadura gracias al trabajo desarrollado por la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui.

De todo el trabajo realizado en esta segunda parte podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. A partir de finales de la década de los noventa del siglo pasado Extremadura pasó de ser una zona de España que solo conocía el fenómeno de la emigración a convertirse en una zona receptora de población inmigrante. Entre 1998 y 2008 se pasa de 4082 personas extranjeras registradas a más de 35 000. En los datos que ofrece el INE para 2013 aparece un total de 49 858. La misma fuente ofrece una cifra de 37 437 a fecha de 1 de enero de 2014, lo que indica la actual tendencia a la baja como consecuencia de la crisis. No obstante, la población extranjera nunca ha superado el 4 % del total de la población en Extremadura, lo que ha condicionado que se hayan puesto en marcha menos recursos que en otras zonas de España donde las tasas han alcanzado, en algunos momentos, el 20 %.
2. El reparto de la población inmigrante en Extremadura ha sido desigual. En los datos correspondientes a 2008, momento de elaboración del *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura, 2008-2011*, la provincia de Badajoz contaba con 21 569 inmigrantes y la provincia de Cáceres con 13 746. Según los datos del INE, a fecha

de 1 de enero de 2014, la provincia de Badajoz acoge a 22 629 y la de Cáceres a 14 808. En Badajoz la población extranjera se concentra en la capital de la provincia y en la zona de Tierra de Barros, mientras que en Cáceres tiende a establecerse en las comarcas de Campo Arañuelo y la Vera.

3. La llegada de inmigrantes con hijos en edad escolar y el nacimiento de hijos de extranjeros en territorio extremeño plantearon el problema de cómo escolarizar y atender a esta población. La baja tasa de alumnado a nivel general en la comunidad hizo que las autoridades educativas no consideraran necesarios planes integrales demasiado elaborados. Esta situación provocó, a su vez, que los profesionales que se encontraron de pronto con la tarea de atender al alumnado extranjero sintieran falta de previsión, de preparación y de medios. En muchos sentidos, se puede afirmar que el alumnado extranjero llegó de repente a los centros y tuvo que ser atendido con los medios humanos y materiales con los se contaba, sin que estos se mejoraran. Solo en centros especialmente saturados de escolares extranjeros, como el CEIP “Gonzalo Encabo”, se modificaron aspectos organizativos y se contó con más personal. En el resto de los casos, los alumnos fueron atendidos en programas de compensatoria, por los orientadores, por profesores de Lengua Española y hasta por profesores terapéuticos y por expertos en Audición y Lenguaje.

4. A partir de 2005 se hace patente la necesidad de atender al alumnado de origen extranjero de forma más sistemática. Poco a poco, ante la demanda de los centros, comienzan a ponerse en marcha más cursos de formación para profesores y se realizan algunas publicaciones como *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante* (Junta de Extremadura, 2005b) y *La educación intercultural en Extremadura. Planes y programas* (Junta de Extremadura, 2005a). Estas publicaciones muestran que la atención a este alumnado debe implicar a toda la comunidad educativa. Como aspecto criticable, queda patente que no se considera necesaria la intervención de personal especialmente formado para asumir la responsabilidad de impartir español a los alumnos de origen extranjero, ni siquiera cuando se plantea la posibilidad de aumentar el número de profesores en aquellos centros en los que el porcentaje de alumnado de origen extranjero es mayor a través de planes como el de Apoyo Educativo al Alumnado y Adultos Inmigrantes.

5. El fenómeno de la inmigración y de la atención al alumnado extranjero también afecta al ámbito universitario encargado de formar a los futuros docentes. La investigación que hemos realizado en el ámbito de la Universidad de Extremadura en el terreno de la formación inicial de profesores muestra que el Grado de Filología Hispánica contempla asignaturas dedicadas a la metodología de español como lengua extranjera y a la enseñanza de la lingüística aplicada a las segundas lenguas. Asimismo, la Universidad de Extremadura ha creado el Máster Universitario de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Sin embargo, la presencia de estas materias en el grado de Formación del Profesorado sigue siendo escasa, ya que solo aparece en alguna parte del temario de asignaturas dedicadas a la didáctica de la lengua y la literatura en el Grado de Educación Primaria.

6. El acercamiento al profesorado contratado por la Consejería de Educación para atender al alumnado inmigrante en los centros de infantil y primaria y de secundaria entre los cursos 2007 y 2010 nos permitió conocer de primera mano su problemática y sus necesidades. A través de un cuestionario realizado a este profesorado, nos adentramos en su estilo de trabajo, en las metodologías y en la tipología de actividades más frecuentes que realizaban en el aula. Pudimos observar carencias en la formación inicial en el terreno de la didáctica de español como lengua extranjera, que algunos profesionales han paliado con la realización de cursos concretos en la materia. Las metodologías seguidas se relacionan con los presupuestos del enfoque comunicativo y también con otras aproximaciones que poco a poco se han ido abriendo camino. Podemos decir que las metodologías se acercan al “sílabo mixto o multidimensional” al que se refieren autores como Cortés Moreno (2007: 47). Estos maestros deben atender a alumnos de edades distintas y niveles también diferentes en grupos reducidos. Gracias al apoyo de internet y al uso de ordenadores en el aula, los profesores utilizan materiales variados, pero echan en falta mejores recursos en el centro y formación inicial previa al trabajo en el aula.

7. El análisis de la inmigración en la localidad de Talayuela desde la última década del siglo XX da cuenta de una realidad compleja e interesante desde el punto de vista sociológico y antropológico, ya que el pueblo ha concentrado una alta tasa de población extranjera que se ha asentado en la zona de forma permanente. Esta realidad ha despertado la conciencia multicultural en la comunidad, pero también ha hecho aflorar los problemas y tensiones propios del contacto entre dos culturas muy distintas. Así, de una visión un tanto



idílica a principios de la primera década del siglo XXI se pasó a momentos de graves conflictos que hemos recogido en el capítulo 11 de nuestro estudio. Esta misma evolución se observa en el CEIP “Gonzalo Encabo”: de una primera visión esperanzada sobre el papel de la educación se ha desembocado en un análisis quizá más pesimista pero también más realista sobre los niveles de integración que pueden alcanzarse. De esta manera, en el momento actual parece avanzarse hacia la convivencia pacífica, sin perder de vista las diferencias y sin dejar de buscar puntos de encuentro con la comunidad de origen marroquí.

8. Especialmente relevante para nuestro estudio ha resultado el análisis de la organización y de la metodología de trabajo puesta en marcha por el CEIP “Gonzalo Encabo”. El reto al que se enfrenta el colegio es doble: por un lado los alumnos de origen marroquí deben adquirir la lengua española y por otro deben asimilar los contenidos del currículo de primaria al final de esta etapa educativa. Por este motivo, podemos decir que la metodología seguida se acerca a los presupuestos de la enseñanza integrada de contenidos y lengua. La necesidad ha obligado a este colegio a propiciar una forma de trabajo que intenta aprovechar al máximo el horario escolar, de modo que la lengua se vaya aprendiendo a la vez que se cubren las distintas áreas del currículo. De la variedad de actividades y de la atención a distintos estilos de aprendizaje y a aspectos afectivos dan cuenta las actividades que incluimos al final del capítulo 11, basadas en los documentos del centro a los que hemos tenido acceso.

9. Otro de los objetivos de nuestro acercamiento al CEIP “Gonzalo Encabo” era analizar el nivel de español alcanzado por los alumnos de origen marroquí. En nuestras hipótesis iniciales partíamos de posiciones muy optimistas que el análisis de la realidad ha rebajado. Al tratarse de alumnos que han estado escolarizados durante las etapas de infantil y de primaria, esperábamos que la adquisición de español fuera muy alta y que casi no se apreciaran diferencias con respecto al nivel de los alumnos nativos españoles. Para recoger muestras de lengua mantuvimos contacto con el centro durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013. En ese periodo entablamos conversaciones informales con el personal del centro, procedimos a la creación de un blog, asistimos a clases de educación compensatoria y realizamos pruebas de nivel a todos los alumnos de origen marroquí del último ciclo de primaria. También se realizaron las mismas pruebas a todos los alumnos españoles matriculados en el centro en ese nivel con el objetivo de establecer comparaciones entre el

alumnado de origen marroquí y el alumnado de origen español. El análisis de las muestras de lengua recogidas da cuenta de un alto dominio de la competencia comunicativa por parte de los alumnos de origen marroquí, con errores propios de una interlengua en periodo de formación. En unos casos los errores están relacionados con la edad y se asemejan a los errores cometidos por escolares españoles del mismo nivel educativos. En otros casos, pueden rastrearse interferencias de la lengua árabe o desconocimiento de léxico más propio de alumnado extranjero. El hecho de que la integración del alumnado de origen marroquí haya sido solo parcial justifica que los alumnos de esta procedencia se comuniquen en árabe entre ellos y la adquisición de español sea más baja de lo que esperábamos. Sin embargo, hay que considerar como un aspecto positivo que el alumnado domine también la lengua árabe y siga recibiendo clases de lengua y cultura árabes en el centro.

10. Aunque los docentes del CEIP “Gonzalo Encabo” no se muestran del todo satisfechos con los logros conseguidos, hay que decir que los niveles de competencia comunicativa alcanzados por los alumnos de origen marroquí son elevados. Creemos que los errores que la escuela intenta corregir a toda costa impiden a veces valorar en su justa medida lo que estos alumnos han avanzado, con el apoyo constante de sus maestros. En nuestra investigación hemos tratado de aplicar una herramienta capaz de acercarse a la capacidad de comunicarse de los alumnos, a pesar de ser conscientes de la dificultad de esta empresa. Sin embargo, pese a los posibles fallos, creemos que el análisis pormenorizado de las muestras de lengua permite obtener un panorama general de la situación de la interlengua del alumnado de origen marroquí y de su capacidad para codificar y decodificar mensajes orales y escritos. No obstante, comprendemos la posición de los maestros del centro, ya que se aprecia un nivel inferior en los alumnos de origen marroquí con respecto a los alumnos españoles en todas las destrezas evaluadas. Así, el 13,5 % de los alumnos de origen marroquí obtiene una puntuación muy baja en comprensión auditiva (5-10 puntos de 25). Ningún alumno nativo español obtiene una nota tan baja. En comprensión lectora un 10 % de los alumnos de origen marroquí obtiene una nota inferior al 25 %, frente al 4,6 % de los españoles en la misma situación. En expresión escrita la nota del 23,7 % de los alumnos de origen marroquí es inferior al 50 %, frente al 2,3 % de alumnado nativo español en la misma situación. Estas diferencias justifican la preocupación del profesorado y su percepción de que la escolaridad debería haber conseguido homologar más los niveles.

11. El acercamiento a un grupo de niños y niñas saharauis que pasan las vacaciones de verano en localidades extremeñas a través de un programa puesto en marcha por la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura nos ha permitido analizar el desarrollo de estrategias de comunicación oral en un contexto informal de adquisición de la lengua. Para el análisis de la expresión oral y sus estrategias se han seguido las recomendaciones del *MCERL*. De los datos aportados por esta investigación se puede extraer la conclusión de que las estrategias orales se desarrollan con gran rapidez y eficacia en contextos en los que la lengua resulta absolutamente necesaria para comunicarse. La observación de los mecanismos naturales de comunicación oral puede servir para formular hipótesis y mejorar la enseñanza de estrategias comunicativas en contextos formales. Las conclusiones obtenidas en esta investigación de campo se relacionan con las líneas de mejora que planteábamos al analizar las limitaciones del enfoque comunicativo. Así, se aprecia un alto grado de autoestima en los niños y niñas saharauis sobre su capacidad para aprender el idioma y sus posibilidades de comunicarse con las familias y la gente de las localidades en las que pasan el verano. Esta percepción hace que los aprendices muestren mayor deseo de comunicarse y su competencia mejore. A la vez, los padres de acogida tienen altas expectativas sobre las capacidades de los niños que acogen. Su evaluación pasa por alto los errores formales, que los hay, y centra la valoración en la capacidad para entender los mensajes y comunicarse, a veces con muy pocas herramientas lingüísticas. El contacto con esta situación informal de aprendizaje muestra claramente las diferencias entre las valoraciones que se realizan en los contextos formales, demasiado centradas en los errores lingüísticos, frente a otra visión que pone el acento en logros relacionados con el desarrollo de una verdadera competencia comunicativa a la que la enseñanza formal debe aspirar.

## 15. CONCLUSIONES FINALES

La presente investigación parte de la observación de una paradoja metodológica en el campo de la enseñanza de segundas lenguas: la aplicación de los presupuestos y de las técnicas propias del enfoque comunicativo no siempre ha promovido la comunicación real en el aula de idiomas. Esto se debe, principalmente, a que el enfoque comunicativo ha dado muchas veces por garantizadas ciertas cualidades en todas las personas, sin prestar verdadera atención a las diferencias individuales de cada aprendiz. A pesar de que el enfoque comunicativo apareció como una aproximación centrada en el alumno y no en contenidos lingüísticos, la realidad de la práctica docente ha mostrado que esta metodología exigía una especie de aprendiz ideal al que el alumno real debía parecerse si quería realizar con éxito las actividades propuestas en la clase de idiomas.

Las dificultades a la hora de aplicar el enfoque comunicativo se han sentido con más fuerza aún si cabe en aulas con grupos monolingües. Como expresa Randal Holme en la Introducción a su trabajo *Cognitive Linguistics and Language Teaching* (2009), una de las ventajas del estructuralismo a la hora de ser aplicado en el aula era que la teoría traía un paquete práctico preparado para su uso. Sin embargo, al acercarnos a la noción de comunicación no se nos ofrece ese paquete listo para ser usado debido a que el aprendizaje surge mediante el contacto social. Si en el estructuralismo el profesor tenía claro que debía realizar una batería de ejercicios en los que se pedía al alumnado que rellenara, repitiera o transformara frases, en el enfoque comunicativo las actividades que se proponen son totalmente abiertas, por lo que el resultado depende en gran medida de la implicación de los participantes en el proceso. Y hay que decir que la implicación, por las razones que hemos expuesto, no siempre es la adecuada o la deseada por el profesorado. En muchos casos se espera mayor motivación en los participantes, mientras que en otros el alumno no se encuentra cómodo realizando algunas actividades típicas de este enfoque por sus rasgos psicológicos y estilos de aprendizaje. Muchos docentes que se hayan marcado el objetivo de aplicar el enfoque comunicativo en su aula probablemente se habrán encontrado con algunos de los problemas señalados en nuestro estudio.

Aprender desde una aproximación comunicativa siempre ha implicado múltiples exigencias para los estudiantes: hay que ser extrovertido e incluso ingenioso, es necesario estar dispuesto a colaborar en debates, exposiciones y hasta dramatizaciones. Tareas como estas, tan presentes en el aula, han desanimado a aquellos aprendices que no muestran ciertas habilidades para interactuar con los compañeros o para hablar en público sobre temas diversos. Esta desmotivación ha generado sentimientos de baja autoestima o de falta de aptitudes para el aprendizaje. La implantación generalizada de las técnicas del enfoque comunicativo ha hecho olvidar a profesores y alumnos que puede haber otras muchas maneras de acercarse a la adquisición de lenguas.

A lo largo de la primera parte de nuestro estudio realizamos un recorrido por aquellos aspectos que la práctica en el aula ha ido señalando como problemáticos para ciertos alumnos. Nuestra percepción partía de la propia práctica docente con alumnado de inglés y de español como lenguas extranjeras. Dichas intuiciones han sido corroboradas, matizadas y ampliadas por los estudios de autores que se han centrado en revisiones críticas del enfoque comunicativo. Entre otros asuntos, merece la pena destacar la exigencia a veces extenuante, tanto para profesores como para alumnos, que implica tratar de aplicar el enfoque comunicativo en niveles iniciales, cuando no se poseen las herramientas lingüísticas necesarias para afrontar las tareas. Relacionado con este tema está el problema que plantea para algunos aprendices la total prohibición del uso de la lengua materna en estos primeros niveles, olvidando que los conocimientos de la lengua extranjera se van construyendo sobre la primera lengua.

El exceso de celo comunicativo ha provocado en ciertos momentos el destierro del aprendizaje explícito de la lengua, por considerar que dedicarse a estudiar gramática no favorecía los mecanismos que rigen la comunicación. Algunas actividades de práctica controlada, consideradas muy tradicionales, han caído en desgracia debido al mismo motivo.

Otro problema detectado en esta metodología es la continua repetición de funciones (presentarse, saludar, aconsejar, preguntar direcciones, etc.) que ha servido para organizar muchos programas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Los alumnos han acusado el cansancio y han tenido la percepción de que en la clase de idiomas todos los años se hacía

lo mismo. A este cansancio hay que unir el malestar de algunos aprendices debido a la realización de actividades de poco calado (rellenar, unir, completar) sobre temas intrascendentes. El problema de la realidad y la ficción en la clase de idiomas ha sido señalado por la bibliografía especializada desde los años ochenta, momento en el que el enfoque comunicativo ya se ha probado en muchas aulas de todo el mundo y sus técnicas de trabajo empiezan a ser cuestionadas.

Tras esta revisión crítica, nuestra investigación se ha encaminado a tratar de encontrar respuestas a todos estos interrogantes con el objetivo de mejorar nuestra práctica docente y ofrecer soluciones a los problemas detectados. Para ello nos hemos adentrado en terrenos como la psicología y las teorías sobre el aprendizaje. Asimismo, hemos realizado un recorrido por aquellas metodologías que en los últimos años han aportado propuestas de trabajo en el aula que sirven para hacer realidad el objetivo de mejorar la competencia comunicativa sin olvidar las características individuales de los alumnos.

Enfoques como la enseñanza por tareas intentan superar las limitaciones de la actividad comunicativa para embarcar a los alumnos en proyectos más elaborados que consigan promover situaciones de comunicación que se asemejen a las de la vida real. Las ideas de todos los enfoques que promueven entornos de trabajo colaborativos inciden de forma muy positiva en el desarrollo de la comunicación entre los participantes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta constatación implica pasar a una organización del aula menos centrada en la figura del profesor.

El aprendizaje integrado de contenidos y lengua que se aplica cada vez en más contextos educativos a todos los niveles, desde secciones bilingües en colegios de primaria y secundaria hasta asignaturas universitarias que se imparten en otra lengua, ha sido, desde nuestro punto de vista, la aportación metodológica más interesante de los últimos años. El hecho de plantear la adquisición de un idioma a través del aprendizaje de contenidos de diversas áreas ha contribuido a subsanar o al menos a paliar problemas como la falta de realidad, el cansancio provocado por los programas basados en funciones y el abuso de temas intrascendentes.

Las aportaciones de la psicología han ayudado a construir un discurso metodológico en el que se admite, por fin, que los aspectos afectivos y las diferencias individuales de los

alumnos importan a la hora de organizar cualquier tipo de actividad en el aula. Las investigaciones al respecto han demostrado que resulta muy fácil crear inhibiciones en la persona que aprende una lengua extranjera, ya que dicho aprendizaje atañe a toda su personalidad, sobre todo si se siguen metodologías que exigen el contacto social y la interacción con otros individuos como sistema habitual de trabajo. Relacionados con el respeto al individuo que aprende y a sus características están los presupuestos de los enfoques humanísticos y de la enseñanza reflexiva, que defienden que en el aprendizaje intervienen factores intelectuales y afectivos que determinan el resultado final. Por ello, el profesor debe tener en cuenta las distintas personalidades y atender a los diversos estilos cognitivos si quiere que su trabajo favorezca al mayor número posible de alumnos.

Tras este análisis, la primera parte de nuestro estudio concluye con una idea clara: la formación del profesorado de lenguas extranjeras debe ser amplia y abarcar no solo conocimientos lingüísticos sino también un dominio amplio de todas las metodologías a las que puede recurrir, de modo que su trabajo no se encasille en una única línea de trabajo. Este conocimiento le ayudará también a mantener una mente abierta con respecto a las actividades que pueden llevarse al aula. Una aproximación variada favorecerá a un número mayor de alumnos, con sus diversos estilos de aprendizaje. Esta formación amplia debe incluir aspectos psicológicos y pedagógicos. El desarrollo de la competencia comunicativa debe seguir siendo el objetivo final del trabajo en el aula, pero el deseo de comunicarse solo surgirá si se respetan los estilos de aprendizaje de los distintos alumnos.

Asimismo, tras analizar los problemas que acarrea el cansancio, la repetición y la falta de contenidos, defendemos una aproximación en la que la enseñanza de la lengua se realice de forma coordinada con la de otras áreas de conocimiento, a través de proyectos lingüísticos que promuevan el aprendizaje conjunto de varias lenguas y de contenidos reales. Teniendo en cuenta lo limitado que es el tiempo lectivo, este objetivo tan ambicioso solo puede realizarse a través de organizaciones de centro que impliquen a toda la comunidad.

En la segunda parte hemos pretendido acercarnos a contextos de aprendizaje que ilustren la filosofía de enriquecimiento del enfoque comunicativo que subyace en nuestro trabajo. Tras analizar la realidad cercana, hemos centrado nuestro trabajo en el CEIP

“Gonzalo Encabo” de Talayuela, colegio de infantil y primaria que lleva años acogiendo en sus aulas a un alto porcentaje de alumnado de origen marroquí. En algunas aulas dicho porcentaje ha superado el 50 %. Esta realidad ha obligado al colegio a reorganizar la vida escolar y a aplicar metodologías que facilitan el aprendizaje de español a la vez que se asimilan los contenidos curriculares de infantil y primaria. Para ello se ha recurrido a aproximaciones cercanas a las que plantea el aprendizaje integrado de lengua y contenidos. A la vez, la dirección del centro y el profesorado han tenido que potenciar los aspectos afectivos para favorecer la convivencia pacífica y, cuando ha sido posible, la integración de los alumnos de origen marroquí en la localidad extremeña. El “Gonzalo Encabo” ha ido buscando soluciones a los muchos problemas que han surgido por el camino desde que llegaron los primeros escolares marroquíes a finales de los años noventa. La realidad le ha obligado a poner en práctica muchos de los recursos que defendemos en este estudio: el análisis de necesidades, la reflexión, la atención a los factores psicológicos y afectivos y la elaboración de un proyecto lingüístico que implica a toda la comunidad y que afecta a todas las áreas y lenguas que se aprenden en el colegio, incluido el árabe.

Una de las preguntas que surgen al acercarse a un colegio como el “Gonzalo Encabo” es qué nivel de competencia comunicativa en español alcanza el alumnado de origen marroquí al final de la etapa de primaria. Para encontrar una respuesta aproximada se ha evaluado a un total de 102 alumnos de 5.º y 6.º de primaria, de los cuales 59 eran de origen marroquí y 43 eran nativos españoles. Se decidió evaluar también a los alumnos nativos españoles con el fin de establecer comparaciones y analizar las diferencias.

A pesar de las dificultades que implica llevar a cabo una evaluación de este tipo, hemos tratado de elaborar una herramienta de evaluación para determinar la situación de la interlengua de estos alumnos y de su capacidad para comunicarse. Dicha herramienta está basada, con algunas modificaciones, en la evaluación propuesta por un grupo de profesores que aparece descrita en Sanz Moreno (2009). Como toda evaluación, plantea limitaciones, pero creemos que ayuda a describir a grandes rasgos las fortalezas y las debilidades de estos alumnos a la hora de comunicarse en español.

Los resultados obtenidos nos muestran una realidad compleja en la que no se ha producido una integración total e idílica de la comunidad marroquí en la localidad y



tampoco en el centro. Más bien lo que se ha dado en estos años ha sido la convivencia pacífica y el conocimiento y la tolerancia de las diferencias.

Seguidamente resumimos los resultados obtenidos por los alumnos en las distintas pruebas de nivel A2 que realizamos a lo largo del curso 2012-2013:

- En las entrevistas orales el grado de comunicación es muy alto. No obstante, se perciben dificultades en la articulación de las vocales, lo que están en la base de la conservación del acento característico de los hablantes de origen no nativo. Se observan problemas en la distinción entre algunos fonemas vocálicos (/e/-/i/, /o/-/u/) y cierta tendencia a la eliminación de los diptongos. En unos casos se elimina la última vocal y en otros se elimina la primera. También se dan casos en los que las dos vocales del diptongo son sustituidas por otra diferente. En cuanto a las consonantes, hemos recogido vacilación en la pronunciación de la consonante fricativa, interdental, sorda, /θ/, que algunos hablantes convierten en [s] (servi[s]io, die[s]iséis), a pesar de que en la zona no se registra el fenómeno del seseo. Se ha observado dificultad en la pronunciación de la consonante oclusiva, velar, sonora, /g/, que no existe en árabe. Las dificultades se observan también cuando el sonido forma parte del grupo consonántico [gr], como en *grande*. En el caso de la pronunciación de la consonante lateral, palatal, sonora, /ʎ/, que corresponde a la grafía *ll*, se observa que la mayoría de los alumnos tienden a pronunciar un sonido parecido a una [i], tanto para la grafía *ll* como para *y*. Al articular la consonante nasal, palatal, sonora, /ɲ/, que corresponde a la grafía *ñ*, algunos hablantes entrevistados tienden a realizar una pronunciación parecida a [ni]. Características son también las pronunciaciones de la grafía *r* (la vibrante, alveolar, sonora, /r/, se confunde con la percusiva, alveolar, sonora, /r/) y de la *t* (en algunos casos, se produce el arrastre alveolodental africado). Por los demás, los alumnos se comunican con fluidez y son capaces de realizar con éxito intercambios orales.
- En las pruebas de comprensión auditiva se observa una sensible diferencia entre alumnos nativos españoles y alumnos no nativos de origen marroquí. De un total de 25 puntos, el 58,1 % de alumnos nativos obtiene una nota por encima de 20 puntos (80 %), frente al 25,4 % de alumnos no nativos que sobrepasa esta puntuación. El

9,3 % de los alumnos nativos obtiene una nota por debajo de 15 puntos, frente al 27 % de alumnos no nativos. Para los alumnos nativos la nota más baja obtenida en esta prueba es de 11 puntos. Sin embargo, entre los alumnos no nativos la nota más baja desciende a los 5 puntos. Como dato que nos puede hacer reflexionar acerca de la necesidad de practicar esta destreza está el hecho de que ningún alumno marroquí obtiene la nota máxima de 25 puntos, y solo tres alumnos nativos españoles responden bien todas las preguntas de una prueba de nivel elemental.

- En las pruebas de comprensión lectora también se observan sensibles diferencias, ya que el 60,4 % de los alumnos nativos españoles comprende el texto en su totalidad, frente al 33,8 % de los alumnos de origen marroquí. Las mayores dificultades se observan cuando se pide a los alumnos que respondan con sus propias palabras. No obstante, las tasas de éxito pueden considerarse elevadas, ya que el 87,8 % de los alumnos nativos españoles y el 77,1 % de los no nativos de origen marroquí superan el 75 % de la prueba. En cuanto a las tasas de fracaso, el 4,6 % de los alumnos nativos españoles y el 10 % de los no nativos de origen marroquí obtienen una nota inferior al 50 %.
- En las pruebas de expresión escrita, el 76,6 % del alumnado nativo español obtiene una puntuación igual o superior al 70 % de la prueba, frente al 50,7 % de no nativos de origen marroquí que obtienen esta puntuación. Solo dos alumnos de origen marroquí no comprenden qué deben hacer. Es importante señalar que, sobre todo en el caso de aquellos alumnos que obtienen una nota elevada, es difícil distinguir qué textos pertenecen a nativos y qué textos han sido redactados por no nativos. En nuestra opinión, este hecho refleja un grado de adquisición de la competencia comunicativa bastante alto. Ahora bien, hemos recogido vacilaciones que afectan a distintos planos (ortográfico, morfosintáctico, léxico) y que indican que los alumnos nativos y no nativos se encuentran en un estadio de adquisición de la lengua propio de niños de 5.º y 6.º de primaria, en el que se observan problemas con los signos de puntuación, omisión de las tildes y confusiones ortográficas entre *g/j*, *b/v*, vacilaciones en el uso de la *h*, etc. Se detecta que, conforme los textos obtienen una puntuación más baja, las diferencias entre nativos y no nativos son más acusadas. Entre los rasgos que pueden delatar la procedencia no nativa, destacan la falta de concordancia entre sujeto y verbo, el desconocimiento de la conjugación que

provoca vacilaciones en las desinencias o cambios en el uso de tiempos (saltos del pretérito perfecto simple de indicativo al compuesto sin que haya razón que lo justifique, uso del pretérito imperfecto de indicativo por pretérito perfecto simple, uso de infinitivo en lugar del presente de indicativo, uso de futuro simple de indicativo en lugar del presente de subjuntivo), falta de concordancia entre adjetivos y sustantivos, anacolutos provocados por supresiones, abuso de los pronombres en posición de sujeto que suelen omitirse en español, errores relacionados con el verbo “gustar”, uso incorrecto de las preposiciones. En cuanto al léxico, se registran algunos fenómenos como la sustitución de vocablos por otros de pronunciación parecida (*\*aprestar atención* por *prestar atención*, *\*reforzarte* en lugar de *esforzarte*, *he \*rapado*” por *he repasado*). En otros casos se trata de usos que producen extrañamiento en la persona que lee el texto, por desviarse de la norma (*Su boca es cerrada, su mano es morena, su carácter es moreno y limpia*).

- En la prueba de estructuras y vocabulario los alumnos nativos se desenvuelven bastante bien: de 30 puntos, el 83,7 % obtiene una puntuación igual o superior a 27 puntos (90 %), y el 95,3 % está por encima de los 20 puntos (66,6 %). En este apartado la diferencia con los alumnos no nativos es considerable: solo el 27,1 % obtienen una puntuación igual o superior a los 27 puntos, pero si tomamos como referencia la barrera de los 20 puntos, el porcentaje se eleva al 74,5 %. Se observa que el desconocimiento del léxico está relacionado con el origen no nativo, ya que el alumnado nativo no presenta dificultades en este terreno.

Los resultados de las pruebas muestran que, a pesar de los años de escolarización, el alumnado de origen marroquí se halla por debajo en todas las destrezas comunicativas, como hemos visto, en unas más que en otras. Así, las diferencias más significativas se observan en la comprensión auditiva, seguidas de la expresión escrita y las estructuras y vocabulario. En la prueba en la que más se acercan los niveles es en la comprensión lectora. Sin embargo, esto no debe impedirnos valorar el avance de estos escolares y el arduo trabajo realizado por el centro. La evaluación también muestra que un elevado porcentaje de alumnos de origen marroquí se comunica en lengua española. A esta competencia hay que añadir su conocimiento de la lengua árabe, aspecto que consideramos muy positivo.

Nuestro estudio concluye con la investigación de un contexto informal de aprendizaje, alejado de métodos de enseñanza al uso. La observación de cómo adquieren la lengua española un grupo de niños y niñas saharauis que pasa los veranos en distintas localidades extremeñas acogidos por familias de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui nos muestra una realidad bien distinta a la que muchas veces encontramos en las aulas. Se trata de aprendices con un alto grado de autoestima y confianza en sus capacidades para desarrollar el aprendizaje de la lengua española. No muestran ningún tipo de inhibición a la hora de realizar entrevistas orales. No tienen conciencia de que los errores formales impidan la comunicación. Han desarrollado en muy poco tiempo estrategias de comunicación orales muy útiles para llevar a cabo intercambios comunicativos, a veces con escasos recursos lingüísticos. Resulta curioso comprobar que algunas de estas estrategias (uso de gestos, invención de palabras, búsqueda de palabras con una pronunciación parecida, mutilación de oraciones, evitación de términos que se desconocen) suelen ser reprimidas y penalizadas por la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, en el transcurso de esta investigación hemos descubierto que las personas que evalúan su aprendizaje (los padres de acogida) realizan valoraciones muy positivas debido a que no se centran en la forma y en los posibles errores sino en la capacidad de estos niños para llevar a buen puerto intercambios comunicativos en un corto espacio de tiempo. Creemos que las conclusiones del acercamiento a este contexto informal cuestionan algunas de las técnicas y evaluaciones que suelen aplicarse en la enseñanza formal, las cuales a veces crean en los aprendices percepciones erróneas de falta de capacidades para la adquisición de lenguas.

Si, como parecen concluir las investigaciones sobre evaluación de corrientes metodológicas, no existe el método ideal, una aproximación variada, multidisciplinar y rica en significados es la más aconsejable para acercarse al estudio de la lengua. Long y Lacorte (2007: 105-107) hablan de un futuro post-metodológico en el que los profesores conozcan los distintos enfoques y, de acuerdo a los destinatarios, seleccionen las actividades más adecuadas. A esta misma realidad había aludido Kumaravallu (2006) al hablar de una “situación posmétodo”.

Como exponen Bayley y Nunan (1996: 38), durante la clase el profesor debe estar preparado para abandonar el plan previsto, siempre que esto enriquezca la clase y promueva

que los alumnos se involucren en el proceso. Kumaravadivelu (2003) expone, en la introducción de un trabajo que lleva el revelador título de *Más allá de los métodos*, que a estas alturas ya deberíamos haber aprendido que no hay un método ideal, sino que los profesores deben aprender a observar lo que pasa en la clase, a conocer a sus alumnos, a identificar los problemas y a encontrar las mejores soluciones que propone la metodología.

## 16. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Quiñones, V. de (2009): “El análisis de errores en el campo de español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º 5 (3), pp. 1-16.
- Alba-Salas, J. y Salaberry, R. (2007): “Adquisición del Español como segunda lengua”. En M. Lacorte (Coord.): *Lingüística aplicada del español*. Madrid. Arco/Libros, pp. 47-82.
- Alcántara, J. A. (1990): *Educar la autoestima*. Barcelona, CEAC.
- (2001): *Educar la autoestima. Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona, CEAC.
- Alcaraz Varó, E. et al. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Rialp.
- Aragón, E. (1999): *A mis niños de treinta años*. Buenos Aires, EMI ODEON.
- Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Asher, J. (2003): *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos (CA), Sky Oaks Productions.
- Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon (UK), Multilingual Matters.
- Baidal López, A.C. (2008): “El reto de la educación intercultural”. En J. A. Segrelles Serrano (Coord.): *Inmigración, sociedad, economía: ¿oportunidad o problema?* Alicante, Instituto Alicantino de Cultura “Juan Gil-Albert”, pp. 149-168.
- Balagué, F. y Zayas, F. (2007): *Usos educatius dels blogs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Barcelona, Ed. UOC.
- Baralo, M. (2004): “Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza de español/LE”, *RedELE*, n.º 0, <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/baralo.shtml>>.
- Barbolla Camarero, D. (2006): *La vivienda de los inmigrantes temporeros en Extremadura (2000-2003). Ejemplarizando el materialismo cultural*. Cáceres, Fundación Academia Europea de Yuste.

- (2008): *Desde Talayuela al cielo. Historia de inmigrantes buenos y malos*. Madrid, Entinema.
- Barnett, L. (2003): “El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales”. En L. Barnett *et al.*: *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó, pp. 117-124.
- Bayley, K. y Nunan, D. (Eds.) (1996): *Voices From the Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Belanger, B. (1985): *La Sugestología. Las revolucionarias teorías del Dr. Lozanov y sus aplicaciones en Pedagogía, Psicología y Medicina*. Bilbao, Mensajero.
- Benyaya, Z. (2007): “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, n.º 2, <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-2/RN2.pdf>>
- Berman, M. (1998): *A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom*. Carmarthen, Crown House Publishing.
- (2001): *EFL through Multiple Intelligences*. London, Net Lear Publication.
- Bermúdez, M.<sup>a</sup> P. (2000): *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia*. Madrid, Pirámide.
- Blanco Canales, A. y Nogueroles López, M. (2003): “Descripción y Categorización de Errores Fónicos en Estudiantes De Español/L2. Valoración de la Taxonomía de Errores AACFELE”, *LOGOS. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, n.º 23 (2), pp. 196-225, <<http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/365/417>>.
- Blecua Falgueras, B. (2001): *Las vibrantes del español. Manifestaciones acústicas y procesos fonéticos*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Barcelona, <<http://www.tdx.cat/handle/10803/4859>>.
- Bloom, B.S. (1956): *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York, Longman.
- Bordón Martínez, M.<sup>a</sup> T. (1991): *El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas segundas, aplicado a las técnicas de evaluación*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Madrid.

- (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2*. Madrid, Arco Libros.
- (2007): “La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles”, *Actas XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, vol. 1, pp. 97-112, <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2414969>>.
- Borobio, V. y Palencia, R. (2001): *Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros. Inicial 2*. Madrid: SM. Madrid.
- Breen, M. P. y Candlin, C. N. (1980): “The essentials of communicative curriculum in language teaching”, *Applied Linguistics*, n.º 1, pp. 89-112.
- Brown, H. D. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*. New York, Longman.
- (2001): *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, Longman.
- (2002): *Strategies for success: a practical guide to learning English*. White Plains, Longman.
- Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford, Oxford University Press.
- Caballero Murillo, M. (2004): *El aprendizaje de la producción escrita en las clases de lengua y cultura española en el cantón de Vaud*. Tesis doctoral. Facultad de Educación, Universidad de Extremadura.
- Caballero Murillo, M. y Cuadrado Gordillo, I. (2007): “La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen”, *Revista de Educación*, n.º 342, enero-abril, pp. 503-527.
- Camps, A. (1997). “Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”, *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, n.º 20, enero-marzo, pp. 24-33, <<http://www.scribd.com/doc/3337389/Anna-Camps-Composicion-Escrita>>.
- Canale, M. (1983): “From communicative competence to communicative language pedagogy”. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.): *Language and communication*. London and New York, Longman, pp. 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, n.º 2, pp. 1-47.
- Carreras, Ll. et al. (2002): *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid, Narcea.



- Cascante Fernández, C. (2004): “La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 18 (3), pp. 145-167, <<http://www.redalyc.org/pdf/274/27418309.pdf>>.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2006): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- Castro Castro, C. de. (2006): “Sombras en el Enfoque Comunicativo”, *Porta Linguarum*, n.º 5, enero, pp. 37-51.
- Checa Martín, A. (2005): *El enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés en Secundaria y Bachillerato. Percepciones de alumnos y profesores y análisis de actividades*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.
- Christison, M. A. (1995-1996): “Multiple Intelligences and Second Language Learners”, *The Journal of the Imagination and Teaching*, vol. III, <<http://www.njcu.edu/cill/vol3/christison.html>>.
- (1996): “Teaching and learning language through multiple intelligences”. *TESOL Journal*, n.º 6 (1), pp. 10-14.
- (1998): “Applying Multiple Intelligences Theory in Preservice and Inservice TEFL Education Programs”, *English Teaching Forum*, april-june, pp. 3-13
- (2007): *Multiple intelligences and language learning: Theory, activities, inventories, and resources*. Burlingame (CA), Alta Book Center Publishers.
- CIDE. (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, <<http://www.documentacion.edex.es/docs/1308espate.pdf>>.
- CISE. (2004): *La inmigración extranjera en Extremadura. Especial referencia al Valle del Tietar*. Cáceres, Círculo de Investigación Sociológica de Extremadura.
- Claire, E. (1998): *ESL Teacher’s Activity Kit*. New Jersey, Prentice Hall Direct.
- Cortés Moreno, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Octaedro, Barcelona.
- Council of Europe (2000): *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg, Council of Europe.

- (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. Madrid, Anaya.
- Coombs, P. (1985): *The world crisis in education*. New York, Oxford University Press.
- Crandall, J. (2000): “El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos”. En J. Arnold (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 243-261.
- Cummins, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, Morata.
- Chavero Blanco, J. C. (1999): *Hipermedia en Educación. El modo escritor como catalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura, <<http://med.unex.es/Docs/Tesis Chavero/Indice.html>>.
- De Andrés, V. (2000): “La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas”. En J. Arnold: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 105-120.
- Dinçay, T. (2010): “A quick chronological review of the ELT methods along with their techniques and principles: choosing eclecticism from among language teaching methods”, *Dil Dergisi*, n.º 147, Ocak-Subat-Mart, pp. 40-62, <<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1603/17283.pdf>>.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2009): *Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration and Processing*. New York, Routledge.

- Doughty, C. (2000): "La negociación del entorno lingüístico de la L2". En C. Muñoz: *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel, pp. 163-194.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984): *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Madrid, Anaya.
- Durán, R. (2011): "Guidelines for error correction in the EFL classroom". En S. House (Coord.): *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas. Teacher Development*. Barcelona, Graó, pp. 61-79.
- Edley, N. y Litosseliti, L. (2010): "Contemplating Interviews and Focus Groups". En L. Litosseliti (Edit.): *Research Methods in Linguistics*. London, Continuum International, pp. 155-179.
- El Azami, U. y Herrero Muñoz-Cobo, B. (1996): "Pedagogía de la lengua y de la cultura. Cursos de lengua y cultura árabes para inmigrantes magrebíes en la provincia de Almería", *Revista Verde Islam*, n.º 4, año 2, primavera-verano, <[http://www.verdeislam.com/vi\\_04/Vi\\_404.htm](http://www.verdeislam.com/vi_04/Vi_404.htm)>
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- (1995): "Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy". En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press. Oxford, págs. 73-89.
- (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Estaire, S. (1990): "La programación de unidades didácticas a través de tareas», *Cable*, n.º 5, <<http://formespa.rediris.es/revista1/estaire.htm>>.
- (1999): "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo". En J. Zanón (Coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen, pp. 53-72.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principios y desarrollo", *Comunicación, lenguaje y educación*, n.º 7-8, pp. 55-59.
- (1994): *Planning Classwork: a Task-based Approach*. Oxford, Heinemann.

- EURYDICE (2002): *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, <[http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod\\_resource/content/2/Competencias\\_clave\\_Eurydice.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod_resource/content/2/Competencias_clave_Eurydice.pdf)>.
- Fernández, S. (1997): “Aprender como juego: juegos para aprender español”, *Carabela*, n.º 41, septiembre, pp. 7-22.
- Fernández Enguita, M. (2009): “Cultura global, ciudadanía y educación”. En J. F. Sánchez Vázquez (Coord.): *Psicología e inmigración*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, pp. 65-74.
- Fernández López, M.<sup>a</sup> S. (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del ELE*. Madrid, Universidad Complutense, Col. Tesis.
- Ford, C. M. (1996): *101 Bright Ideas. ESL activities for all ages*. USA, Pearson Education.
- Gallego Codes, J. (2002): *Enseñar con estrategias. Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar*. Madrid, Anaya.
- García Armendáriz, M. V. et al. (2003): *Español como segunda lengua (E/L<sub>2</sub>) para alumnos inmigrantes*. Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, <<http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/espanole12.pdf>>
- García Sánchez, J. L. (2004): “Español para Extranjeros”. En Oristrell, J. et al.: *¡Hay motivo!* Barcelona, Cameo Media S. L.
- García Santa-Cecilia, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid, Arco-Libros.
- Gardner, H. (1998): *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959): “Motivational variables in second language acquisition”, *Canadian Journal of Psychology*, n.º 13, pp. 266-272.
- (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. New York, Newbury House Publishers.

- González Nieto L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*. Madrid, Cátedra.
- González Pérez, T. (2011): “Modelos de escolarización: trayectoria histórica de la educación especial”, *Educação e Filosofia Uberlandia*, vol. 25, n.º 50, pp. 691-716, <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/13373/7662>>.
- Gutiérrez Rivilla, R. (2004): Directrices del Consejo de Europa: “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 619-642.
- Hamparzoomian Montilla, A. A. (Coord.) (2000): *Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes*. Proyecto de Investigación Educativa. Memoria final. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Harmer, J. (1991): *The Practice of English Language Teaching*. London, Longman.
- Harshbarger, L. (2002): “What works in the ELT Classroom? Using Robust Reasoning”, *English Teaching Forum*. Issue 4. <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol140/no4/p18.htm>>.
- Hernández, M. J. y Zanón, J. (1990): “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, *CABLE. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, n.º 5, pp. 12-19.
- Holme, R. (2009): *Cognitive linguistics and language teaching*. Houndmills, Palgrave, Macmillan.
- Honey, P. and Mumford, A. (1986): *Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Honey.
- (1992): *Using your Learning Styles*. Maidenhead, Honey.
- House, S. (Coord.) (2011): *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas. Teacher Development*. Barcelona, Graó.
- Hymes, D. (1972): “On communicative competence”. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Iglesias de Ussel, J. (Ed.) (2010): *Las políticas de integración social de los inmigrantes en las comunidades autónomas españolas*. Bilbao, Fundación BBVA.

Jiménez Benítez, J. R. (2010): “Evaluación de la competencia comunicativa. Intervención de la inspección”. En *I Congreso de Inspección en Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula*. Mijas Costa. 27, 28, 29 enero de 2010. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, <<http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/jimenezbenitez.pdf>>.

Jimeno Capilla, P. (2009): *La competencia comunicativa: producción de textos escritos. Orientaciones para la corrección*. Gobierno de Navarra, Consejería de Educación, <[http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/47/47151\\_ESO2\\_Caorreccion\\_de\\_textos\\_escritos.pdf](http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/47/47151_ESO2_Caorreccion_de_textos_escritos.pdf)>.

Johnson, D. M. (1992): *Approaches to Research in Second Language Learning*. London, Longman.

Johnson, K. (1982): *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford, Pergamon Press.

----- (1999): *Understanding Language Teaching. Reasoning in Action*. MA, Heinle & Heinle.

Junta de Extremadura (2002a): *Interculturalidad y Educación*. Actas de Congreso. Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

----- (2002b): *Aportaciones a la integración del alumnado marroquí*. Mérida, Consejería de Educación, <<http://ldei.ugr.es/ani/images/normativas/ConsejeriaEducacion2002.pdf>>.

----- (2005a): *La Educación intercultural en Extremadura. Planes y Programas*. Mérida, Consejería de Educación, <<http://recursos.educarex.es/pdf/recursos-diversidad-DGCEE/guiaintercultural.pdf>>.

----- (2005b): *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante*. Badajoz, Unidad de Programas Educativos. Consejería de Educación, <<http://sauce.pntic.mec.es/falcon/estrategias.pdf>>.

----- (2005c): *I Plan de inclusión social de Extremadura 2005-2007*. Mérida, Consejería de Bienestar Social, <<http://www.fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20060000568/doc41.pdf>>.

----- (2006): *I Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura. 2006-2007*. Mérida, Consejería de Igualdad y Empleo.

----- (2008a): *II Plan de inclusión social de Extremadura 2008-2011*. Mérida, Consejería de Igualdad y Empleo, <[http://www.volured.com/FTP/Descargas/PLAN\\_INCLUSION\\_SOCIAL.pdf](http://www.volured.com/FTP/Descargas/PLAN_INCLUSION_SOCIAL.pdf)>.

----- (2008b): *II Plan para la integración social de personas inmigrantes en Extremadura, 2008-2011*. Mérida, Consejería de Igualdad y Empleo, <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/621\\_Extremadura\\_II-Plan-inmigrantes-2008-2011%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/621_Extremadura_II-Plan-inmigrantes-2008-2011%20(5).pdf)>.

----- (2008c): *Plan Linguaex*. Mérida, Consejería de Educación, <[http://recursos.educarex.es/pdf/linguaex/informacion\\_linguaex.pdf](http://recursos.educarex.es/pdf/linguaex/informacion_linguaex.pdf)>.

----- (2011): *Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura*. Mérida, Consejería de Educación.

----- (2011): *Informes sobre el estado del sistema educativo en Extremadura. Cursos 2006/2007 y 2007/2008*. Mérida, Consejería de Educación.

----- (2013): *Informes sobre el estado del sistema educativo en Extremadura. Curso 2010/2011*. Mérida, Consejería de Educación.

Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

Kasper, G. and Kellerman, E. (Eds.) (1997): *Communication Strategies. Psycholinguistics and Sociolinguistic Perspectives*. London and New York, Longman.

Kemmis, S. (1992): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.

- Kohonen, V. (2000): “La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras”.  
En J. Arnold (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 295-309.
- Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, Oxford, 1982.
- (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York, Longman.
- Kumaravadivelu, B. (1994): “The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching”, *TESOL QUARTERLY*, vol. 28, n.º 1, pp. 27-48.
- (2003): *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, New Haven and London, Yale University Press.
- (2006): *Understanding Language Teaching. From Method to Post-Method*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.
- Laboskey, V. K. (1997): “Teaching to Teach with Purpose and Passion: Pedagogy for Reflective Practice”. En J. Loughran y T. Russell (Eds.): *Teaching about Teaching. Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. London, Falmer Press, pp. 150-163.
- Lacorte, M. (Coord.) (2007): *Lingüística aplicada del español*. Madrid, Arco/Libros.
- Lambert, W. (1990): “Culture and language as factors in learning and education”. En A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, pp. 138-153.
- Landone, E. (2004): “El aprendizaje cooperativo de ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas”, *RedELE*, n.º 0, <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/index.html>>.



- Lautrey, J.; Ribaupierre, A. y Rieben, L. (1987): "Intraindividual variability on the development of concrete operations: Relations between logical and infralogical operations", *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, n.º 111(2), pp. 167-192.
- Leonard, L. D. y Utz, R. T. (1979): *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Madrid, Grupo Anaya.
- Lewin, K. *et al.* (1965): *El niño y su ambiente*. Buenos Aires, Paidós.
- (1992): *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Madrid, Editora Popular.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1996): *How Languages Are Learned*. Oxford, Oxford University Press.
- Lindstromberg, S. (Ed.) (1990): *The Recipe Book. Practical ideas for the language classroom*. London, Longman.
- (2001): *110 Actividades para la clase de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1984): *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition research and Its Implication for the classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid, Cambridge University Press. Madrid.
- Litosseliti, L. (Edit.) (2010): *Research Methods in Linguistics*. London, Continuum International.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- Lomas, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona, Paidós.
- Long, M. H. (1985): "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching". En K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.): *Modeling and assessing second language development*. Clevedon (England), Multilingual Matters, pp. 77-99.
- (2005): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Long, D. y Lacorte, M. (2007): “La enseñanza de español como segunda lengua: perspectivas metodológicas”. En M. Lacorte (Coord.): *Lingüística aplicada del español*. Madrid, Arco/Libros, pp. 83-115.
- López García, A. (2004): “Aportaciones de las ciencias cognitivas”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 69-84.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004): “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL. pp. 305-328.
- Lorenzo Delgado, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes: técnicas de formación reflexiva y colaborativa*. Madrid, La Muralla D. L.
- (1995): *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- Loughran, J. y Russell, T. (Ed.) (1997): *Teaching about Teaching. Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. London, Falmer Press.
- Lozano Jaén, G. (1999): *La comunicación de los jóvenes de 14 a 18 años*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Luengo, F. y Ramos, H. (Coords.) (2003): *Interculturalidad y Educación. Un nuevo reto para la sociedad democrática*. Madrid, Proyecto Atlántida.
- Luengo, F. y Moya, J. (2009): “Marco curricular: Las competencias básicas y los cinco niveles de integración de la comunicación lingüística en la práctica educativa”. En Luengo, F. y Bazo, P.: *La práctica de la comunicación lingüística*. Madrid, Proyecto Atlántida, pp. 5-32.
- Luis Galán, J. A. (1998): *Talayuela: tal como somos*. Jaraíz de la Vera, Institución cultural “El Brocense”.
- Llobera, M. (1999): “La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas”. En J. Zanón (Coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen, pp. 101-119.

- Lloyd, P. (1997): "Developing the ability to evaluate verbal information: the relevance of referential communication research". En G. Kasper y E. Kellerman (Eds.): *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London, Longman, pp. 131-145.
- Macaro, E. (2001): *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London, Continuum.
- Madrid Fernández, D. (1999): *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada, Universidad de Granada.
- Manchón Ruiz, R. M. (1985): "Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación", *Revista española de lingüística aplicada*, vol. 1, pp. 55-75,  
 <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1962912>>.
- Marina, J. A. (1997): *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona, Anagrama.
- Martín-Barbero, J. (2003): "Saberes hoy. Diseminaciones, competencias y transversalidades", *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 32, pp. 17-34,  
 <<http://www.rioei.org/rie32a01.pdf>>.
- Martín López, M. (1989), *El análisis de errores: reevaluación del dictado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Granada, Universidad de Granada.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010): *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid, Sanz y Torres.
- Martín Muñoz, G. (Dir.) (2003): *Marroquíes en España. Estudios sobre su integración*. Madrid, Fundación Repsol YPF.
- Martín Rojo, L. (2003): "Escuela y diversidad lingüística y cultural". En CIDE: *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

- Martínez Piñero, E. (2002): “Oral Communicative Competence in English Language at the Completion of Compulsory Education. Level of achievement and conception of Galician Community students”, *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, n.º 25, pp. 533-561, <[http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25\\_24.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_24.pdf)>.
- Maslow, A. H. (1943): “A Theory of Human Motivation”, *Psychological Review*, n.º 50, pp. 370-396, <<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>>.
- (1993): *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona, Kairós.
- Maté Calleja, M. (2003): “Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad”. En L. Barnett *et al*: *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó, pp. 19-32.
- Matte-Bon, F. (1992): *Gramática Comunicativa del español*. Madrid, Edelsa.
- Mayor Sánchez, J. (2004): “Aportaciones de la psicolingüística”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 43-68.
- McClelland, D. (1973): “Testing for Competence Rather Than for Intelligence”, *American Psychologist*, January, <<http://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>>.
- Melero Abadía, P. (2004): “De los programas nocio-funcionales a la enseñanza comunicativa”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 689-714.
- Ministerio de Educación (2014): *Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015*. Madrid, Secretaría General Técnica, <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1415.pdf>>.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014): *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016*. Madrid, Centro de Publicaciones.

- Miquel, L. (1995): “Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados”, *Didáctica*, vol. 7, pp. 241-254.
- (2003): “La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes”, *Carabela*, n.º 53, pp. 5-24.
- Mochón, A. (2005): “Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y la cultura española”. Ponencia en el *I Congreso Internacional “El Español, lengua del futuro”*. Toledo, FIAPE. <<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/mochon.pdf>>.
- Moral Santaella, C. et al. (1997a): *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada, Force D.L.
- (1997b): *Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo*. Granada, Force D.L.
- (1998): *Formación para la profesión docente*. Granada, Grupo Editorial Universitario. D. L.
- Morales Puertas, M. (1999): “El multilingüismo como recurso didáctico en la ESO”. En F. Checa y E. Soriano (Eds.): *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona, Icaria editorial, pp. 275-290.
- Moreira, M. A. (2000): *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid, Visor.
- Moreno, C. (1997a): “Actividades lúdicas para practicar la gramática”, *Carabela* n.º 41, pp. 35-48. Madrid, SGEL.
- (1997b): “La letra jugando entra”. En *Perspectivas futuras de la lengua española ante el siglo XXI*. Actes du Colloque tenu les 23, 24 et 25 mai 1997. Montreal, Édition Centres des Langues Patrimoniales de l’Université de Montréal.
- (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid, Catarata.

- (2005): “Los cuentos: formas de construir la identidad”, *Aula intercultural. FETE-UGT*, <[http://www.aulaintercultural.org/article.php?id\\_article=837](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=837)>.
- Moreno, C. *et al.* (1999): *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid, SGEL.
- Moreno, C. y Tuts, M. (1991): *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*. Madrid, SGEL.
- Moreno, C. y Moreno, V. (2002): *Avance. Curso de español. Nivel básico-intermedio*. Madrid, SGEL.
- Moreno Fernández, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, Arco/Libros.
- Morley, J. (2001): “Aural comprehension instruction: Principles and practices.” En M. Celce-Murcia (Ed.): *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, pp. 69-85.
- Morrow, K. (1979): “Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?”. En C. J. Brumfit y K. Johnson (Eds.): *The Communicative Approach to language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, pp. 143-157.
- Moskowitz, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston, Heinle & Heinle.
- (2000): “La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas”. En J. Arnold (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 197-212.
- Naiman, N.; Fröhlich, M.; Stern, H. H. y Todesco, A. (1978): *The Good Language Learner*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- Nixon, C. y Tomlinson, M. (2001): *Grammar Games and Activities for Young Learners*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Novak, J. (2002): "Using concepts maps to facilitate classroom and distance learning", *Scoula & Città*, n.º LIII (2), <[http://www.wcsi.unian.it/educa/mappeconc/jdn\\_an2.html](http://www.wcsi.unian.it/educa/mappeconc/jdn_an2.html)>.
- Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, Cambridge University Press.
- (2000): *Language Teaching Methodology*. Harlow, Pearson Education Ltd.
- OCDE (2012): "¿Cómo les va a los alumnos inmigrantes de los centros escolares desfavorecidos?", *Pisa in focus*, november, <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n22-esp.pdf?documentId=0901e72b814eafb4>>.
- Orihuela, J. L. (2006): *La revolución de los blogs. Cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente*. Madrid, La Esfera de los Libros.
- Osada, N. (2004): "Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years", *Dialogue*, vol. 3, pp. 53-66.
- <[http://www.talk-waseda.net/dialogue/no03\\_2004/2004dialogue03\\_k4.pdf](http://www.talk-waseda.net/dialogue/no03_2004/2004dialogue03_k4.pdf)>
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House.
- (1994): "Language Learning Strategies: an Update", *CAL (Center for Applied Linguistics)*, October, <<http://www.ericdigests.org/1995-2/update.htm>>.
- (2000): "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas". En J. Arnold: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 77-86.
- (2001): "Language learning styles and strategies". En Celce-Murcia, M. (Ed.): *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, Heinle and Heinle, pp. 359-366.

- Palacios Martínez, I. M. (2002): “Adquisición de segundas lenguas. De la teoría a la práctica pedagógica”. En *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección “Aulas de Verano”, Instituto Superior de Formación del Profesorado, pp. 131-173.
- Palomino, M. A. (2001): *Primer plano. 2. Español lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid, Alianza Editorial.
- Pérez Parejo, R.; Guerrero Serrano, F. y Ríos, C. (2010): “Diagnóstico sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa”, *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, n.º 8, pp. 95-136.
- Pérez Parejo, R.; Soto Vázquez, J.; Pantoja Chaves, A. y Fraile Prieto, T. (2013): *Catálogo para el estudio de la educación primaria en la provincia de Cáceres en la segunda mitad del siglo XIX*. Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- Pinto, M. (2006): “O projecto INTER e a educação intercultural”. En R. Bizarro (Org.): *Como abordar... a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto, Areal Editores, pp. 114-119.
- Postigo, R. M.<sup>a</sup> (1998): “Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto”. En Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, ICE-Horsori, pp. 265-274.
- Pozo Municio, I. (2001): *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- Prieto Sánchez, M.<sup>a</sup> D. y Ballester Martínez, M. (2003): *Las inteligencias múltiples*. Madrid, Pirámide. Madrid.
- Puchta, H. y Rinvolucrí, M. (2001): “Multiple Intelligences in EFL”, *Humanising Language Teaching*, year 3, Issue 5, September, <<http://www.hltmag.co.uk/sep01/teach.htm>>.



Puig, J. y Hartz, B. (2005). “Reflexión en torno a la Evaluación y Formación por Competencias”. Primer Encuentro Internacional de Educación: Formación por Competencias. Medellín, 7-10 de junio, <[http://www.uis.edu.co/portal/doc\\_interes/documentos/Formacion\\_por\\_Competencias\\_Puig\\_Hartz.pdf](http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Puig_Hartz.pdf)>.

Quilis, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid, Gredos.

RAE (2011): *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología*. Madrid, Espasa Calpe.

Reid, J. (2000): “La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática”. En J. Arnold (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 315-323.

Richards, J. C. (2002): “30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection”, *RELC Journal*, Vol 33, n.º 2, pp. 1-36, <<http://www.professorjackrichards.com/pdfs/30-years-of-TEFL.pdf>>.

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994): *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.

----- (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

Richard, J. C. y Nunan, D. (Eds.) (1990): *Second Language Teacher Education*. Cambridge, Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

----- (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press.

Richardson, W. (2006): *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. California, Corwin Press.

Rieben, L. (2000): “À quelles conditions la notion de style d’apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l’éducation?”, *Education et Francophonie. Revue Scientifique*

*Virtuelle. Association Canadienne D'Éducation de Langue Française*, vol. XXVIII, n.º 1, printemps-été, <<http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIIno1-A-queelles-conditions-peut-elle-devenir-heuristique.pdf>>.

Rinvolucri, M. (1984): *Grammar Games: Cognitive, Affective, and Drama Activities for ESL Students*. Cambridge, Cambridge University Press.

----- (2000): “El ejercicio humanístico”. En J. Arnold (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 213-228.

Rinvolucri, M. y Davis, P. (1995): *More Grammar Games: Cognitive, Affective, and Drama Activities for ESL students*. Cambridge, Cambridge University Press.

Rivera Reyes, V. (2009): “Dificultades para el aprendizaje del español en los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna”, *Revista electrónica de estudios filológicos*, n.º 17, julio, <<http://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-18-arabeceuti.htm>>.

Rodríguez Prieto, J. P. (2014): “The use of clickers to assess knowledge in foreign language classes and their failure to increase reading compliance”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, vol. 9, <<http://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/1611>>.

Rubin, J. y Thompson, I. (1983): *How to be a more successful language learner*. Boston, Heinle & Heinle Publisher.

Rué, J. (2003): “La cooperación en el aprendizaje o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad”. En L. Barnett *et al*: *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó, pp. 13-18.

Ruiz Campillo, J. P. y Lozano López, G. (1994): “Hacia una evaluación interna de la tarea comunicativa”. Comunicación *XII Congreso Nacional AESLA*, Barcelona, abril. Versión revisada y ampliada en Centro Virtual Cervantes, <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/campillo01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/campillo01.htm)>.

- Salaberri Ramiro, M.<sup>a</sup> S. (2002): “Hacia un nuevo perfil del profesorado de lenguas extranjeras”. En *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, colección “Aulas de Verano”, Instituto Superior de Formación del Profesorado, pp. 9-29.
- Salazar, M. C. (Dir.) (1992): *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Madrid, Editora Popular.
- Salido García, N. (2003): *Actividades interactivas: entre chicos y chicas*. Madrid, Edelsa.
- Sánchez Carrón, I. (2013): “Se me dan mal los idiomas. Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 25, pp. 275-293, <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/42245/40219>>.
- (2014): “La adquisición de estrategias de expresión oral en contextos informales: el caso de los niños de la Asociación Amigos del Pueblo Saharaui”, *Lengua y migración*, n.º 6 (1), pp. 43-66, <<http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=126>>.
- Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (2001): *Español 2000. Nivel Elemental*. SGEL. Madrid.
- Sánchez Pérez, A. (1982): *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*. Barcelona, Hora.
- (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL.
- Santos, I; Sánchez Lobato, J.; Pisonero, I y Pinilla, R. (2003): *Canal joven en español. Método de español para jóvenes. Nivel I*. Madrid, SGEL.
- Sanz Moreno, A. (2009): *Orientaciones para la corrección de textos escritos*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, <<http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/correccion.pdf>>
- Savignon, S. J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and contexts in second language learning*. London, Addison-Wesley Publishing Company.
- Scovel, T. (1998): *Psycholinguistics*. Oxford, Oxford University Press.

- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. London, Temple Smith.
- (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey Bass.
- (1991): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think and Act*. Oxford, Avebury.
- (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1998): *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumno*. Madrid, Narcea.
- Seliger, H. y Shohamy, E. (1989): *Second Language Research Methods*. Hong Kong, Oxford University Press.
- Sion, C. (Ed.) (1985): *Recipies for Tired Teachers: well-seasoned activities for the ESOL Classroom*. Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London, Arnold.
- (1995): “Analysability, accessibility and ability for use” en G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, pp. 91-106.
- Solsona, N. (2003): “El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación”. En Barnett, L. et al.: *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó, pp. 91-97.
- Stanley, C. (2000): “Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva”. En J. Arnold (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 127-141.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

- Stern, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1980): *Teaching Languages. A Way and Ways*. Rowley (Mass), Newbury House.
- (1990): *Humanism in Language Teaching*. Oxford, OUP.
- (2000): “La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química”. En J. Arnold (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, pp. 63-76.
- Stubbs, M. (1983): *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford, Basil Blackwell.
- Sunderland, J. (2010): “Research questions in Linguistics”. En L. Litosseliti, (Edit.): *Research Methods in Linguistics*. London, Continuum International, pp. 9-29.
- Swan, M. (1985a): “A critical look at the communicative approach (1)”, *ELT Journal*, vol 31 (1), enero, pp. 2-12. En Centro Virtual Cervantes, traducción de Marcos Cánovas, <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/swan01\\_i.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan01_i.htm)>.
- Swan, M. (1985b): “A critical look at the communicative approach (2)”, *ELT Journal*, vol 39 (2), abril, pp. 76-87. En Centro Virtual Cervantes, traducción de Marcos Cánovas, <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/swan01\\_ii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan01_ii.htm)>.
- Tarone, E. y Yule, G. (1989): *Focus on the Language Learner*. Oxford, Oxford University Press.
- Thompson, S. (2005): “The “Good language learner”, *TEFL/TESL Teaching*, module 2, april, University of Birminham, <<http://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/essaygllsthompson.pdf>>
- Torres Jalao, M. S. y Prieto, M. R. (2002): “Escolarización de inmigrantes en Talayuela. Compensación educativa de desigualdades”, *Revista CaPaRra*, n.º 1, mayo, pp. 4-9, <<http://revistacaparra.juntaextremadura.net/01/caparra01.pdf>>.

- Tuxworth, E. (1989): "Competence Based Education and Training: Background and Origins". En J. W. Burke (Ed.): *Competency Based Education and Training*. London: The Falmer Press, pp. 10-25.
- Underwood, M. (1987): *Effective Class Management*. London, Longman.
- (1989): *Teaching listening*. London, Longman.
- Ur, P. y Wright, A. (1992): *Five-Minute Activities*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Valcárcel, M.<sup>a</sup> S. y Verdú, M. (1995): *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Villar Angulo, L. M. (Dir.) (1988): *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores: Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy, Ed. Marfil.
- (1996): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Vilassar de Mar, Oikos-tau.
- Villar Angulo, L. M. y Vicente Rodríguez, P. S. (Dir.) (1994): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona, PPU. Barcelona.
- Vygotski, L.S. (2003), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Watcyn-Jones, P. (1995): *Grammar Games and Activities for Teachers*. London, Penguin.
- Weiping, G. y Juan, L. (2005): "Test Analysis of College Students' Communicative Competence in English", *Asian EFL Journal*, vol. 7, issue 2, article 7, june, <[http://www.asian-efl-journal.com/June\\_05\\_wg.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/June_05_wg.pdf)>.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press.
- Wilkie, I. y Arnaiz, C. (2008): *Intermediate Spanish: A grammar and workbook*. London and New York, Routledge, <<http://worldtracker.org/media/library/Language%20Learning/18.Spanish,%20Catalan%20and%20Basque/22.Intermediate%20Spanish%20A%20Grammar%20and%20Workbook.pdf>>.

- Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: un enfoque del constructivismo social*. Madrid, Cambridge University Press.
- Willis, J. (1981): *Teaching English through English*. London, Longman.
- Woodward, T. (1990): "Warm-ups, breaks and fillers". En S. Lindstromberg (Ed.): *The Recipe Book. Practical ideas for the language classroom*. London, Longman, pp. 1-24.
- (2001): *Planning Lessons and Courses*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wright, A. (1986): *How to Be Entertaining*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1987a): *How to Improve Your Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1987b): *How to Communicate Successfully*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Yule, G. y Tarone, E. (1997): "Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons". En G. Kasper y E. Kellerman (Eds.): *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London, Longman, pp. 17-30.
- Zanón, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Cable*, n.º 5, pp. 19-27.
- (Coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.
- Zayas, F. (2007): "Funciones de los blogs en las áreas de lenguas". Ponencia presentada en la *Jornada de la cloenda de Formació en llengua (+TIC) per al professorat de llengües a l'ESO*. Barcelona, 27 de junio, <<http://www.fzayas.com/darlealalengua/?p=330>>.

## **17. ANEXOS RECOGIDOS EN EL CD**

Anexo I. Datos del INE sobre la distribución de la población extranjera en Extremadura para el año 2010.

Anexo II: Evolución del alumnado extranjero matriculado en Extremadura por niveles educativos entre 2000 y 2009.

Anexo III. Cuestionario para el profesorado del Plan de Atención al Alumnado Inmigrante en Extremadura.

Anexo IV. Datos extraídos del cuestionario para el profesorado del Plan de Atención al Alumnado Inmigrante en Extremadura.

Anexo V. Herramientas para la recogida de muestras de lengua de los alumnos del CEIP “Gonzado Encabo” de Talayuela.

Anexo VI. Listado de participantes de alumnado no nativo de origen marroquí del CEIP “Gonzado Encabo” de Talayuela en el blog “ExtremELE”. Curso, edad y número de entradas en las que participa cada alumno.

Anexo VII: Comentarios a las entradas del blog “ExtremELE” ordenados por número de palabras.

Anexo VIII: Valoración de los comentarios realizados en el blog “ExtremELE”.

Anexo IX. Resultados de la prueba de comprensión auditiva en alumnos nativos españoles y no nativos de origen marroquí de 5.º y 6.º de primaria del CEIP “Gonzado Encabo” de Talayuela. Curso 2012-2013.

Anexo X. Resultados de la prueba de comprensión lectora en alumnos nativos españoles y no nativos de origen marroquí de 5.º y 6.º de primaria del CEIP “Gonzado Encabo” de Talayuela. Curso 2012-2013.



Anexo XI. Resultados de la prueba de expresión escrita en alumnos nativos españoles y no nativos de origen marroquí de 5.º y 6.º de primaria del CEIP “Gonzado Encabo” de Talayuela. Curso 2012-2013.

Anexo XII. Valoración individual de la expresión escrita de los alumnos no nativos de origen marroquí y de los alumnos nativos españoles de 5.º y 6.º de primaria del CEIP “Gonzado Encabo” de Talayuela. Curso 2012-2013.

Anexo XIII. Resultados de la prueba de estructuras y vocabulario en alumnos nativos españoles y no nativos de origen marroquí de 5.º y 6.º de primaria del CEIP “Gonzado Encabo” de Talayuela. Curso 2012-2013.

Anexo XIV. Guía para las entrevistas realizadas a los niños y niñas que participan en el programa “Vacaciones en paz” de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura.

Anexo XV. Guía para las entrevistas realizadas a los padres y madres de acogida que participan en el programa “Vacaciones en paz” de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura.

Anexo XVI. Grabaciones de los alumnos de origen marroquí del del CEIP “Gonzado Encabo” de Talayuela.

Anexo XVII. Grabaciones de los niños y niñas saharauis que participan en el programa “Vacaciones en paz” de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura.

