

TESIS DOCTORAL

*El «yo» y la cultura: pilares fundamentales
para una propuesta inclusiva
en la enseñanza de lenguas extranjeras*

M^a Dolores Pevida Llamazares





universidad
de león

Departamento de Filología Hispánica

Programa de doctorado: Estudios sobre filología hispánica y clásica
(cód. 209)

El «yo» y la cultura: pilares fundamentales para una propuesta inclusiva en la enseñanza de lenguas extranjeras

Directoras de Tesis:

Dra. Dña. Marina A. Maquieira Rodríguez

Dra. Dña. Milka Villayandre Llamazares

Autora: M.ª Dolores Pevida Llamazares

10 de Julio de 2017

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mis agradecimientos a mis directoras de tesis, que han alentado mis pasos en todo momento, han manejado el trabajo sabiamente y han conseguido que lleguemos hasta aquí.

A los alumnos con los que he trabajado a lo largo de estos últimos nueve años, que me han abierto los ojos ante sus necesidades y han estimulado mi inquietud y mi interés por dar respuesta a esa posibilidad de aprender compartiendo y de hacer visible una realidad a la que no podemos dar la espalda.

A la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias por proponer y mantener este proyecto de acogida sociolingüística y permitir que participara en él desde sus inicios.

A la Dra. Mercedes Fernández Menéndez, que me acompañó y me guio en los inicios de esta investigación, codo con codo, ofreciéndome su entusiasmo, su constancia y todo cuanto estaba a su alcance.

A mi amiga Janick Le Men, que forma parte de mi trayectoria vital, personal y profesional desde que era niña. Y aún sigue ahí.

A mi marido, José Ramón, a Sara y a María, mis hijas, por su apoyo incondicional y porque creen en mí, ante todo.

La formulación de un problema es más importante que su solución.

Albert Einstein

Lo que puedas hacer o soñar, ponte a hacerlo.

La osadía está llena de genialidad, poder y magia.

Johann W. Von Goethe

A la memoria de mi abuela María, por su tesón y valentía. Con su ejemplo de vida me enseñó a ser coherente y a mantener mis principios, contando con los demás.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	9
1 Presentación.....	9
2 Objetivos	11
3 Hipótesis de trabajo	11
4 Metodología	13
5 Estructura del trabajo.....	16
PRIMERA PARTE	19
1 Marco institucional	19
2 Aula de Inmersión Lingüística.....	23
2.1 El aula como espacio social. El alumnado como agente social.....	23
2.2 La noción de <i>intercultural</i>	27
2.3 La metodología dentro del aula	30
3 La Asamblea, caleidoscopio de culturas.....	35
3.1 Definición	35
3.2 Objetivos generales de la Asamblea	41
3.2.1 Primer objetivo.....	42
3.2.2 Segundo objetivo.....	47
3.2.3 Tercer objetivo	54
3.3 La estructura de la Asamblea.....	59
3.3.1 Primer momento: la asamblea de rutinas.....	59
3.3.2 Segundo momento: el momento de los proyectos.....	60
3.3.3 Tercer momento: organización y preparación de la tarea de clase.....	61
3.4 Desarrollo de actividades de la Asamblea	61

SEGUNDA PARTE	71
4 El aula: un entorno plurilingüe	71
4.1 El aula como espacio pedagógico	71
4.2 Planificación y actividades del aula	73
4.2.1 Proyectos de acercamiento compartido	77
4.2.1.1 Actividades de acogida	78
4.2.1.2 Actividades de integración	88
4.2.2 Proyectos de conocimiento mutuo	90
4.2.2.1 Actividades preliminares. El material escolar, la cronología.....	92
4.2.2.2 Actividades en parejas: ¿A ti qué te gusta?	98
4.2.2.3 La descripción.....	105
4.2.3 Proyectos de inclusión en el entorno.....	124
4.2.3.1 Mi país, nuestros países	125
4.2.3.2 Vamos al médico	131
4.2.3.3 La geografía entre nosotros: aprender y compartir.....	134
4.2.3.4 Vamos a desayunar	144
4.2.4 Proyectos de emprendimiento y cooperación.....	164
4.2.4.1 El reto de emprender y cooperar en una lengua nueva	164
4.3 Resultados de aprendizaje	177
TERCERA PARTE.....	181
5. Y después ¿qué más?	181
5.1 Escolarización posterior y dificultades de acceso al currículo	181
5.2 Proyección social.....	183
5.3 Inclusión e integración con mayúsculas.....	193
CONCLUSIONES	201
BIBLIOGRAFÍA.....	204
ANEXOS.....	215
ANEXO 1. CONVENCIONES PARA LAS TRANSCRIPCIONES ORALES.....	216
ANEXO 2. GRABACIONES DE AUDIO UTILIZADAS EN EL TRABAJO Y RECOGIDAS CON ESTA DENOMINACIÓN EN EL DISPOSITIVO DIGITAL ADJUNTO	217

ANEXO 3. GRABACIONES DE DOCUMENTOS DE VÍDEO DE LAS ACTIVIDADES PRESENTADAS EN EL TRABAJO Y RECOPIADAS CON ESTA DENOMINACIÓN EN EL DISPOSITIVO DIGITAL ADJUNTO	218
ANEXO 4. ACTIVIDADES DE AULA PRESENTADAS EN EL TRABAJO Y RECOPIADAS CON ESTA DENOMINACIÓN EN EL DISPOSITIVO DIGITAL ADJUNTO:	219
ANEXO 5. FOTOGRAFÍAS	223
ANEXO 6. PROYECTO TITULADO: El reto de emprender y cooperar en una lengua nueva.....	224

INTRODUCCIÓN

1 Presentación

El trabajo que presentamos consiste en la descripción y el análisis selectivos de nuestra actividad didáctica en un Aula de Inmersión Lingüística para el aprendizaje del español lengua extranjera. Se trata de un recurso de la Consejería de Educación y Cultura para la acogida sociolingüística de alumnado extranjero en edad escolar, que se inicia en el año 2005. Tras una larga trayectoria como profesora de francés lengua extranjera, asumimos el reto de la enseñanza-aprendizaje del español.

Para ello, describiremos el contexto de aprendizaje y los destinatarios de la acción educativa, alumnado extranjero matriculado en la enseñanza secundaria obligatoria, con necesidades específicas de apoyo educativo por desconocimiento de la lengua. Definiremos los elementos clave de nuestra investigación (el «yo» y la cultura), fundamentaremos la propuesta didáctica y metodológica en el enfoque comunicativo que dará respuesta a las formas de vida y aprendizajes de poblaciones de «riesgo», como inmigrantes o refugiados que necesitan una segunda lengua para conseguir una educación en el país que los acoge o para encontrar un trabajo en un país nuevo. Mostraremos diferentes proyectos y tareas que nos permitan justificar y demostrar nuestras hipótesis de trabajo y extraer conclusiones que nos hagan dar pasos hacia adelante en la formación plurilingüe de los estudiantes de español lengua extranjera/L2, en un contexto multicultural y en la inclusión social de esta población. La gestión de la interculturalidad forma parte de nuestra investigación, en el sentido de promover un «encuentro intercultural» en el que se produzcan acciones compartidas que generen conocimiento y convivencia. No se trata de propiciar la asimilación de culturas, no se trata de adaptación de culturas. A través de nuestro corpus de trabajo, intentaremos observar y demostrar que la cultura es imprescindible en el aprendizaje de la lengua. Es la cultura la que hace emerger el «yo» en el discurso, permite apropiarse de la lengua nueva y progresar en el aprendizaje. Así, organizaremos una propuesta didáctica de intervención en el aula, centrada en la acción, en el contexto de un aula entendida como

«espacio social». La Asamblea nos ofrece la oportunidad de dar visibilidad al «yo», de compartir culturas y de estimular el espíritu de grupo. En el aula, entendida como espacio pedagógico, se desarrollan los proyectos que presentamos en esta tesis doctoral agrupados en tres bloques que nos permitirán la acogida, el conocimiento mutuo, la relación con el entorno y la participación social.

Esta investigación surge de la inquietud de analizar y reflexionar por qué, tras muchos años de aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela, el alumnado no las habla. ¿Defecto de metodología? Nuestra propuesta en esta tesis doctoral se centra en mostrar y demostrar que el «yo» y la cultura son verdaderos fundamentos en una intervención inclusiva de aprendizaje de lenguas. Si el «yo» no emerge en las interacciones, no se producirá avance en el aprendizaje. Este convencimiento supone el punto de partida de nuestra tesis doctoral: proponer una intervención didáctica en el aula de español, desde la práctica y la experiencia docente, aplicada al contexto real de un centro de educación secundaria que garantice el desarrollo de la competencia comunicativa y de las competencias básicas (*Marco Común Europeo de Referencia*, en adelante *MCER*, 2002) de nuestro alumnado. Por otra parte, la inexistencia de una programación establecida para este contexto educativo hace surgir, además, la necesidad de planificar las situaciones y los contextos de aprendizaje. Destacamos como relevante la propuesta pedagógica y metodológica inclusiva que se lleva a cabo, transferible a otros contextos de aprendizaje, de características similares, en los que se desconozca la lengua nueva.

Nuestro interés reside en ofrecer propuestas abiertas que favorezcan la inclusión de esta población. Esta intervención pedagógica beneficia el aprendizaje de la lengua y por extensión el conocimiento mutuo, que permitirá compartir experiencias que generen aprendizaje. No se trata, pues, de desarrollar un tratado de lingüística aplicada. Se trata de determinar pautas de intervención, de analizar y presentar, a modo de ejemplo, diferentes propuestas de proyectos, que nos hagan llegar a conclusiones favorables para una intervención didáctica inclusiva y nos dejen abierta la puerta para investigaciones posteriores.

2 Objetivos

En concreto, los objetivos que dirigen este trabajo consisten en:

- a) Analizar situaciones de aprendizaje que nos permitan ver cómo emerge la lengua.
- b) Entrelazar lengua y cultura en el proceso de aprendizaje.
- c) Destacar el peso de la lengua materna en el aprendizaje del español.
- d) Identificar las dificultades didácticas, con la distancia del análisis, a fin de poder elaborar e integrar nuevas propuestas.
- e) Abordar y enfocar la problemática de la interculturalidad con planteamientos metodológicos innovadores.
- f) Tomar conciencia de los límites que aparecen en una actividad pedagógica, planteada en estos términos, con la intención de valorar con criterios objetivos, en la medida de lo posible, las propuestas didácticas y la aproximación a un enfoque inclusiva.
- g) Mejorar la calidad docente.

3 Hipótesis de trabajo

En este contexto del aula de inmersión lingüística, con alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua, hacer aflorar las variables individuales acelera, con éxito, el aprendizaje de la lengua extranjera (L2, L3). Además, nos permitirá entender la «cultura» de un pueblo a través de sus prácticas discursivas. Gestionar la aceptación del «otro», facilitando la convivencia y promoviendo una afectividad positiva en el aula, generará un «encuentro intercultural» en el que se producen acciones recíprocas entre los participantes.

La metodología es un aspecto que atraviesa todas nuestras intervenciones educativas. La teoría lingüística de la comunicación, las interacciones, el *MCER*, nos aportarán elementos clave a la hora de tomar partido por una propuesta metodológica u

otra. La nuestra incorpora la cultura a la enseñanza de la lengua, tiene en cuenta los aprendizajes de los demás, fomenta la cooperación y hace emerger nuevas concepciones culturales que surgen del «hacer juntos».

De ahí que a través de nuestra actividad didáctica intentemos demostrar una inclusión educativa de este alumnado extranjero que favorezca su éxito académico, personal y profesional. Además, nuestra propuesta permite conseguir, en los tiempos establecidos para el programa, un nivel de competencia lingüística superior al previsto. Esta acción pedagógica, que desarrollaremos a través de una serie de actividades y proyectos, garantiza una inclusión social de gran espectro participando activamente en la sociedad de acogida.

Nuestra hipótesis central reside en las propuestas siguientes: la cultura hace emerger el «yo» en el discurso, permite apropiarse de la lengua nueva y progresar en el aprendizaje. La cultura del «yo» favorece una comunicación eficaz. El sujeto se construye al mismo tiempo que él construye su orden y su espacio social. Y en esta construcción del individuo, de su entorno social, la lengua es un elemento determinante.

Para demostrar nuestra hipótesis de trabajo, realizaremos un análisis de situaciones de aprendizaje a través de proyectos que nos permitan ver cómo surge la lengua. Centraremos el análisis del discurso en actividades realizadas en el aula de clase, multicultural y plurilingüe, observaremos cómo se producen, en qué situaciones emerge el «yo» en la comunicación y destacaremos la importancia de la lengua y de la cultura del «otro» en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando cuenta de las interacciones orales gracias a las cuales los individuos entran en contacto y se relacionan para conseguir sus objetivos por medio de la lengua. Fuera de este marco pedagógico el mensaje queda descontextualizado. La «acción» se lleva a cabo en el aula entendida como «espacio social de participación», generando un clima favorable para la construcción compartida de conocimientos, de significados (Vygotsky, 1978). En este espacio educativo de inclusión y de convivencia, el aprendizaje, la cultura, el «yo» y la acción son elementos pedagógicos clave para desarrollar una metodología basada en proyectos (Wilder, 2015: 414-435) a través de un currículo abierto (Muntaner, 2014: 63-79).

4 Metodología

Con esta hipótesis de trabajo y el contexto determinado como referencia, para la elaboración de esta tesis hemos tenido en cuenta una serie de presupuestos metodológicos, en los que se ha inspirado nuestra práctica docente.

La metodología para la elaboración de este trabajo es experimental. Se organiza inicialmente la constitución de distintos corpus de texto, audio y vídeo a partir del desarrollo de las propias clases, para realizar un posterior análisis, a la luz de los presupuestos del enfoque comunicativo e interactivo de las propuestas inclusivas de aprendizaje y del aprendizaje basado en proyectos.

Nuestra propuesta metodológica en la actividad docente tiene su punto de partida en los años 70, recoge las experiencias didácticas de los años 80 y 90, que centran la labor de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en las necesidades expresivas del locutor, en el peso de la interlocución y en la pragmática nocional de los actos de habla, y pone igualmente en marcha los presupuestos del *MCER* (2002), en especial el aprendizaje cooperativo en equipos, el objetivo de la autonomía del aprendizaje y el gran reto del parámetro intercultural como eje central del acto pedagógico. El *MCER* presenta un enfoque adaptado en el que la cultura ocupa un papel relevante. El conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, la consciencia intercultural ofrecen una toma de conciencia de la existencia y de la realidad del «otro» que permiten las relaciones entre culturas, una mayor sensibilidad ante las realidades, la aceptación y la capacidad para superar relaciones estereotipadas que puedan distorsionar el entendimiento. La lengua y la cultura han sido siempre elementos centrales de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sus concepciones, los fines y los medios utilizados se han visto modificados a lo largo del tiempo. Desde el siglo XIX, en el que la lengua como acción se enseñaba a través de la traducción y la cultura expresaba los valores universales de la humanidad, pasando por la metodología activa a principios del siglo XX, en la que se introdujeron textos muy diversos, documentos auténticos cuya explotación didáctica permitía el aprendizaje de la lengua y también de la cultura, para llegar a los años 70 con el enfoque comunicativo en la que la interacción y la comunicación se

convierten en el eje de la didáctica de las lenguas extranjeras y lo intercultural se pone al servicio de la comunicación.

El habla no requiere únicamente de un aprendizaje formal. Se aprende a hablar como parte del proceso de socialización, porque detrás de las palabras están las nociones y detrás de las nociones está la cultura: las costumbres, los valores, las normas, las formas de vida... Serán fundamentales para nuestro trabajo las propuestas de Wittgenstein (1950), cuando desarrolla la idea de que hablar una lengua consiste en participar activamente de una serie de formas de vida que existen gracias al uso del lenguaje. Es igualmente importante para nuestro trabajo reflexionar y apoyarnos en las tesis de Austin (1970: 109-118) cuando postula que *hablar es hacer*.

Un ser bilingüe ha de ser igualmente bicultural y en ello radica el éxito y la eficacia de la comunicación (Grosjean, 2015: 164-185). Pondremos en relación el contexto formal del aprendizaje de la L2 con el mundo en el que viven los bilingües (Muñoz, 1996: 11-27). Estableceremos, pues, puntos de contacto entre la adquisición de la lengua, la integración y el bilingüismo. Trataremos la lengua como recurso para aprender y enseñar y no como objeto de aprendizaje exclusivamente. El principal factor que lleva al bilingüismo es la necesidad que existe de comunicar, de escuchar, de participar en actividades sociales en una determinada lengua. Si participamos, ganaremos en competencia; si desaparecemos del entorno social, olvidaremos la lengua. Si se trata de una lengua reconocida y valorada en la escuela, se mantendrá; si no es así, decaerá. Por su parte, la familia tiene la responsabilidad de desarrollar en su seno una comunicación práctica, espontánea y positiva. De ahí que propongamos el triángulo de Actitud, Sociedad, Familia, en el desarrollo del bilingüismo en los jóvenes (Grosjean, 2015: 83-135).

Así, pretendemos trasladar a nuestras propuestas didácticas la idea de adquisición de la lengua como proceso de construcción creativa, como proceso social que permita integrar al alumnado extranjero de forma equilibrada como interlocutor de interacciones en situación de igualdad con los interlocutores de la lengua de acogida (lengua mayoritaria).

La sociedad globalizada del siglo XXI asiste a unos principios de política lingüística que se sustentan en un plurilingüismo que valora la cooperación, el entendimiento, la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad, la comunicación, la interacción, como afirma el Consejo de Europa. Todo ello, respetando la diversidad lingüística, cultural y social de las lenguas que confieren a la enseñanza un valor intercultural propuesto y defendido igualmente por el *MCER*. Es necesario, pues, vincular lengua y cultura, no solo en los presupuestos intelectuales y en los principios que rigen la educación sino en las propuestas didácticas y metodológicas que se desarrollan en las aulas.

Será fundamental en nuestro trabajo el soporte del enfoque comunicativo de los años 70 en el que la interacción y la comunicación son ejes centrales de la didáctica. No obstante, hemos dado un salto incorporando la cultura, desde una perspectiva intercultural, al encontrarnos en un entorno multicultural como es nuestra aula. El aprendizaje cooperativo, clave en nuestra propuesta metodológica, consiste en utilizar, con una finalidad didáctica, el trabajo en equipos reducidos de alumnado, para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y, además, a trabajar en equipo (Pujolàs, 2008: 23-43). De ahí que nuestra propuesta metodológica comparta concepciones culturales, elabore una cultura de acción común; y, para ello, debemos «hacer juntos». Es una concepción que subyace a la metodología del aprendizaje cooperativo propuesta en nuestro trabajo, impregnada de conceptos como la co-acción y la co-cultura, para estimular la comunicación, la interacción y, más aún, la acción conjunta: indicadores de éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La didáctica de las lenguas intenta poner en relación la teoría y la práctica. El desarrollo de conceptos, de ideas, de métodos debería estar en sintonía con la dinámica de las prácticas sociales. Proponemos establecer una idea de complementariedad entre la teoría y la práctica. La práctica profesional queda disminuida si no se asienta en una buena y sólida fundamentación. Nuestro objetivo, al realizar esta tesis doctoral, se centra en la mejora de la calidad docente. En nuestro trabajo, «hacer teoría» tiene que significar desarrollar un estudio sistemático y coherente, fruto de la reflexión y del razonamiento, a

través de un método de análisis que nos permita definir una aproximación a un nuevo enfoque de enseñanza de segundas lenguas. Nuestro interés radica en hacer explícitos los principios y las concepciones que guían nuestra actuación docente para desarrollar una intervención didáctica coherente, ordenada, rigurosa, consistente y transferible.

Nuestra propuesta ofrece un carácter global, atendiendo a aspectos lingüísticos, psicológicos y pedagógicos (Sánchez, 1997: 249-268), útil y extrapolable a otros contextos. Así, dispondremos de una propuesta eficaz para el aprendizaje de lenguas.

5 Estructura del trabajo

En relación con los objetivos e hipótesis planteados, el cuerpo central de nuestro trabajo se estructura en tres partes:

Una primera en la que analizamos el marco institucional, presentamos el Aula de Inmersión Lingüística como «agente social» y la metodología didáctica. Abordamos *La Asamblea, caleidoscopio de culturas*, como recurso didáctico inicial al servicio del aprendizaje de la lengua. Tres objetivos fundamentales constituyen el eje de la actividad didáctica de la Asamblea: provocar la comunicación, facilitar la cohesión de grupo y hacer visible el componente intercultural del encuentro.

La segunda parte de nuestra investigación, *El aula, un entorno plurilingüe*, da cuenta de las actividades realizadas en el aula como entorno multicultural y plurilingüe. Esta aula de inmersión lingüística constituye un espacio pedagógico que, poco a poco, se va integrando como espacio interactivo y observable en la actividad académica del aula. Dividimos la actividad propiamente programática en cuatro momentos (fig.1).

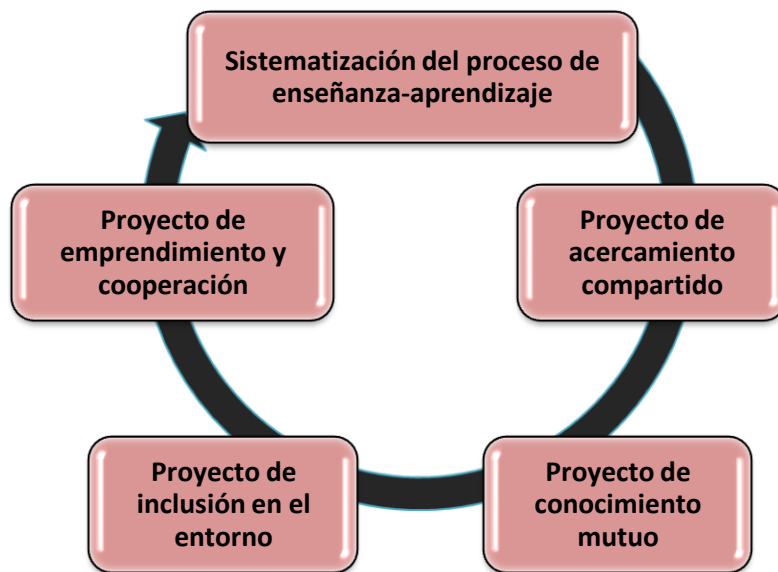


Fig. 1: Sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Aula de Inmersión

1. Proyecto de acercamiento compartido. Un momento inicial para el que hemos seleccionado y descrito actividades de acogida, de integración y de primeras verbalizaciones que presentamos a través de proyectos de acercamiento compartido para saber quiénes somos, de dónde venimos y mostrar los propios países de origen a partir de un pequeño trabajo de investigación, repleto de imágenes que complementen la escasa competencia comunicativa en español.
2. Proyecto de conocimiento mutuo. Fundamentado en el principio de igualdad: conocerse personalmente (se trata en sí mismo de una estrategia educativa para trabajar contenidos lingüísticos), expresando valores, comportamientos y actitudes igualitarias. En esta exposición personal, los planes de futuro y los recuerdos de la infancia son introducidos como contenidos educativos mediante la imitación, el interés, la actividad, la significación o el juego.
3. Proyectos de inclusión en el entorno. Se introduce el aprendizaje-servicio (Aramburuzabala, 2015: 2-10) para impulsar el *empoderamiento social*. Situados en la ciudad de acogida, los estudiantes, tutorizados por el profesorado, descubren el instituto, la ciudad y su entorno de vida, desde un

enfoque cooperativo e inclusivo, y llevan a cabo iniciativas grupales de diversos tipos sobre las necesidades que detectan en el entorno: actividades individuales de adaptación al medio escolar (rf.: *el material escolar, la cronología*), actividades por parejas, de adaptación al grupo (rf.: *expresión de los gustos personales, mi país, nuestros países*), otras de adaptación al medio social (rf.: *vamos al médico*, rf.: *la descripción*, rf.: *vamos a desayunar*).

4. Proyectos globales de emprendimiento y cooperación. Aquí, la autonomía personal y la competencia de aprender a aprender se trabajan en torno al reto de emprender y cooperar en una lengua nueva, creando en clase una empresa cooperativa y ecológicamente sostenible que fabrica productos artesanales (rf.: *el reto de emprender y cooperar en una lengua nueva*).

En la tercera parte, *Y, después, ¿qué más?*, planteamos la problemática de la escolarización posterior y del acceso al currículo de este alumnado extranjero. Consideramos aquí la proyección social, así como las problemáticas que suscita la integración.

Los anexos que acompañan a este trabajo complementan la información con las actividades propiamente dichas. Así, en el anexo 1, detallamos las convenciones adoptadas para la realización de las transcripciones que aparecen en la tesis doctoral. En el anexo 2, recogemos todas las grabaciones de audio que nos han servido de ejemplo para nuestra propuesta didáctica. En el anexo 3, presentamos dos grabaciones de vídeo de dos actividades propuestas y analizadas en 4.2.3 El anexo 4 agrupa las actividades completas, de las que hablamos en 5.1 (*El ciclo del agua*) y en 5.2 (*las tarjetas postales*). Finalmente, en el anexo 5, incluimos el proyecto completo del galardón del Sello Europeo de las Lenguas ofrecido por el Consejo de Europa a las iniciativas innovadoras en la enseñanza de las lenguas.

PRIMERA PARTE

1 Marco institucional

La ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa señala, en su artículo 79, el desarrollo de programas específicos para el alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo que, por proceder de otros países, presenta graves carencias lingüísticas, con el fin de facilitar su inclusión. Estos programas serán simultáneos a su escolarización en los grupos ordinarios de clase, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.¹ Así surgen en Asturias las Aulas de Inmersión Lingüística. En otros puntos del territorio nacional se han implantado también iniciativas similares.²

En este contexto desarrollamos nuestra actividad en el Aula de Inmersión del IES Pando, de Oviedo (Asturias,) dependiendo de un Programa de Acogida Sociolingüística de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, creado en el curso 2005-06 para satisfacer las necesidades del sistema educativo ante la llegada de alumnado extranjero con desconocimiento del español.³

Es un aula que recibe alumnado de procedencia diversa, de diferentes niveles educativos (etapa de secundaria obligatoria, de 12 a 18 años), con lenguas maternas, estilos de aprendizaje, necesidades y expectativas muy variadas ante la vida: marroquíes, chinos, suizos, brasileños, turcos, franceses, rumanos, senegaleses, ucranianos, saharauis,

¹ Circular sobre la atención educativa al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo. Curso 2016-2017. Centros Docentes Públicos. Edición de 28 de julio de 2016.

² Aulas ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) en Andalucía, Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, Aulas de Dinamización Intercultural en Cantabria. Estas iniciativas comenzaron a partir del año 2003, aunque la normativa y legislación que las regula es posterior. La primera experiencia surgió en Andalucía, debido al gran flujo migratorio que recibían.

³ En Asturias se abrieron dos aulas, una en Oviedo y otra en Gijón. Posteriormente, se ampliaron y en la actualidad contamos con dos aulas en Oviedo, una en Gijón, una en Avilés y un aula itinerante de primaria y secundaria en La Felguera, para la zona de las Cuencas.

portugueses, esrilanqueses, moldavos, argelinos, bengalíes, búlgaros, sirios, rusos, paquistaníes; nacionalidades que han de convivir y progresar. Entre los años 2009 y 2016 pasaron por esta aula 108 estudiantes procedentes de 12 países con lenguas maternas distintas (tabla 1).

Intervalo 2009-2016			
País	Chicas	Chicos	Total
China	8	4	12
Rumanía	5	10	15
Marruecos	5	24	29
Moldavia	0	2	2
Senegal	1	11	12
Turquía	0	1	1
Brasil	14	16	30
Suiza	0	1	1
Francia	1	0	1
Ucrania	0	2	2
Sahara	2	0	2
Argelia	1	0	1
Total	12	71	108

Tabla 1. Alumnado asistente al aula de inmersión del IES Pando

El número de alumnos en el aula es variable, se sitúa en torno a 8 a 12 alumnos, de distintos niveles sociales, económicos y académicos. Este es un aspecto que influye en

el aprendizaje de la lengua y en su metodología. Decidir la utilización de una u otra redundará en el éxito o en el fracaso de nuestro trabajo.

El alumnado extranjero que llega a la ciudad de Oviedo, matriculado en cualquiera de sus institutos de educación secundaria, solicita su participación en este programa. De ahí que en esta aula se reúnan estudiantes de diferentes centros educativos de la ciudad, de diferentes edades, procedencias y niveles de enseñanza.

El Principado de Asturias inicia su andadura en este proyecto de acogida sociolingüística en el curso 2005-06. Pasado el tiempo, diez años más tarde, las medidas y recursos se han ido incrementando y la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación ha publicado instrucciones para ellos.⁴ Se trata de atender a este alumnado desde el 2.º curso de educación primaria hasta el último curso de ESO (educación secundaria obligatoria), en contextos regidos por principios de normalización inclusiva, de calidad, equidad e igualdad de oportunidades y no discriminación.

Los objetivos que se plantean en el programa son los siguientes:

- a) Promover la educación intercultural de la población escolar.
- b) Garantizar la continuidad en el proceso educativo.
- c) Establecer medidas de atención a la diversidad.
- d) Favorecer la coordinación de todos los agentes que participan en estos procesos.

En la escolarización debemos contar con la autorización de las familias o tutores legales y este proceso se inicia a propuesta del tutor, previa evaluación inicial del alumnado, acompañada de un informe del responsable de la orientación educativa.⁵

⁴ Circular sobre la atención educativa al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo. Curso 2016-2017. Centros Docentes Públicos. Edición de 28 de julio de 2016.

⁵ Resolución de 2 de octubre de 2015 (BOPA de 10/10/2015).

Los objetivos específicos se centran en los siguientes ámbitos:

a) Dotar al alumnado de la competencia lingüística básica en lengua castellana que permita un mínimo de interacción social con la comunidad educativa donde se inscribe.

b) Introducir un vocabulario básico de áreas o materias curriculares.

c) Realizar actividades de desarrollo de hábitos escolares adaptativos al objeto de favorecer su inclusión educativa y social.

d) Iniciar, si fuese preciso, procesos de alfabetización del alumnado con escolarización previa escasa o deficiente.

El Aula de Inmersión Lingüística se considera, pues, como una medida específica destinada a este alumnado, que se desplazará a ella durante las cuatro primeras sesiones del horario de mañana. El resto del horario lo cursará en su centro de origen con su grupo de referencia.

La inmersión lingüística para este alumnado tiene carácter intensivo con un máximo de veinte horas semanales, durante las cuatro primeras sesiones de clase matinales. El resto del horario escolar se incorpora a su centro de origen para participar en las sesiones correspondientes a su grupo de referencia. Este programa tiene una duración estándar de sesenta días lectivos, que podrán ser prorrogables, si el alumnado no alcanza los objetivos previstos. La permanencia total en el programa no podrá superar un curso escolar y adquirirán un nivel de competencia en lengua castellana equivalente al nivel A2 del *MCER*. En función de los progresos y del aprovechamiento, la duración de este programa puede ser flexible, consensuada con el responsable del programa en el centro educativo de referencia.

La incorporación de este alumnado es progresiva a lo largo del curso, dependiendo de su momento de llegada a nuestro país. Esta situación es relevante en este contexto, ya que condiciona de manera decisiva la planificación de nuestros proyectos.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe regirse, con carácter general, por la siguiente referencia normativa: Resolución de 22 de abril de 2016, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria y se establece el procedimiento para asegurar la evaluación objetiva y los modelos de los documentos oficiales de evaluación.

2 Aula de Inmersión Lingüística

2.1 El aula como espacio social. El alumnado como agente social

El entorno que hemos descrito anteriormente facilita concederle al aula una dimensión social y hacer de sus participantes, el alumnado, los agentes que promueven y consiguen la acción educativa y el aprendizaje de la lengua. Consideramos al alumnado protagonista de su aprendizaje y hacemos del entorno un elemento más de aprendizaje. Esta aula se convierte en una microsociedad en la que debemos convivir y aprender.

La lengua dispone de una dimensión social, al ser instrumento de comunicación. Siguiendo el enfoque comunicativo y centrado en la acción del *MCER*, es imprescindible tomar en consideración a todos los participantes. Así, el alumnado ha de presentarse como un agente social con una serie de tareas para realizar a través de acciones que ponen en marcha sus competencias generales y lingüísticas mediante las oportunas estrategias de comunicación. Aprovechando las sugerencias del *MCER* nos situamos ya en contextos plurilingües y pluriculturales y entendemos al estudiante como un agente social que debe conocer la lengua como sistema y también debe ser capaz de desenvolverse en las situaciones de comunicación que se producen en las interacciones sociales. Este hablante está relacionado con la dinamización cultural del entorno, en nuestro caso, de la sociedad asturiana, que los acoge. Como se desprende de la propuesta de la noción de *intercultural* que expondremos más adelante, en el apartado 2.2, es necesario e imprescindible tender puentes entre las culturas para facilitar a nuestro alumnado esa *dimensión intercultural*. Además, las estrategias seleccionadas en el proceso de

enseñanza-aprendizaje deben permitir reforzar su autonomía para favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas dimensiones, social, intercultural y de aprendiente autónomo están interrelacionadas constituyendo un todo coherente en la formación del estudiante. Nos centramos en la dimensión social por la importancia que se le concede en la propuesta metodológica que desarrollamos en esta tesis doctoral, según los análisis propuestos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006)*.

Nuestro alumnado es capaz de llevar a cabo interacciones relacionadas con sus propias necesidades, de participar en interacciones sociales como miembro de la comunidad y, además, es capaz de desenvolverse con textos orales y escritos. Toman conciencia de la diversidad cultural, de la importancia de su propia conciencia cultural para compartir y desenvolverse en un entorno cultural nuevo. Es protagonista de todos los proyectos en que se fundamenta nuestro enfoque metodológico. Son capaces de ejercer control sobre el proceso, con gran autonomía, de manera activa en un clima de cooperación, que constituye, como veremos en la segunda parte (4 El aula, un entorno plurilingüe), el contexto de nuestra intervención didáctica.

Este alumnado comparte espacio, tiempos y una meta común: aprender la lengua, comunicarse en español. Nos encontramos en un entorno multicultural y plurilingüe, en un microcosmos a escala del mundo real, habida cuenta de la mundialización y de los movimientos migratorios de nuestra época. Nuestra aula es un «laboratorio» de choque de civilizaciones donde ha de producirse un mestizaje de culturas. En esta situación debemos contar con aspectos como la aceptación del otro, facilitando la convivencia y promoviendo una afectividad positiva en el aula. El problema que vivimos cuando estos jóvenes llegan a nuestro país es su dificultad de localización. Matriculados en nuestro sistema educativo, debemos proporcionarles recursos para situarse en nuestra sociedad. En la mayoría de los casos son grupos en situación de precariedad económica, en contextos desfavorecidos. Las poblaciones de acogida los perciben a partir de sus diferencias culturales, lingüísticas y de estatus. Por ello, podemos pensar que el aprendizaje de la lengua se erige en una vía de aceptación social y en un medio de integración (Soto Aranda y El-Madkouri, 2005: 387-437). Sin embargo, nuestro trabajo

trasciende este nivel y sitúa las miras en una situación de coparticipación social que debe iniciarse en la escuela, para favorecer, por una parte, la colaboración y la inclusión y, además, compartir experiencias y vivencias.

La Asamblea responde a estos criterios, ya que desde el inicio se concede protagonismo a todos los alumnos por igual (rf: segunda y tercera parte de esta tesis). Nuestra actividad pedagógica en su conjunto no se detiene en este trabajo de atención al protagonismo de cada participante en la Asamblea, sino que se impone como objetivo mayor la participación activa en la sociedad (rf.: Tercera parte de esta tesis).

La propuesta que presentamos en esta tesis doctoral da respuesta a todos estos condicionantes. A través de los proyectos de acercamiento mutuo, de conocimiento, de integración en el entorno, creamos un clima de aula que permite compartir y generar aprendizaje, hace emerger el «yo» en las interacciones que se cruzan en el aula con gran diversidad de culturas.

Los objetivos educativos se concretan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias didácticas socioeducativas (fig. 2):

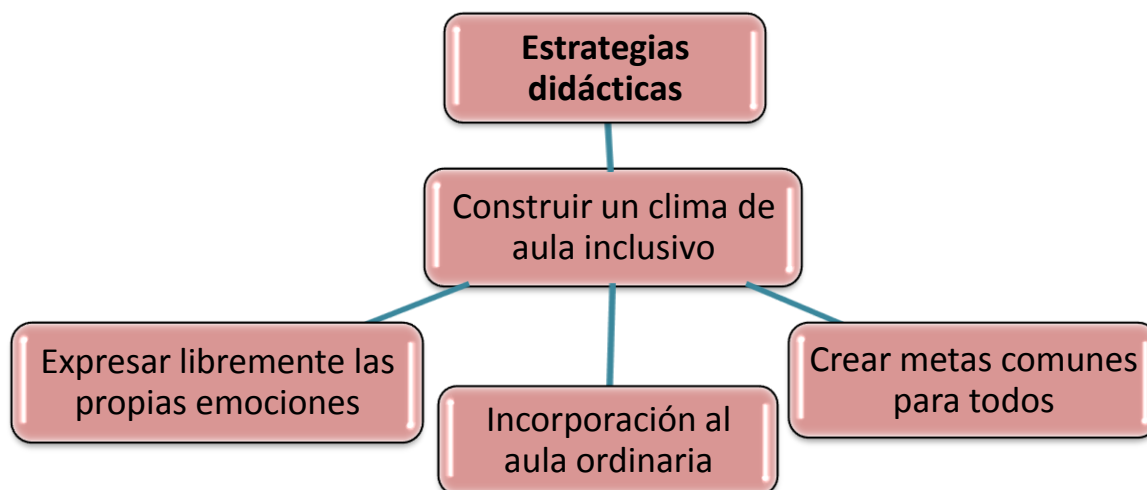


Fig. 2: Estrategias didácticas socioeducativas

La construcción de un clima de aula inclusivo facilita el conocimiento mutuo, permite que la diversidad coexista, comparta y genere conocimiento. Establecer pautas para generar un equipo de trabajo nos ayuda a crear metas comunes, a fijarnos proyectos entre todos y puntos de encuentro que repercuten de manera directa en el aprendizaje de la lengua. Además, este clima de aula, esta pertenencia al equipo, estas metas comunes dan rienda suelta a la expresión de las emociones. Desarrollar la competencia emocional en el Aula de Inmersión es un escalón que debemos superar para conseguir una inclusión positiva, poder realizar progresivamente una incorporación al aula ordinaria y sentirnos parte de la sociedad de acogida.

En la descripción de la acción educativa llevada a cabo en estos últimos 7 años en el Aula de Inmersión Lingüística, la proposición que hacía en 1927 Montessori (2-50): *cuando escucho, entiendo; cuando veo, comprendo; cuando hago, aprendo* refleja con claridad el sentido de esta experiencia inclusiva. Entendiendo el aula como un espacio social de participación, la influencia docente anima el protagonismo activo del alumnado generando, así un clima favorable para la construcción compartida de conocimientos, de significados (Vygotsky, 1978, 10-219), de confianza para expresar opiniones, dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que caben todos. En este espacio educativo de inclusión y convivencia, el aprendizaje, la cultura y la acción en el aula son elementos pedagógicos clave para convertirla en un aula inclusiva de inmersión sociolingüística. A través de una metodología basada en proyectos (Wilder, 2015: 414-435), se desarrolla la competencia comunicativa del alumnado utilizando estrategias de aprendizaje que refuerzan las destrezas básicas (expresión y comprensión oral y escrita, comprensión lectora e interacciones sociales). En un ambiente coeducativo, el profesorado, como generador de cambio de la cultura escolar de género, promueve actitudes cooperativas entre ambos sexos y el respeto compartido a la diversidad de capacidades, a la diversidad sexual y a la identidad de género. Damos así forma a un currículo abierto (Muntaner, 2014: 63-79) y equilibrado que sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de proyectos, explicitados en la segunda parte de esta tesis, que a lo largo del curso irán ganando en envergadura, en complejidad y en dimensión.

2.2 La noción de *intercultural*

El componente intercultural es de gran relevancia en nuestra propuesta, de ahí que abordemos de manera explícita esta noción y destaquemos nuestra posición.

Existen múltiples definiciones e interpretaciones de lo que significa la interculturalidad. Al día de hoy no hay consenso en torno a esta noción.

Para la UNESCO, lo intercultural definiría, por defecto, todo lo que no se identifica como referente a una cultura, en el sentido de “monocultura” y emanaría de un contacto de culturas. El diccionario de la RAE, en su vigésima tercera edición, define *intercultural* muy escuetamente como: 1.- adj. Relación entre culturas y 2.- adj. Común a varias culturas. Estas definiciones nos sirven para ver el grado de ambigüedad con el que se aborda esta problemática.

Muchos teóricos (Sleeter y Grant, 1988; Banks, 1981; Bloom, 1989) presentan la interculturalidad como asimilación de culturas, como propuesta social y política a los fenómenos migratorios y dejan en inferioridad de condiciones e infravalorada la cultura asimilada; otros (Ogbu, 1978) optan por esta noción en términos de adaptación como condición para el éxito en la acogida de ciudadanos extranjeros en nuestra sociedad, lo que hace invisibles las culturas que llegan y obvia lo que supone de enriquecedora la convivencia de la diversidad. Ninguna de estas concepciones responde a los presupuestos que desarrollamos en nuestra investigación.

En un esfuerzo por entender cómo llevar a la práctica los mandatos de las instituciones europeas y, sobre todo, los hallazgos de algunos investigadores aisladamente, pasamos a exponer algunos estudios que nos han ayudado en lo que creemos, a día de hoy, que es para nosotros la interculturalidad para el aprendizaje de las lenguas.

Entendemos que no se trata de lo cultural en el ámbito de la percepción, sino de lo cultural en el ámbito de la acción, más aún incluso en el ámbito de la co-acción. De tal manera que nuestra concepción de lo cultural surge del «hacer juntos». Compartimos

estas nociones con algunos investigadores y profesionales de la enseñanza (Puren, 2002: 55-71).

Es decir, ya no es suficiente que gestionemos bien los encuentros iniciales entre culturas diferentes, teniendo en cuenta que las representaciones culturales van a determinar nuestras percepciones, las actitudes y los comportamientos con el otro y con uno mismo. Nos toca avanzar y elaborar una cultura de acción común, debemos «hacer juntos» para compartir nuestras concepciones culturales. Debemos «vivir juntos» con nuestras diferencias para poder «hacer juntos».

Para llegar hasta aquí, nos ha ayudado inicialmente Touraine (1994) en la medida en que tiene en cuenta la construcción de las identidades a doble entrada: la propia existencia del extranjero y, además, la existencia del «otro», la afirmación de la existencia de uno frente al otro y también la existencia del «otro» con respecto a sí mismo. Es decir, lo intercultural se inscribe en la relación que existe entre la cultura del grupo y la capacidad de los individuos para reinterpretar sus recursos culturales en esa sociedad (ni asimilación, ni adaptación).

Asimismo, Leimdorfer (2001: 139-166) ha aportado bases para las concepciones de *intercultural*, al proponerlo como un espacio de «producción» de diferencias y de confrontación de las mismas en el marco del dialogismo de la situación y del discurso. Los ejemplos presentados por Dodou Gueye (2001: 167-179) en los que analiza el término *intercultural* a partir de una práctica realizada en un albergue de trabajadores inmigrantes, en el que concede gran protagonismo al inmigrante y a su cultura, permiten centrar nuestra visión de *lo intercultural* en ese mismo sentido.

Otros investigadores fundamentales en nuestro trabajo, que aportan una perspectiva de lo intercultural que compartimos, son Hily (2001: 1-4) y Varro (2001: 121-138), que presentan la idea de «encuentro intercultural» como acción de reciprocidad, que refuerza esta idea de intercultural como método de trabajo. No basta que exista el «otro» para que lo intercultural cobre sentido, es necesario que haya algo que intercambiar, algo que negociar, algo que aprender. El discurso sobre el «otro» no conlleva sistemáticamente un encuentro. La coexistencia, la multiculturalidad, no implica,

desgraciadamente, un reconocimiento del «otro», puede producir, por el contrario, un eclipse al ignorarlo o al hacerse indiferente. Sentirse próximos no tiene por qué estar relacionado con la proximidad espacial y geográfica, sino, más bien, con un proceso, con una propuesta intercultural más dinámica e interactiva. Debemos pensar siempre en acciones recíprocas, que creen lazos, ya sean pasajeros o más duraderos.

Entre los mandatos institucionales que nos han servido de referencia están algunos referentes europeos, como el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (1992: 223-224), que en una de sus obras explica qué entiende por educación intercultural y que citamos textualmente:

...Le concept d'éducation interculturelle désigne tout effort pédagogique systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes ; une plus grande capacité à communiquer avec des personnes d'autres cultures, des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psychosociaux et des facteurs socio-politiques susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme ; une meilleure capacité à participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité...

Y, por su parte, Audrieu (1992), en uno de sus informes del Consejo Económico y Social explicita lo que supone la interculturalidad y la integración como extranjeros y lo que aporta de valor añadido para la cultura y la sociedad de acogida. Dice textualmente:

...L'identité culturelle moderne participe d'une pluralité d'influences. L'interculturalité, si présente dans les sociétés modernes développées, montre tout à la fois que si s'intégrer, en tant qu' « étranger » c'est sans doute quelque peu renoncer, du moins dans l'espace commun de l'école, aux attributs et aux habitudes qui accompagnent ailleurs le processus éducatif, c'est aussi s'enrichir d'une nouvelle pluralité de valeurs, et donc entrer véritablement dans une citoyenneté plus large, celle vécue au plus près des pairs dans l'école accueillante d'une démocratie humaniste ...

Debemos señalar que los planteamientos institucionales, incluso desde la innovación de las prácticas metodológicas, no siempre son favorables a esta serie de ideas que proponemos. En ocasiones, la noción de *intercultural* no aparece en los programas escolares. Son contenidos ausentes e invisibles en la escuela y, por ello, en las prácticas pedagógicas. La sociedad del siglo XXI es, por el contrario, una sociedad diversa,

en la que coexisten personas y culturas diferentes. Entendemos por ello que corresponda a las instituciones escolares el actuar de locomotora para poner en interacción a estos agentes de situaciones culturales, familiares y sociales particulares. Lo intercultural se convertirá así en una categoría de análisis pertinente, que nos dejaría visualizar y compartir funcionamientos distintos a los establecidos, nos permitirá crear un «lugar de encuentro».

2.3 La metodología dentro del aula

La metodología que proponemos en esta aula de inmersión gira en torno a dos ejes: por una parte, el eje de la lengua; por otro, el eje de la cultura.

La lengua y la cultura han aparecido siempre como elementos centrales de las metodologías de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y sus concepciones, aunque los fines y los medios utilizados se han visto modificados a lo largo del tiempo.

Pero nunca antes del año 2002, momento de la publicación del *MCER*, se aborda con tanta seriedad el tema del aprendizaje de las lenguas en relación de dependencia con el aprendizaje de las culturas. Coinciden estas nuevas preocupaciones didácticas, y no es un puro azar, con un hecho histórico sin precedentes, que es el de la mundialización, entendida esta como liberación de espacios económicos y de fronteras. En este contexto se menciona lo intercultural, surge como preocupación, pero aún hay que darle respuestas: existe un gran vacío en la construcción de lo intercultural.

En este contexto complejo y plural en el que se encuadra nuestro trabajo del Aula de Inmersión Lingüística, constatamos cada día que al profesor de lenguas se le exige, no solo estar al día, sino, fundamentar su trabajo con sólidas bases lingüísticas y sociológicas, ganar perspectiva, y ser muy consciente del proceso y de su ejecución.

En todo nuestro trabajo defendemos, como no puede ser de otra manera, una metodología comunicativa e interactiva que propicia una enseñanza centrada en las necesidades expresivas del alumnado y no solamente en el código. Actualizamos las concepciones de la década de los 90: la relación entre lengua y cultura, la representación

como concepto central de la perspectiva intercultural; esa imagen que nos hacemos del extranjero antes de conocerlo personalmente y de haber realizado con él intercambios directos; la perspectiva cultural ya se pone al servicio de la comunicación (y no a la inversa); se entiende la cultura como un componente sociocultural del objetivo de aprendizaje, de la competencia comunicativa; la cultura va perfilándose como un elemento decisivo para una comunicación de éxito; proporcionamos al alumnado una competencia cultural que le permite hablar de su propia cultura, abrirse, interesarse por los demás, para lograr una comunicación eficaz; formamos «un comunicador» creando situaciones o contextos de lengua para hacerle hablar con interlocutores.

Incorporamos las recomendaciones del *MCER*, que se vienen desgranando desde el año 2002, con el desarrollo y adquisición de las competencias múltiples dentro de un contexto multicultural complejo. Consideramos los actos de habla, actos que significan en referencia a las acciones sociales en las que participan. Formamos al alumno como «actor social» que actúa con los demás, en interacción, durante las secuencias de aprendizaje. Proponemos situaciones de co-acción en el sentido de acciones comunes con fines colectivos y sociales. Así, superamos la simulación en el aprendizaje acudiendo a acciones colectivas auténticas para el aprendizaje. Esta propuesta se ve reforzada por el intenso contacto entre culturas en el s. XXI. Evolucionamos de la representación de lo cultural (en el ámbito de la percepción) a las concepciones que surgen del «hacer juntos» (en el ámbito de la acción). Además, reforzamos los componentes pragmáticos y estratégicos de la lengua que nos acercan a una comunicación exitosa.

Aparecen, así, valores que no conseguimos precisamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni con el simple contacto entre culturas, sino que solo surgen y se refuerzan con la acción. En este contexto de «co-acción» existe el conocimiento del «otro», el respeto común y el gusto por la vida colectiva. La perspectiva intercultural que propone el enfoque comunicativo se queda corta. No basta con gestionar los encuentros iniciales. En nuestra propuesta ponemos en marcha una cultura de acción común, en el sentido de crear un conjunto coherente (la clase) en el que compartir nuestras ideas y concepciones (Puren, 2002: 55-71).

Desde el punto de vista metodológico, la perspectiva de «hacer juntos» nos pone en sintonía con nuestro objetivo social de referencia, pero, además, nos resulta imprescindible por cuatro razones:

1. El desarrollo de la motivación y la responsabilidad del alumnado.

El alumnado se motiva en el contexto de una enseñanza dirigida por la acción en la que es importante la percepción y la concepción que obtenga de la tarea. La responsabilidad en el aprendizaje surge en situaciones de trabajo en equipo, donde hay que compartir valores y donde las concepciones comunes hacen progresar el trabajo.

2. La propia esencia de lo que supone el aprendizaje de una lengua.

Alumnado y profesorado deben realizar una acción conjunta con una lengua y una cultura que solo conseguirán asentando una base común de presupuestos de esa lengua y de esa cultura.

3. La doble perspectiva de acción y cultura.

Es la que mejor se adapta a los dispositivos colectivos en los que se enseña la lengua por y para una dimensión social. Los estudiantes están más interesados en las actividades que pueden realizar en esa lengua que en la lengua en sí misma. Los currículos bilingües cada vez son más frecuentes en cualquier etapa educativa. El aprendizaje colaborativo y cooperativo permite realizar proyectos comunes.

4. Esta perspectiva de «co-acción», «co-cultura» es la que mejor se adapta a propuestas de trabajo colaborativo. Permite compartir espacios, tiempos, conocimientos, emociones, la existencia del «otro» con respecto a sí mismo. La comunicación se propone como un medio al servicio de actividades sociales significativas. No podemos entender la enseñanza de la lengua extranjera como un fin en sí mismo.

Esta perspectiva metodológica de «co-acción» y «co-cultura» que defendemos se hace posible con la incorporación de un útil metodológico fundamental, que es la metodología cooperativa. Esta metodología cooperativa se convierte en una herramienta fundamental para nuestros fines, ya que modifica la estructura del aula, al preconizar la repartición del alumnado en grupos que constituirán más tarde equipos. Para este trabajo de estructura cooperativa del aula, seguimos las investigaciones de Pujolàs (2004: 101-134) y de Díaz-Aguado (2006: 107-126).

Podemos entender por aprendizaje cooperativo un recurso de organización y gestión de aula, que pone en juego en el aprendizaje los resortes de los estudiantes. Es un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, según el cual el alumnado aprende, en primer lugar, de su profesor (que dirige todos los hilos) y unos de otros, así como del entorno y de las situaciones de aprendizaje que se producen en el marco de la clase. La experiencia de haber contribuido de manera útil a los esfuerzos del grupo refuerza los sentimientos de competencia y de confianza en ellos mismos.

No se trata de hacer, de vez en cuando, algún «trabajo en equipo» sino de estructurar la clase, de forma más o menos permanente, en «equipos de trabajo» que se animan y se ayudan, unos a otros, a la hora de aprender. Organizar la clase de forma cooperativa supone, antes que nada, convertir el grupo en una pequeña comunidad de aprendizaje.

El grupo se convierte así en una *comunidad de aprendizaje*, lo que presupone que nuestro alumnado forme «equipos de trabajo», en grupos interactivos, para aprender juntos (para que se ayuden los unos a los otros hasta el máximo de sus posibilidades, a pesar de sus diferencias). Se trata de cooperar, con el equipo y con el profesor; este no será la única fuente de aprendizaje. Aquí radica el cambio.

La constitución de los equipos de trabajo supone una decisión importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los grupos deben ser heterogéneos. Debemos conocer a nuestros alumnos para agruparlos coherentemente: alumnado con grandes capacidades, al lado de alumnado con capacidades medias y alumnado que pueda presentar dificultades de aprendizaje, con altas o deficientes habilidades sociales, con

mayor o menor capacidad de liderazgo. Estos agrupamientos serán uno de los elementos de éxito del trabajo del equipo en el proceso. En determinadas situaciones de aprendizaje, nos aprovecharemos de los equipos de «expertos», en otras, de los agrupamientos de estudiantes con mayores capacidades para progresar en los diferentes temas, pero siempre teniendo como referencia los equipos de base constituidos en la clase, desde la perspectiva de la heterogeneidad.

Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. Y tienen también una doble finalidad: aprender la lengua, los contenidos escolares, y aprender a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar.

Destacamos tres ámbitos de intervención para estructurar, de forma cooperativa, el aprendizaje en el aula:

- Cohesión del grupo
- El trabajo en equipo como recurso para enseñar
- El trabajo en equipo como contenido objeto de enseñanza

Como docentes, nos permite plantear actividades que facilitan el trabajo regular (el grupo tiene exigencias), el fluir de la palabra (el grupo no cesa de comunicar), el crecimiento de la autoestima (el alumnado se siente mejor cada vez que interviene), las relaciones interpersonales (el trabajo académico del equipo prolonga la espontaneidad generada en la Asamblea) y el clima positivo del aula (que garantiza el éxito de nuestro trabajo). Además, nos facilita la tarea para integrar alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua, ofrece posibilidades de flexibilidad y creatividad y permite desempeñar tareas de facilitación, de incentivación, de motivación y de observación con mayor disponibilidad de tiempo.

Esta herramienta es poderosa en cualquier aula, muy especialmente en el Aula de Inmersión Lingüística, para asumir una intervención educativa inclusiva. No hemos advertido inconvenientes, salvo los que llegan del exterior, de la propia institución, que

no facilita esta organización, de cuestiones académicas, de flexibilidad temporal y organizativa y de cuestiones sociales. En el aspecto académico, nos referimos fundamentalmente a dificultades en los ritmos de trabajo, a niveles curriculares diferentes y a aprendizajes y actitudes individualistas que subyacen en el alumnado y que hemos de tener en cuenta en los inicios de nuestra intervención pedagógica. También son relevantes las dificultades que se pueden presentar al fijar parámetros y modalidades de evaluación. En el ámbito institucional, encontramos la rigidez del sistema, en ocasiones, una falta de preparación por parte del profesorado y escaso apoyo de otros colegas del claustro que dificulta un trabajo en equipo en los centros educativos. En el terreno de lo social nos referimos a la participación de las familias en la educación de sus hijos y a una mentalidad centrada y preocupada, en principio, por determinados aprendizajes mucho más competitivos.

3 La Asamblea, caleidoscopio de culturas

3.1 Definición

La asamblea es una actividad utilizada en la educación infantil, dentro del aula, que se construye como referente para la comunicación entre iguales y entre adultos e iguales. El elemento motor es la conversación y se entiende como una sucesión de intercambios, relacionados entre sí, motivados por la propia dinámica del diálogo, sin intervención directa en la acción (Juárez y Monfort, 1992). Las relaciones y las interacciones que se producen permiten comportamientos autónomos y proporcionan andamiajes para su desarrollo (Bruner, 1983: 27-42).

¿Qué es para nosotros? Llamamos Asamblea al encuentro diario previo del alumnado con el profesorado en un espacio diferente al del aula, o al menos, con otra organización. Ha de ser un espacio en el que podamos disponernos en un círculo, sentados. En este espacio el profesor es un mediador y el alumno aprende a interpretar las conductas del otro sobre la base de indicios como, por ejemplo, la entonación, la mímica, los sonidos, los gestos de aprobación, de desacuerdo, que poco a poco va categorizando. El

profesorado, conocedor de los principios generales de la comunicación, necesita saber cómo se desarrollan estos principios en la cultura del otro para poder interpretar las situaciones del entorno y propiciar el avance en el conocimiento lingüístico. Estas premisas de la teoría de la interacción se encuentran ampliamente desarrolladas por Arditty y Vasseur (1999: 3-19), que destacan, sobre todo, la importancia del papel del profesor en las interacciones y establecen el paralelismo entre el aprendizaje y las situaciones nuevas de comunicación.

La Asamblea constituye un lugar de encuentro por la palabra, un espacio organizado para tal fin, donde la disposición en un círculo, al mismo nivel y de frente, adquiere un sentido prioritario en la comunicación. El espacio ha de ser amplio, con un círculo cerrado de sillas, tantas como participantes, en el que todos nos miramos a la cara, estamos muy atentos al que habla, no tenemos nada en las manos; acudimos a este espacio con el único útil de la palabra.

Esta Asamblea es un espacio *interactivo* en el que se da cita el alumnado. La idea que se hacen de este espacio la demuestran a través de sus comportamientos y en muchas ocasiones conseguimos crear un universo común, en la medida en que el discurso de uno influye en el discurso del otro. Con mucha frecuencia el alumnado recién llegado conoce la existencia de la "Asamblea" porque sus compañeros se lo cuentan. Refuerzan nuestra idea las aportaciones de Nussbaum (1999: 35-50), quien explica cómo garantizar el éxito de la tarea propuesta en una interacción y apunta a la necesidad de crear un clima de trabajo agradable y de fomentar en los estudiantes el gusto por el aprendizaje.

Esta propuesta metodológica no se inicia en el momento mismo de acogida en que los alumnos llegan al aula, sino que esperamos entre una quincena y un mes, momento en el que han adquirido algunos rudimentos básicos de la comunicación y una relativa competencia comunicativa. Es necesario que exista un clima favorable para la interacción.

La Asamblea constituye, en nuestra actividad didáctica, un momento privilegiado para el profesorado, momento en el que se advierte la evolución psicológica del alumnado, su afectividad, su implicación en las actividades docentes, la mejora de su autoestima. Es un momento de inestimable valor para tener conciencia del choque

cultural que sufre al llegar a nuestro sistema educativo y a nuestra sociedad. Es un espacio ideal para fomentar e impulsar el mestizaje de culturas, para potenciar la comunicación y la cooperación entre ellos. Planificamos la tarea previamente, seleccionamos los contenidos lingüísticos, el tema sobre el que se centrará la conversación y otras posibles cuestiones adyacentes que se pueden trabajar. Sin embargo, en el transcurso de la sesión, de unos veinte minutos, pueden surgir elementos lingüísticos no previstos, temas de conversación no pensados de antemano, que hemos de aceptar y permitir de manera natural y espontánea en esta actividad didáctica de la Asamblea. El alumnado siente, ante todo, libertad para estar, para expresarse y para compartir, muy positiva a la hora de aprender una lengua nueva.

Definimos la Asamblea como caleidoscopio de culturas porque en nuestra clase, de doce o catorce alumnos, se pueden dar cita muchas culturas (ruso, chino, árabe de Marruecos o de Turquía, senegalés, ucraniano, moldavo, rumano, portugués de Portugal o de Brasil...), convirtiéndose así en un lugar de encuentro en el que todas ellas conforman su expresión gracias a la presencia y a la convivencia con las otras. Además, este espacio se constituye como lugar de expresión del «yo», fomentando el interés del alumnado, que tiene identidades personales y va por separado, a expresar lo propio. Gracias a esto (a la coexistencia de culturas diferentes por un lado, a las identidades propias y personales y a la interrelación entre ellas), se entreteje la interculturalidad en el aula. La interculturalidad como espacio en el que quedan patentes las diferencias y donde se producen confrontaciones necesarias para comprender al «otro». Nos interesa tener en cuenta la idea de interculturalidad de Leimdorfer (2001: 139-166), con un punto de vista para detectar las diferencias, teniendo siempre presente un observador para que la interculturalidad sea posible y para facilitar el contraste positivo entre esas diferencias. La situación dialógica del discurso permite crear un espacio de producción en el que se evidencian, se confrontan diferentes realidades y se favorece una visión global e inclusiva de la interculturalidad. Esto apoya nuestro trabajo en el sentido de darle entidad a esta actividad de la Asamblea, que proponemos como recurso para el aprendizaje de la lengua y para la gestión de la interculturalidad en un aula multicultural como la que tenemos.

Creemos desde el principio un determinado clima de aula para realizar la actividad y este clima positivo se va asentando a lo largo de la interacción. Un clima de aula distendido, lúdico o tenso supone una de las condiciones que garantizan o no el grado de éxito de la actividad propuesta. La distribución de roles y funciones también es importante. Cuando los roles y responsabilidades son asumidos y compartidos garantizamos el éxito de la interacción y de la tarea y favorecemos el gusto por el aprendizaje en los participantes.

En este entorno de aprendizaje que proponemos, la proxemia ocupa un estadio fundamental (el espacio que ocupamos, cómo nos distribuimos, la distancia entre los interlocutores, sus hábitos sociales...). De ahí que, como hemos dicho anteriormente, nos organicemos en un espacio diferente al aula, que nos conceda aspectos relevantes para la comunicación humana.

En la Asamblea la distancia que hay entre los interlocutores es pequeña y ello contiene un componente intracultural e intercultural relevante. Hay distancias establecidas *a priori*, por ejemplo, en una consulta médica (la mesa suele estar entre los interlocutores), pero esto no sucede en el aula. Las diferentes maneras de organizar el espacio suponen decisiones importantes desde el punto de vista metodológico y didáctico, de ahí nuestra colocación en un círculo, cara a cara.

Los gestos también son lenguaje: nos sirven para mostrar nuestra posición frente a los que dicen, a quién se lo dicen y al resto de compañeros. Sin embargo, en nuestro entorno multicultural es prudente tener en cuenta que estos elementos gestuales varían también de una cultura a otra y por ello resulta fundamental esta reflexión cuando enseñamos una lengua nueva.

Según Wittgenstein (1953), hablar una lengua consiste en participar activamente de una serie de formas de vida que existen gracias al uso del lenguaje. Estas ideas de Wittgenstein se mantienen en la actualidad y permiten explicar nuestra actividad de la Asamblea. En ella recreamos y generamos situaciones propicias para comunicar en situaciones personales o escolares, porque hablar, usar una lengua es aquello que nos permite participar en la vida social, compartirla e incluso construirla. La acción en la

enseñanza de lenguas, *hablar es hacer*, nos sitúa en un parámetro epistemológico de referencia prioritaria para nuestro trabajo (Austin, 1970: 89-108).

Resumiendo, en la metodología que desarrollamos, la Asamblea ocupa un lugar importante, como un espacio compartido por alumnado y profesorado, diariamente, en un tiempo breve, previo al desarrollo de la clase programática propiamente dicha. La estructura diaria de nuestro trabajo de clase comienza, pues, con la Asamblea, aproximadamente durante media hora, para dirigirnos a continuación al aula con nuestras actividades planificadas y programadas.

Las capacidades y competencias que trabajamos pertenecen a ámbitos muy diversos. En cuanto a la socialización desarrollamos aspectos como:

- reconocimiento de los demás
- cohesión del grupo y sentimiento fuerte de pertenecer a él
- respeto a las normas de convivencia
- aceptación de responsabilidades
- respeto a los turnos de palabra
- hábitos de puntualidad a la entrada

En cuanto a las capacidades lingüísticas:

- la expresión, fundamentalmente
- las estrategias de comunicación verbales y no verbales
- la capacidad para situarse en el tema que se está tratando, sin mezclarlo con otros temas
- todas las capacidades lingüísticas que nos planteamos en nuestra programación de español segunda lengua y que se trabajan en la clase programática propiamente dicha. Nos referimos al ámbito gramatical, sociocultural y pragmático

En cuanto a la capacidad para centrarse en el espacio y en el tiempo:

- el reconocimiento del espacio
- la organización de la estructura del corro o asamblea
- el establecimiento de las relaciones entre el espacio y la función que tiene
- las vivencias de secuencias temporales a través de las rutinas
- la adquisición de nociones temporales

En cuanto a las capacidades afectivas:

- el establecimiento del vínculo con los iguales y también con el profesorado
- la estabilidad emocional que supone y proporciona la seguridad en las rutinas. Les ofrecerá entornos seguros y amigables que les den confianza y les permitan progresar en su competencia comunicativa
- la adaptación diaria de la vida escolar, cuando aún es necesario
- la regularidad en los hábitos de trabajo
- la superación de la timidez a participar
- el desarrollo de la autoestima

En cuanto a las capacidades cognitivas:

- la atención, la observación y la escucha
- el conocimiento de la realidad próxima
- el establecimiento de relaciones causa-efecto
- la memoria
- la discriminación de lo importante y lo accesorio

La esencia de la propuesta metodológica de la Asamblea radica en la interiorización de la colaboración con el «otro» y la colaboración consigo mismo: por una parte, una negociación con el «otro» y, por otra parte y al mismo tiempo, una escucha de sí mismo. En la construcción del discurso cada uno participa dirigiéndose a sí mismo y al otro. Se apropia de los discursos que experimenta y organiza para el «otro» y para sí mismo (Jakobson, 1953:15; Firth, 1953:31). Es una idea que subyace al aprendizaje de las segundas lenguas y que constatamos efectivamente en nuestra propuesta didáctica de la Asamblea. Aprenden a respetar el turno de palabra, les ayuda a participar de manera natural en las conversaciones de grupo. Es, en definitiva, un momento de la clase en el que trabajamos las habilidades sociales y emocionales, tan importantes a la hora de planificar todo nuestro trabajo de aula desde una perspectiva cooperativa e inclusiva.

Esta propuesta metodológica facilita la autoevaluación bajo forma de comentarios cualitativos, que resulta más instructiva que la simple atribución de notas. Los comentarios descriptivos permiten al alumnado establecer nexos significativos entre sus acciones y determinar el grado de realización de los objetivos de aprendizaje establecidos que permiten discernir qué proporción debe atribuirse a la evaluación del proceso y a la evaluación del producto final.

3.2 Objetivos generales de la Asamblea

Planteamos tres objetivos fundamentales en nuestro trabajo de la Asamblea. Presentaremos cada uno de ellos y explicitaremos situaciones concretas que permitan ejemplificarlos, a través de transcripciones de grabaciones reales realizadas en el aula. Estos ejemplos nos ayudan a demostrar, por una parte, cada uno de los objetivos que nos proponemos con este recurso y, por otra, a consolidar nuestra concepción de propuesta inclusiva para el aprendizaje de una lengua nueva.

3.2.1 Primer objetivo

Nuestro objetivo inicial es el encuentro, la visibilidad del «otro» y las primeras verbalizaciones en este espacio de interacción previo a la clase (de cuatro horas de duración con actividades programáticas). Sirve para compartir espacios, tiempos, gustos y afectos. Creamos una atmósfera de diálogo cordial intercultural. Para lograr este objetivo es fundamental el trabajo de elección previa de la tarea compartida y el seguimiento diario y continuado de las experiencias lingüísticas que van adquiriendo.

Transcribimos una grabación realizada en la Asamblea que nos permite ejemplificar el desarrollo de este primer objetivo. Entendemos la Asamblea como «lugar de encuentro» en una atmósfera intercultural de diálogo (rf.: grabación 24).

Para esta sesión de la Asamblea acordamos preparar preguntas que deseáramos hacerles a nuestros compañeros. Habíamos pensado en aspectos que nos gustaría saber de nuestros compañeros y hacerles preguntas.

Transcripción 1⁶

El comienzo siempre es duro. Los alumnos se callan. Es importante tomarse esta situación con normalidad y así la profesora, sin darle importancia, comienza a hacer unas preguntas que tiene preparadas. Solo con esta actitud, el alumnado se desinhibirá y comenzará a interrelacionarse.

*Profesora: ¿qué queremos preguntar? ¿quién quiere empezar a preguntar?
bueno pues empiezo yo/ que tengo mucho interés en saber//Jinyan ¿qué
número de zapato calzas? ¿qué número?*

Nadie contesta, la alumna a la que le pregunta la profesora es una alumna china que necesita modelos previos para poder interactuar. En este caso la profesora le pregunta la primera con toda la intención: quiere que vaya adquiriendo una cierta

⁶ En el Anexo 1 aparecen detalladas las convenciones que hemos establecido para realizar las transcripciones de las grabaciones que utilizaremos en este trabajo: los símbolos, la tipología de letra e incluso el color.

autonomía y la profesora piensa que es capaz de entender la pregunta ayudándose de la palabra y de gestos. Así es.

Profesora: *¿el 30?*

Jinyan: *el 36*

Profesora: *¿qué más?*

Enseguida todos los alumnos empiezan a participar al hilo del número de zapatos que calzan.

Como es habitual en estas sesiones se entremezclan conversaciones diferentes, guiadas casi siempre por los intereses del alumnado. Un alumno pregunta a qué hora llega una compañera que solo viene unas horas con nosotros. Las conversaciones se entremezclan, como sus intereses.

Sandra: *Yo quiero saber quién tiene una mascota en casa/ un animal//*

(Sandra es una alumna del Máster de Español Lengua Extranjera de la Universidad de Oviedo, que realiza su fase de prácticas en el Aula de Inmersión Lingüística, con nosotros)

Los alumnos: *yo, yo ...*

Sandra: *¿qué mascota tienes?*

Iago: *dos tortugas*

Profesora: *¿cómo se llaman?*

Iago: *Iago*

Todos sueltan una gran carcajada porque este alumno dice su nombre, porque ha entendido que la profesora le preguntaba cómo se llamaba él. Al reírse sus compañeros, él entiende su error y rectifica.

Iago: *¡ah! // una se llama Medrosa y la otra olvidé//*

Profesor: *¿son grandes?*

Iago: *son pequeñas*

Christian: *tengo un gato*

Profesora: *¿Cómo se llama?*

Christian: *se llama Whisky*

Profesora: *¿no tienes una foto de Whisky para enseñarle a Sandra?//*

¡Búscala!

La profesora sabe que este alumno trae una foto de su gato en su teléfono móvil.

Profesora: *¿quién más tiene mascotas?// Samba también dijo que tenía//*

Samba: *sí/ se llama Luna / pero es ciega//*

Profesora: *¿es un perro?*

Samba: *es pequeñita/ se llama Luna y es ciega porque era así cuando nació //*

Profesora: *¿qué tal?/ se da con las cosas/ cuando va caminando?//*

Samba: *sí/sí/ pero sabe todas las cosas donde se quedan pero no se ve//*

Profesora: *pero no ve//*

Samba: *sí/ pero no ve//*

Profesora: *yo tengo tortugas//*

Samba: *a este no le gusta//*

Se refiere a otro compañero del grupo, precisamente a su hermano.

Profesora: *¿por qué?//*

Samba: *como es tan religioso... //cuando viene le dice/ quita/ quita...*

Profesora: *¿por qué no te gusta/ Madieyne?¿qué tiene que ver el perro con la religión?//*

Madieyne: *pregúntale a Khaoula/ que es de la misma religión//*

Profesora: *no/ explícanoslo tú/ a Khaoula ya le preguntaré otras cosas//*

Madieyne: *porque yo estoy rezando siempre y no puedo tocar// No puedo tocar el pelo de animal/ muy mal para*

Profesora: *¿para la piel/ ... o para la mente?*

Madieyne: *para todo//*

Profesora: *así que no te gustan los animales//*

Madieyne: *los gatos sí//*

Profesora: *¡Ah! así que son los perros/ ¿qué son/ como demonios? ¿qué otro animal te gusta?*

Madieyne: *las ovejas*

Profesora: *bueno / pero para tenerlas en casa....*

Los alumnos se ríen, pero Madieyne enseguida interviene para aclarar las cosas.

Madieyne: *profe / en Senegal/ sí /en casa//*

Samba: *y los pájaros/ le gusta dar de comer a los pájaros en el parque o abajo/ que cogen los panes/ que están abajo//*

Profesora: *¿cómo se llaman los pájaros que están en las ciudades y que comen los panes?*

Samba: *palomas*

Profesora: *no lo sabía yo/ eso de los perros//*

Madieyne: *pues pregunta a chicos de Senegal y ya verás...*

Profesora: *a qué chico?//*

Madieyne: *¿no conoces chicos de Senegal?*

Profesora: *sí/ yo conozco a unos cuantos chicos de Senegal/...*

La profesora habla con ellos y les pregunta si conocen al mediador intercultural de una asociación a la que ellos van a clase de informática. Se trata de establecer algún vínculo común entre todos..

Profesora: *¿tú/ en casa / siempre estás rezando?*

Madieyne: *a las 7/ a las 3/ a las 5/ a las 7/*

Profesora: *¿qué rezas / antes de comer/ o después?*

Madieyne: *da igual//*

Profesora: *a ver/ seguimos con las mascotas/ que se nos va el hilo//*

Claudia: *tengo tres perros/en Rumanía//*

Profesora: *¿cómo se llaman?*

La alumna es recién llegada y no interviene fácilmente.

Gabriel: *yo tengo un perro en Rumanía//*

Profesora: *¿cómo se llama?*

Gabriel: *Piki*

Profesora: *¡qué guapo! ahora ¿quedó con tus abuelos? ahora tienes que llamar para ver qué tal está la perrita// ¿lloraba cuando tú te fuiste? al día siguiente/ buscaba a Gabriel y decía/donde está Gabriel/ dónde está Gabriel... y no te encontraba//*

Gabriel se ríe tiernamente. La profesora insiste en este tema para ver si la niña recién llegada habla algo con el grupo. Pero al principio es bastante costoso, así que en esas situaciones la profesora le pone voz para poner a la niña al alcance de sus compañeros.

La profesora reactiva y reutiliza el tema del cumpleaños que había tratado el día anterior, pero Gabriel no estaba en clase.

Profesora: *Gabriel/ en Rumanía/ cuando celebráis un cumpleaños/ ¿qué hacéis?*

Gabriel: *hacemos una fiesta//*

Profesora: *¿qué hacéis en la fiesta?*

El alumno tiene muchas dificultades para expresarse, así que la profesora le pone voz, es decir, le propone algún apoyo verbal para ayudarlo a organizar su discurso o, en otras ocasiones, le propone las frases para que él repita exactamente o le hace preguntas y él contesta sí o no.

Profesora: *el próximo cumpleaños que tenemos es el de Claudia //*

Este ejemplo testimonia cómo el ambiente que se consigue en la Asamblea favorece las interacciones, incluso con aquellos recién llegados, que desconocen la lengua.

3.2.2 Segundo objetivo

El segundo objetivo se centra en la planificación del trabajo posterior que se lleva a cabo en el aula. En algunas sesiones se reserva la última parte para tratar estos

contenidos o, incluso, para revisar o insistir en cuestiones lingüísticas que no se han entendido en las sesiones de clase.

Transcribimos tres grabaciones con actividades didácticas para ejemplificar el desarrollo y la consecución de este objetivo. Comenzaremos por un ejemplo sencillo en el que la profesora anuncia la tarea que realizarán en clase a continuación. El segundo ejemplo nos permitirá constatar cómo la profesora hace emerger las ideas previas que tienen los alumnos sobre el tema de la acentuación, en este caso. Además, a través de este ejemplo podemos valorar el interés y la necesidad de utilizar las lenguas maternas en el aprendizaje de una lengua nueva. Por último, el tercer ejemplo que presentaremos nos ayuda a analizar cómo se procede en la organización de la clase y cómo integramos al alumnado nuevo que desconoce nuestros hábitos, la estructura de la clase y nuestro sistema de trabajo. Además, este ejemplo nos muestra el conocimiento y la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El primer ejemplo (rf.: grabación 14) se produce en una Asamblea informativa:

Transcripción 2

(...)

Profesora: preparamos lo que vamos a trabajar en clase/ vamos a trabajar todos juntos y vamos a trabajar la descripción//

Intentamos valorar las ideas previas que ellos tienen. Para ello alguno de los alumnos pone un ejemplo para explicarlo.

Alumno: por ejemplo un coche es rojo/ es grande/ es guapo/

Profesora: vamos a tener una ficha en clase/ vamos a trabajar un poco en clase y luego vais a describir vosotros//

Profesora: para terminar/ ¿qué os ha parecido la asamblea?

Alumnos y alumnas: GUAY//

El segundo ejemplo (rf.: grabación 23) advierte la preparación de lo que vamos a hacer en clase. Vamos a trabajar las sílabas, el acento de intensidad en nuestra lengua nueva. Lo haremos a partir de las lenguas maternas.

Transcripción 3

Profesora: *vamos a repasar una cosa// ahora vamos a clase y vamos a repasar lo que es una sílaba// ¿qué es una sílaba?*

Khaoula: *una consonante con una vocal//*

Samba: *dos consonantes//*

Profesora: *ponme un ejemplo//*

Samba: *mesa*

Profesora: *voy a decir una palabra y me vais a decir cuántas sílabas tiene// informática*

Los alumnos dudan, es un concepto que no tienen claro.

Profesora: *otro ejemplo// instituto //en español siempre hay una vocal// en español siempre hay una vocal/ si no/ no podemos pronunciarlo/ en árabe sí se puede/ pero en español no//pensad una palabra/ en la que haya una sílaba que solo sea una vocal/*

Khaoula: *oro//*

Profesora: *pensad ahora en una palabra/ que tenga una sílaba / en la que haya solo una consonante//*

Samba: *aire*

Profesora: *¿dónde está la consonante? ¡Ah!/ ya entiendo lo que estás haciendo// buscaste una palabra que solo tiene una consonante/pero esa palabra tiene dos sílabas// otra cosa/ cuando las palabras tienen dos sílabas/ ¿cómo las llamamos?*

Khaoula: *monosílaba//*

Profesora: *las palabras monosílabas tienen solo una sílaba// las que tienen dos...*

Khaoula: *bisílabas//*

Profesora: *¿y las que tienen tres?*

Alumnos: *trisílabas//*

Profesora: *¿y las que tienen cuatro o más?*

Alumnos: *polisílabas //*

La profesora va a intentar hacerles entender el concepto de acento de intensidad de una lengua pasando por la suyas maternas, sabiendo que no existe en todas las lenguas. Así que empezamos por solicitar a dos alumnas chinas un ejemplo en chino.⁷ Por otra parte, La profesora se dirige a una alumna china y le solicita:

Profesora: *dinos una palabra en chino//*

No se les ocurre y la profesora les propone decir muy bien en chino (*Fēicháng hǎo*). La alumna dice el ejemplo y los demás intentamos encontrar sílabas cuya intensidad sobresalga de las demás. Probamos con la expresión: muy mal (*Fēicháng zāogāo/bù hǎo*) para notar cómo cambia.

⁷ Los ejemplos han sido propuestos por el alumnado, sin establecer, por parte de la profesora, ninguna comprobación. El alumnado habla, en muchas ocasiones, variantes dialectales difícilmente contrastables. Se trataba únicamente de identificar la sílaba con mayor intensidad para facilitar el aprendizaje de la curva de entonación del español.

A continuación seguimos con la lengua árabe. Solicitaremos a dos alumnos árabes que nos propongan una palabra y ellos se ponen de acuerdo utilizando su lengua. En el ejemplo: muy bien (*Hasenjiten*). Un alumno tarda mucho, parece que se le ha olvidado su lengua: *Malebisu* (ropa).

Profesora: *vamos al wolof//*

Los alumnos senegaleses buscan una palabra en wolof / *bogu ma* (no quiero). En rumano los alumnos buscan una palabra: *casa, pantalón*.

Yanka: *en brasileño/ faca (cuchillo)*

En cuanto los alumnos dicen una palabra, sea cual fuere la lengua en la que lo digan, reconocen cuál es la sílaba más fuerte.

La profesora intenta aprender todas las palabras que han salido en las diferentes lenguas e intenta repetirlas y que los alumnos la corrijan, poniéndose en su lugar y fomentando la autoestima de sus alumnos.

El tercer ejemplo (rf.: grabación 15), sobre la planificación del trabajo posterior en el aula, lo presentamos a continuación: es un momento importante para que el alumnado consolide sus conocimientos sobre la estructura de la clase y sobre las actividades que desarrollamos. Resulta importante tener en cuenta que nos encontramos a veces con alumnado con escasa trayectoria académica, con pocos hábitos escolares y esta organización les ayuda a establecer este trabajo como rutina en su vida escolar. La profesora comienza la intervención:

Transcripción 4

Profesora: *como hay compañeros nuevos/hay que contarles la actividad nueva que estamos haciendo en clase// vamos a contárselo entre todos//*

Les cuesta iniciar la interacción: la profesora invita a todos y los alumnos señalan a los compañeros que mejor hablan. En cinco minutos explicaremos lo que vamos a hacer en clase.

Mohamed: *vamos a estudiar//*

Gabriel: *vamos a hacer socios/ tenemos presidente / secretario/ para tener dinero//*

Profesora: *vamos a fabricar cosas y ¿qué vamos a hacer con ellas?*

Gabriel: *venderlas//*

Profesora: *¿qué tipo de empresa es?*

Alumnos: *cooperativa//*

Alumnos: *todos somos responsables//*

Profesora: *¿hay un jefe solo?*

Alumnos: *todos mandamos//*

Profesora: *necesitamos un nombre/ y ayer decidimos que vamos a poner un dinero ¿cuánto?*

Madieyne: *4€*

Profesora: *¿ya vistéis a Samba?// ¿qué dijo?*

Samba es un antiguo alumno al que le gustaría formar parte de este grupo, pero la compañera que le explicó las cosas piensa que él no ha entendido bien que hay que hacer una aportación inicial.

Dos alumnos que habitualmente se ven fuera de clase, aprovechan el momento para hablar y preguntarse por qué no ha ido ayer por la tarde a Acoge⁸:

⁸ Se trata de la Organización no Gubernamental *Asturias Acoge* con sede en Oviedo, a la que los alumnos acuden a clase de informática, de español, a resolver cuestiones administrativas personales, a relacionarse con ciudadanos extranjeros de su país o de otros. Esta asociación se encarga frecuentemente de ciudadanos senegaleses.

Madieyne: *¿tú / no vas a Acoge?*

Khaoula: *sí / voy / pero ayer no//*

Profesora: *Cristina quiere ser socia de la empresa / ¿puede ser?*

Cristina es una alumna del Máster de Español Lengua Extranjera de la Universidad de Oviedo, que hace sus prácticas en el Aula de Inmersión Lingüística con nosotros).

Alumnos: *sí*

Profesora: *tenemos que tener su correo y le enviamos un correo para decirle cuando hacemos los talleres // hoy tenemos que elegir el nombre de la empresa// ayer en clase/ hicimos una actividad para escoger el nombre de la empresa//*

Iago: *pusimos en unos círculos el nombre / las cosas que nos gustan mucho/ mucho/ y en el otro círculo las cosas que nos gustan menos//*

Profesor: *y ¿qué vamos a hacer con esos círculos ahora en clase?*

Iago: *buscar el nombre de la empresa//*

Profesora: *a partir de ahora tenemos que pensar muchas cosas/ por ejemplo/ qué vamos a fabricar//*

Alumnos: *chapas*

Profesora: *sí / pero debemos pensar en otras cosas bonitas para hacer// ¿vamos a clase?*

Alumnos: *sí/sí//*

Les gusta la idea de montar una empresa en clase.

3.2.3 Tercer objetivo

Como tercer objetivo nos centramos en el ámbito personal de las emociones. Estas afloran en un espacio privilegiado para la expresión del propio «yo» y para la integración, antes incluso de que esta se produzca realmente fuera del entorno escolar. Nos gustaría destacar también el éxito conseguido en algunos casos con alumnado con conductas disruptivas, con antecedentes delictivos incluso, e insistir en su ejemplar seguimiento, provecho y comportamiento en las actividades realizadas en la Asamblea.

Mostramos un ejemplo de una grabación en una Asamblea en la que algunos alumnos cuentan a los demás su viaje a España. No todos los momentos son buenos para estas conversaciones: hay alumnos que no están psicológicamente preparados para contar su experiencia vivida. Sin embargo nos encontramos con momentos de experiencias personales con vivencias muy ricas para estos jóvenes. Es importante hacer emerger ese «yo» a través de sus vivencias, ya que nos va a permitir utilizar la lengua vehicular y reforzar todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este ejemplo (rf.: grabación 14) la profesora se propone hacer que sus alumnos expresen sus vivencias y sus emociones en la Asamblea: favorecerá el conocimiento mutuo, fomentará la autoestima de todos, cohesionará al grupo y permitirá la utilización de la lengua nueva. El alumno que más interviene se encuentra cómodo en el aula, conoce los procedimientos y ya hace un tiempo que forma parte del grupo. Todo ello, además de su mayor conocimiento de la lengua nueva, favorece su participación en la actividad:

Transcripción 5

(...)

Profesora: *cuando tus padres te propusieron venir para Oviedo /¿ qué te imaginabas? /¿creías que Oviedo era así?//*

Khaoula: *Sí / algo sí /porque me contaban mis padres//*

Profesora: *¿qué te contaban tus padres/ de Oviedo?//*

Khaoula: *que había mucha naturaleza / muchos jardines / que había muchos colegios y que tenía que estudiar mucho en Marruecos para poder venir//*

Profesora: *y tus hermanos/ que son más pequeños / ¿pensaban menos que tú?//*

Khaoula: *sí / claro//*

La profesora reorienta la asamblea porque pueden hablar de cualquier cosa. Nuestro compañero decidió que nos quería contar su viaje a España, pero quizás no todos están preparados para contarlo.

Otro alumno quiere intervenir porque hay cosas que ha dejado sin contar y le parecen importantes.

Oussama: *nosotros marchamos en autobús /pero allí hay chicos esperando para ir debajo del autobús//eso se llama "HARRAGA" .*

Profesora: *¿esos chicos tienen tique para viajar en el autobús?//*

Oussama: *no/ no tienen tique//*

Profesora: *¿cómo hacen?//*

Oussama: *cuando marcha el barco/ los chicos marchan a Algeciras y cuando va el autobús/ los chicos van debajo /debajo del autobús//*

Profesora: *porque no tienen nada /no tienen coche / ...*

Una alumna brasileña, de entorno socioeconómico muy diferente al de este chico marroquí, pregunta incrédula:

Gabriele: *¿cómo/ debajo del autobús?//*

Oussama: *debajo / no se ve / cerca de la rueda / como Zacaria o como Mustapha...*

Samba: *¿y tu cómo viniste?//*

Oussama: *yo con el autobús /con el barco /con el autobús hasta Madrid /y luego coche de mi padre // hay otros chicos que tienen pasaporte/todo fotocopia / todo en color / los mismos colores / todo igual /...*

Profesora: *¿quieres decir que parece uno de verdad? //*

Oussama: *sí /si/ claro / los chicos ya está / marchan a Algeciras y ya está//*

Profesora: *¿cuánto tardan en pasar?//*

Oussama: *diez minutos / quince minutos// poco //poco//*

Profesora: *no está muy lejos pero es difícil /¿no veis cómo se acuerda Oussama? //*

Oussama: *los de Túnez / fácil // cogen avión y ya está /a España /más lejos / pero cogen avión//*

Una alumna brasileña que tardó 13 horas en venir desde su país pregunta incrédula si no hay avión para venir desde el país de Oussama. Los demás compañeros empiezan a intervenir para explicar cuánto han tardado en venir desde su país, de Brasil, de Senegal, de Rumanía, ...

La profesora fuerza la intervención de una alumna china recién llegada, que tiene mucha vergüenza cuando habla español. Tiene que provocar mucho su intervención y en ese intento algunos alumnos la ayudan para que repita.

Profesora: *¿cómo te llamas?//*

Junrong: *me llamo Junrong//*

Profesora: *¿de dónde eres?//*

Junrong: *de China //*

Profesora: *¿cómo viniste de China hasta Oviedo? /andando /en bici / en moto/ ...*

Junrong: *en avión //*

(...)

Estos aprendizajes se han realizado previamente en clase con actividades programáticas, en el patio en situaciones espontáneas y también en la Asamblea, en un contexto intermedio entre la clase y el patio del Instituto.

De ahí que nos encontremos con enunciados muy diversos, que denotan complicidad entre ellos, solicitud de ayuda, aprobación de la comprensión, para hacerse visibles (en algunas ocasiones emitiendo solamente ruidos), para parecerse al otro, para integrarse y formar parte del grupo, en definitiva.

Es muy importante gestionar y compartir bien este choque entre la cultura nueva y la cultura de acogida porque favorecerá plenamente la integración de los recién llegados. En ocasiones una mala gestión de situaciones dispares y divergentes entre dos culturas, nos lleva a una gran dificultad de comprensión, a malentendidos y a una progresiva dificultad de integración. A veces nos encontramos en nuestros centros con la acogida a alumnado extranjero (que no entiende nuestra lengua), les ofrecemos mucha información, en poco tiempo, los desplazamos de un lugar a otro (todos desconocidos para ellos), les presentamos a muchos profesores y utilizamos un tono de voz elevado (se suele utilizar en ocasiones cuando el interlocutor no nos entiende). Esta situación no favorece una actitud positiva del extranjero frente a este entorno nuevo, ni ayuda para establecer un clima amigable para su acogida.

En estos encuentros interculturales, desde la diferencia que se vive en el aula, cada alumno respeta los conocimientos del «otro» y se produce, además, una complementariedad de recursos en la expresión y también en la comprensión de las interacciones orales que se generan. El análisis que realiza Nuchèze (2004: 11-40) sobre los encuentros interculturales ilustra y justifica plenamente nuestra tarea didáctica en el aula. Siguiendo su propuesta, podemos definir la cultura de la interacción como el

conjunto de conductas sociolingüísticas que se producen en los encuentros o intercambios, a través de los cuales uno percibe al otro y se juzgan. Por eso la interculturalidad implica confrontación en un determinado espacio (privado o institucional), que se organiza de común acuerdo. Las interacciones exigen un esfuerzo cognitivo y un compromiso por parte de los participantes, en términos de flexibilidad, de creatividad, de apertura, de escucha, de observación. Así surgen lo que Nuchèze (2004: 11-40) denomina «asymétries», que se producen en los encuentros interculturales y en los que el locutor podrá decidir apropiarse de la conducta del otro (conductas de «mestizaje»), de manera automática o por imitación, para aproximarse a su interlocutor. Estas conductas pueden ser conscientes o inconscientes. Los fracasos o los malentendidos en las interacciones debemos buscarlos en los marcos sociales del propio encuentro, en los esquemas mentales de los individuos que pueden entorpecer esas conductas de «mestizaje», dependiendo del grado y nivel de interiorización de los procesos. Estas «asymétries» que ella analiza son múltiples: lingüística, sociológica, informativa, de interacción y se producen entre el nativo y el no nativo. Así, en nuestra Asamblea intentamos conseguir un equilibrio interno, teniendo en cuenta que estas asimetrías o desigualdades no se producen siempre obligatoriamente entre el nativo y el no nativo. Lo conseguimos compartiendo informaciones, experiencias, vivencias... es decir compartiendo elementos lingüísticos, elementos enciclopédicos, del saber y así logramos integrar de forma equilibrada a cada alumno como locutor de una interacción incipiente.

Cada encuentro es una «pequeña fábrica» de nuevos microencuentros alimentados por el «otro» o por los «otros». Sin el “otro” no hay creaciones nuevas ni de sí mismo, ni del «otro»; sin adquisiciones lingüísticas no hay intercambios lingüísticos (de ahí que la tarea desarrollada en el aula propiamente dicha sea fundamental); sin recursos, sin información no hay progresión en la conversación. Se advierte muy bien en los casos en los que el alumnado carece de conocimientos o de formación acerca de un tema donde la conversación, la interacción se estanca.

3.3 La estructura de la Asamblea

La Asamblea, como ya definimos en 3.1, es una organización importante para desarrollar las capacidades básicas.

El trabajo didáctico que realizamos en este espacio-tiempo de la Asamblea, previo a la clase, se estructura en tres momentos:

1. el primero, dedicado a las rutinas
2. el segundo, dedicado a lo que podríamos llamar «proyectos»
3. el tercer momento, de organización y preparación de la tarea que vamos a realizar en el resto de la sesión de clase

3.3.1 Primer momento: la asamblea de rutinas

Es un momento inicial para desarrollar competencias básicas. En el trabajo del día hay muchas tareas que hacer, muchas cuestiones a las que dar respuesta y la profesora aprovecha ese espacio y ese tiempo para plantearlas en la Asamblea.

Partiendo de la hipótesis de que entendemos la clase como un equipo, como una unidad de aprendizaje cooperativo, la profesora reparte y distribuye cargos y funciones y además, explicita las responsabilidades que competen a cada uno precisamente en la Asamblea, que es un buen momento para una sensibilización al proyecto/contrato de aprendizaje.

Es el momento de organizar el tiempo formal, el tiempo medible. Por ello en este espacio se trabajará, por un lado, la cronología del día a día (los meses del año, los días de la semana, la expresión de la fecha, las estaciones del año...) y, por otro lado, los objetivos lingüísticos concretos y su relación con la cronología y con las tareas. Adquiriremos destrezas lingüísticas y comunicativas. Otro concepto que cabe en relación a la cronología son los fenómenos atmosféricos y lo que ello conlleva con respecto a nuestra vestimenta,

a nuestras actividades diarias que se puedan ver modificadas por la situación climatológica.

En cuanto a las normas, son necesarias para la convivencia, sin necesidad de que surjan por motivos de conflictos. Por eso, hemos de conseguirlas por medio del consenso. La única forma que tiene nuestro alumnado de asumirlas es sentirse responsable de ellas. La Asamblea cumple aquí también su función.

3.3.2 Segundo momento: el momento de los proyectos

Abordamos el segundo momento dedicado a los proyectos. Trabajaremos proyectos relacionados con las vivencias personales, con los acontecimientos del mundo, con temas de interés de los alumnos, peculiaridades de sus países de origen. Tres centros de interés polarizan nuestra actividad didáctica en este espacio:

Centro de interés: Las vivencias del fin de semana

Fundamentalmente son vivencias familiares, con amigos, experiencias que no tienen cabida en una organización de clase al «estilo clásico». Sin embargo son experiencias de capital importancia. Para este tipo de alumnado recién llegado a nuestro país, a nuestra sociedad y a nuestro sistema educativo resulta un elemento de motivación y de autoestima sumamente valioso. Trabajar el fin de semana es interesarse por la familia, es hacer muy importante su realidad, su gente, su espacio, su vida, su entorno inmediato. Además, en los primeros momentos este entorno familiar es el que conocen y en el que se sienten más seguros. Su autoestima se refuerza de manera notable, como vimos en el apartado 3.2.3, al hablar del ámbito personal de las emociones, como veremos en 3.4, al presentar actividades didácticas iniciales para incorporar al alumnado recién llegado.

Centro de interés: ¿Qué pasa en el mundo?

Trabajamos con noticias de prensa, de radio, de actualidad. Cada uno de los miembros de la Asamblea participa y aporta cosas que pasan en el mundo. Nos permite,

no solo conocer y estar al día en nuestro entorno, sino también en el resto del mundo. Esta situación facilita que nuestro alumnado comprenda poco a poco la realidad social en la que se encuentra.

Centro de interés: ¿Qué sabemos de...?

Los miembros del grupo, por turnos, acercan a los demás las curiosidades o temas que son de su interés, peculiaridades de sus países, de su entorno ...

El objetivo que nos planteamos es tomar conciencia de lo grande y diverso que es el mundo, de las diferencias existentes en las formas, en las costumbres, en los idiomas entre unos países y otros, mientras que en lo esencial humano somos iguales. Se trata de fomentar la interculturalidad en un entorno multicultural favorable.

3.3.3 Tercer momento: organización y preparación de la tarea de clase

La fase final es utilizada para realizar una transición con el momento siguiente: la clase propiamente dicha. Adelantar, explicar y organizar las actividades de clase facilita nuestro trabajo programático posterior.

3.4 Desarrollo de actividades de la Asamblea

Las actividades que presentamos a continuación son actividades que se realizan con el grupo de alumnos en la Asamblea. Son actividades conducentes a provocar la comunicación, en primer lugar, a que el grupo se conozca, a que haya una relativa cohesión. Nos permiten dotarle de objetivos y metas comunes. Así, sentirán una cierta admiración unos por otros. Las actividades que presentamos en la Asamblea hacen emerger el «yo» en las interacciones, favorecen la integración y sientan las bases emocionales y afectivas, aliadas inevitables en el aprendizaje de la lengua en un entorno de cierta espontaneidad.

Es un trabajo previo a la clase programática propiamente dicha. En los primeros momentos asistimos a la constitución del grupo y de la Asamblea. Recurrimos a apoyos gestuales y digitales y vamos concediendo poco a poco mayor relevancia al contenido lingüístico.

Con este abanico de actividades diferentes pretendemos mostrar la realidad de las secuencias didácticas que llevamos a cabo en sus inicios, o bien en momentos de incorporación de alumnado nuevo.

Para ejemplificar nuestras hipótesis presentamos una primera actividad en la que se incorporan alumnos nuevos, recién llegados.

Actividad 1

El primer ejemplo (rf.: grabación 14) muestra una actividad de una Asamblea realizada con alumnos de nueva incorporación. Esta es una característica que concede una particularidad al aula en la que trabajamos: el alumnado se va incorporando progresivamente a lo largo del curso, lo que supone un «ir y venir» en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al encontrarnos en el aula con alumnado de diferentes niveles de competencia lingüística en diferentes momentos del curso académico. Nuestra propuesta didáctica favorece el aprendizaje de todos y la inclusión del alumnado de nueva incorporación al grupo al que acaban de llegar. Tenemos alumnos nuevos, sin conocimiento de la lengua. Es importante ofrecerles modelos de lengua para que puedan imitarlos. Las nuevas incorporaciones suponen siempre una intimidación para los que ya vienen funcionando en la Asamblea. Así que, en este caso empieza la profesora. Se presenta e incluye valoraciones sobre su trabajo, sobre lo positivo que es trabajar con ellos, lo que aumenta su autoestima.

Es una Asamblea explicativa: la profesora toma demasiado la palabra, para que los silencios, que inevitablemente se producen, no afecten negativamente a las posibles interacciones entre el alumnado. Explica en qué consiste: todos nos reunimos, sin papeles, sin libros y vamos a hablar. Hay unas normas: no se puede hablar a la vez que otro compañero. Todos tendremos nuestro turno y podemos contar lo que queramos: una noticia de periódico, una noticia de nuestro país, algo de la familia, situaciones

familiares. Hoy, como es el primer día, nos presentaremos para conocernos un poco mejor. También prepararemos lo que vamos a hacer en clase a continuación.

Hemos introducido la grabadora y esto supone un elemento más de intimidación que resta espontaneidad a las intervenciones posibles.

La profesora intenta utilizar a algún alumno que ya ha participado en este tipo de actividad, para romper el hielo. Aunque cuesta mucho trabajo, al final, el alumno se lanza a contarnos una historia, que es su historia del viaje a España: quizás es lo más inmediato que tiene en su cabeza para contar a compañeros desconocidos. En esta historia aparecen sus familiares, las maletas, los policías, los pasaportes, que no haya hachís, droga (como vemos, conoce perfectamente el vocabulario), el barco, ciudades como Tánger, Algeciras...

Transcripción 6

En el grupo tenemos una chica marroquí, más adulta, en la que este chico tiene confianza y le pregunta en su lengua para recibir ayuda.

El alumno cuenta una anécdota: el policía le preguntó:

Policía: ¿usted viaja solo?//

Oussama: él contestó/no/ no /con mi madre /con mi madre //

El resto de compañeros se ríen sin saber muy bien por qué.

La profesora insiste en dejar en evidencia que no tenía nada en la maleta: ni hachís, ni droga. Por otra parte refuerza también la idea de que ha venido con su familia. Estos temas (la droga y los menores no acompañados) son recurrentes, y a veces realidades, en el caso del alumnado procedente de Marruecos.

Llegaron a Madrid y allí esperaban su padre y un amigo.

*Oussama: Madrid muy grande// una vuelta ahí y luego marchamos ya//
luego vinieron para Oviedo//*

Otra compañera se anima y nos cuenta que ellos se quedaron con su abuela y su madre ya llevaba un año en España. Cuando los chicos vinieron para España sus abuelos lloraban mucho.

Khaoula: un día mis hermanos/cuando se levantan por la mañana/miran por la ventana y dicen/ ¡¡¡¡Ah!!!! La nieve/porque nunca habían visto la nieve//

Oussama: en Agadir hay nieve//

Utilizan muchas onomatopeyas para expresarse.

La profesora le pregunta si ahora se encuentra bien en España.

A continuación, expondremos un segundo ejemplo cuyo tema central es el cumpleaños de un compañero. En estos inicios planteamos fundamentalmente que el equipo se conozca, que haya una cierta cohesión, que nos permita posteriormente trabajar la lengua nueva. En este ejemplo apreciaremos la aparición de la complicidad entre los alumnos, la colaboración para poder comunicar y su bienestar en la realización de la actividad.

Actividad 2

El segundo ejemplo (rf.: grabación 15) nos permite trabajar con el cumpleaños de un alumno, que celebraremos el viernes en clase. Hacer emerger lo cultural es la base de nuestra hipótesis de trabajo.

Transcripción 7

(...)

Profesora: ¿cómo celebramos el cumpleaños de Claudia?//

Mohamed: una fiesta//

Oussama: zumo//

Profesora: ¿bailamos?//

Alumnos: *no/ no//*

Profesora: *¿qué hacemos?//*

Gabriel: *un biscocho*

Profesora: *juna tarta!/ vale/ la hago yo//*

Khaoula: *escribimos una carta//*

Profesora: *una tarjeta//¿qué te parece Madieyne?//*

Mohamed: *una tarta/ escribimos algo/como no queremos bailar/ ...*

Cristina: *bueno/ ¿hacemos un examen?//*

Profesora: *en España /a los chicos que cumplen años/ les tiran de las orejas/
y así les van creciendo las orejas//*

Risas de todos.

Profesora: *¿en Marruecos qué hacen?//*

Mohamed: *en Marruecos no es como aquí/ en la fiesta de cumpleaños//*

Profesora: *¿en Senegal?*

Madieyne: *en Senegal/si quieres la haces/ y si no quieres no la haces//*

La profesora ahonda en las culturas y pregunta abiertamente si en Senegal todo el mundo conoce el día que nació.

Madieyne: *no sé/a veces no//*

Profesora: *¿y en Rumanía?//*

Gabriel: *tartas con los amigos//*

Profesora: *¿y en Brasil?*

Alex: *el cumpleaños/ los amigos te rompen un huevo en la cabeza / hacemos una fiesta con tarta y con globos//*

Profesora: *¿en Rumanía/ como celebráis el cumpleaños?//*

Mario: *con una fiesta y bailar//*

La alumna marroquí nos cuenta cómo celebran el cumpleaños en Tetuán:

Khaoula: *hacemos una fiesta / bailamos/lo pasamos bien /hacemos regalos/*

Profesora: *¿y en China?*

Jinyan: *muñecos/ juguetes/ libros/ tarta /y piden tres deseos//*

A la profesora le llaman la atención los tres deseos que piden el día del cumpleaños y lanza otra idea a la Asamblea:

Profesora: *vamos a pedir un deseo cada uno:*

Aquí están los deseos de los alumnos:

ser una pintora famosa, viajar a Turquía, ir a Estados Unidos, ir a Tánger, ir a Rumania, vivir muchos años, ser jugador de fútbol, tener un coche amarillo, tener un BMW, ir a vivir a Brasil, que Jinyan hable español que puede y no quiere (la profesora pide este deseo), aprender español muy rápido (deseo de la última alumna china incorporada al aula), volver a China...

Después de mucho tiempo y de buscar en el diccionario, nos llama una alumna china para enseñarnos su deseo: *regresar*, dice el diccionario.

Mostraremos un tercer ejemplo en el que lo importante es el componente intercultural del encuentro. Favorecemos que el «yo» emerja y posibilite la comunicación.

Actividad 3

El tercer ejemplo (Rf.: grabación 9) nos traslada con fuerza a vivir un encuentro intercultural, en el que el «yo» adquiere toda su importancia. Los contenidos culturales están muy arraigados en la persona y se demuestran rápidamente a través de la lengua.

Transcripción 8

(...)

Madieyne: *me gustaría en el futuro tener mujeres*

La profesora aprovecha para hacer emerger esta cultura senegalesa en el aula. Provoca el comentario:

Profesora: *¿una?*

Ante las risas de los compañeros.

Madieyne: *no sé /no sé //dos/profe//*

Profesora: *¿por qué le digo yo eso a Madieyne?//*

Khaoula: *porque puede casar con cuatro mujeres//*

Profesora: *¿con cuántas? ¿con cuatro?//*

Madieyne: *yo quiero solo dos//*

Samba: *dos mujeres /dos necesidades //*

Una alumna brasileña quiere informarse bien del tema:

Gabriela: *¿qué es/ que en Senegal pueden casarse con más de una mujer?//*

La profesora aprovecha para ensamblar culturas y plantearles las leyes y costumbres de esta sociedad de acogida:

Profesora: *hay que decirles a estos chicos/que aquí no pueden casarse con más de una mujer//¿qué lío es ese?//¿tú lo tienes claro/que aquí solo puedes casarte con una mujer?//*

Madieyne: *anda profe/anda/yo voy a Senegal a casar//No sé si me casaré/no sé//*

El componente cultural alimenta las interacciones, estimula y hace al alumno expresar lo más íntimo de sí mismo.

Profesora: *de todas formas/esto es un texto imaginario que hicimos /¿verdad?//*

Para finalizar mostraremos un juego que realizamos como actividad didáctica: «el teléfono sin hilo».

Actividad 4

Aportamos una secuencia de una sesión de una Asamblea en la que organizamos un juego: «el teléfono sin hilo» (rf.: grabación 20). El alumnado demuestra efectivamente que comprende, que el espacio, los tiempos, los gestos, la distancia entre ellos son importantes en la comunicación.

El juego consiste en lo siguiente: quien inicia el juego piensa una frase, o una palabra (dependiendo de la competencia comunicativa), que tiene que transmitir en voz baja y al oído a su compañero de la derecha. Este ha de decir a su compañero de la derecha lo que ha entendido y así sucesivamente hasta terminar el círculo. El último que ha escuchado el mensaje lo dice en voz alta y comprobamos su veracidad con el que ha iniciado el juego.

Transcripción 9

Les produce mucha risa hablar en voz baja, acercarse al compañero para hablarle al oído, no estar seguros de entender lo que les dicen susurrando.

Samba tiene a su lado a una compañera china, que habla poco español y él es consciente de ello. Bromea con este tema:

Samba: yo voy a responder el mensaje en chino

Profesora: no/en chino/no/en chino no podemos hablar//

La alumna china no se atreve a hacerlo, porque tiene que acercarse demasiado a su compañero. Es necesario que la profesora presione un poco para que el mensaje avance

Profesora: ¿qué es lo que te dijo?//

Jinyan: no/ no entiendo//

Profesora: Jinyan/tú repites/aunque no entiendas//Repite//

Una larga espera.

Profesora: Khaoula /¿qué oíste?

Profesora: yo dije/el mes que viene iremos al teatro//pero claro/cuando uno escucha/ también interpreta/y el mes que viene/es marzo y quizás alguno al escuchar el mes que viene/entendió que era marzo y eso le dijo a su compañero cuando pasó la información// ¿veis qué cosas más raras pasan/ cuando hablamos?//

El juego no ha dado buen resultado: dos alumnas chinas con poca competencia comunicativa están sentadas juntas y se produce una distorsión de la comunicación demasiado grande. La profesora ha cambiado a los estudiantes de sitio, ha intercalado un alumno brasileño y vuelven a jugar.

Profesora: Iago/ piensa algo para decirle por el teléfono// no puede ser muy larga la frase//

El mensaje va pasando ... Al llegar al final del círculo ...

Profesora: *¿qué dijiste Iago?//*

Iago: *me gustan las clases de español//*

Profesora: *¿qué entendiste/ Samba?//*

Samba: *me gustan las cosas de español//*

Profesora: *podéis pensar alguna frase para el próximo día//*

En todas las interacciones orales que se producen en la Asamblea tiene importancia la voz, su calidad, su timbre. Por eso para transgredir, en cierta medida, esta idea, tenemos la norma de que todo el mundo puede hablar, solo es necesario escuchar siempre al que habla: no puede hablar más de una persona al mismo tiempo. El alumnado recién llegado no habla o prácticamente no se le oye. Las vocalizaciones, ruidos o sonidos que se emiten y que no son palabras, desempeñan funciones comunicativas importantes. Es el caso, por ejemplo, de ruidos emitidos por alumnado de origen chino (intentan imitar lo que escuchan) que suponen los inicios de sus interacciones posteriores. Este alumnado chino se apoya fundamentalmente en imágenes y mucho más en el diccionario bilingüe que manejan con una gran destreza. Bien es cierto que se encuentran también con dificultades de comprensión debido al carácter ideográfico de su lengua.

SEGUNDA PARTE

4 El aula: un entorno plurilingüe

4.1 El aula como espacio pedagógico

Un aspecto importante de nuestra metodología supone dotar al aula de un protagonismo especial. Nuestra aula se convierte en un agente activo del aprendizaje, que favorece otras maneras de hacer. En las paredes del aula aparecen trabajos, paneles, dibujos, textos realizados por el alumnado que ha pasado por allí. Sirven de soporte para nuestra metodología. Este repertorio de elementos entra fácilmente en diálogo y el alumnado es consciente de ello, como mostraremos más adelante con un ejemplo. Potenciamos la autoestima del alumnado al exponer sus trabajos de manera muy visible y les hacemos pertenecer al grupo.



Fotografía 1: Panorama de la clase

El aula se convierte en elemento coadyuvante para la acogida de los alumnos nuevos. Dispone de:

- Mapas como elementos imprescindibles para la localización espacial, en los primeros momentos de la relación. Así podremos situar en qué continente se encuentra su país, cuál es y cuáles son sus países limítrofes.

- Carteles informativos con las primeras frases que necesitamos, en varias lenguas. Esto facilita al alumnado nuevo pedir que les hablen más despacio, decir que no nos entienden o pedir permiso para ir al servicio, por ejemplo.

- Un calendario que facilita la situación temporal, trabajar la fecha con actividades didácticas que incluyen a todos los alumnos del aula, sin distinciones.

- Fotografías de grupos de alumnos realizando actividades diversas, lo que acerca a nuestro alumnado del grupo y favorece la cohesión. El alumnado nuevo siempre se siente interesado por ellas.

- Trabajos de otros compañeros que hacen valer la autoestima personal de los autores de los trabajos y además ayudan a los recién llegados a ponerse en el lugar de los otros y a pensar que el aprendizaje de la lengua nueva no ha de ser muy difícil.

Todos estos elementos que constituyen nuestra aula fomentan en el alumnado una actitud positiva hacia el aprendizaje que facilita la tarea posterior que realicemos al amparo de nuestra programación.



Fotografía 2: Presentamos nuestro trabajo



Fotografía 3: En clase, en equipos

Estos elementos de nuestra aula, como espacio pedagógico, entran en diálogo y participan del proceso de enseñanza/aprendizaje. En ocasiones resultan imprescindibles como en el ejemplo que describimos a continuación.

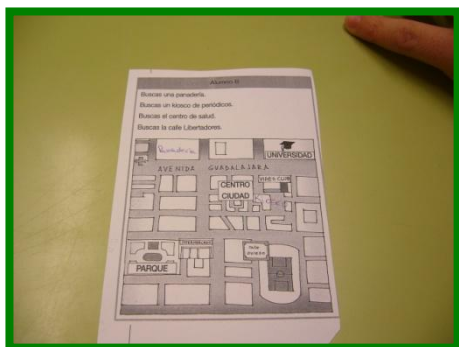
En una actividad didáctica del aula propiamente dicha nos planteamos como objetivos lingüísticos: estructuras con el verbo *ser*, del tipo *esto es ...*, identificación y conocimiento de animales salvajes y domésticos, conocimiento y clasificación de los animales vertebrados e invertebrados, y descripción de estos tipos de animales. El desarrollo didáctico de una de las actividades (la que nos servirá para ilustrar como ejemplo) consistía en la visualización de un vídeo sobre animales. La tarea para evaluar la comprensión y desarrollar la expresión escrita se centraba en recordar y escribir el nombre de diez animales de los aparecidos en el documental e indicar si se trata de un animal salvaje o doméstico. En este proceso, un alumno chino, con gran dificultad en el aprendizaje del español, hacía uso de los elementos disponibles en el aula y sonreía indicándonos que, gracias a un panel de dibujos de animales que tenemos colgado en una de las paredes del aula, la actividad había sido realizable para él. El cartel disponía de los dibujos de animales y de su nombre escrito. Este alumno fue capaz de realizar la tarea como todos los demás, que no necesitaron de ese apoyo visual.

4.2 Planificación y actividades del aula

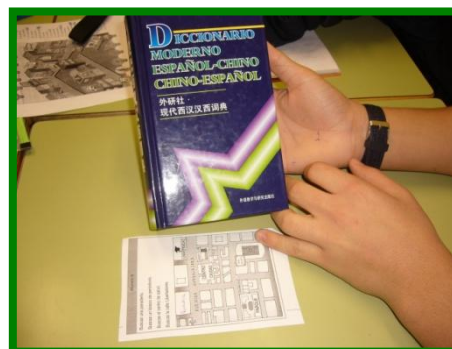
Los contenidos lingüísticos contemplados en nuestra programación son los correspondientes a los niveles A1, A2 e incluso B1 del *MCER*. La programación en nuestro espacio pedagógico intercultural (el aula) constituye el soporte. Es como el marco que sostiene un cuadro. Esos contenidos lingüísticos son nuestro «marco».

Los centros de interés que vertebran nuestra programación giran en torno a temas como: nos conocemos, nos presentamos, nos situamos y reconocemos nuestro espacio más cercano, trabajamos la alimentación, la salud, nuestro barrio, el entorno y participamos de él.

En nuestra estructura de aula, esta programación se ve enriquecida con documentación de apoyo que nos permite la integración de todos, o de una gran mayoría, en los desarrollos didácticos del aula. Es decir, trabajando el espacio, la ciudad, el entorno más cercano, el barrio, podemos encontrarnos con alumnado capaz de desarrollar estos contenidos lingüísticos en un soporte escrito, otros solo utilizarán el código oral en principio y algunos de ellos necesitarán soportes visuales inevitablemente. De ahí, que como explicábamos anteriormente en 4.1, en las paredes de nuestra aula nos resulten indispensables los mapas y los planos de la ciudad. Por otra parte, la utilización de diccionarios bilingües en las diferentes lenguas es un recurso permanente a la mano de los alumnos y del profesorado. Trabajamos, pues, con multitud de materiales adaptados en función del centro de interés y de los contenidos lingüísticos seleccionados.



Fotografía 4: Una actividad



Fotografía 5: El diccionario bilingüe como recurso

Trabajando el espacio, la ciudad, el entorno más cercano, las relaciones personales... podemos encontrarnos con situaciones muy diferenciadas de un alumno a otro, que debemos focalizar individualmente sin perder de vista el conjunto. Por eso en nuestra aula se presentan cuadros, que, aun mostrando el mismo tema, los mismos tonos, la misma estructura, aparecen como variaciones del mismo y conforman la realidad de nuestro proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esta atención personalizada, el trabajo que realiza cada alumno se proyecta pedagógicamente en los demás. Es muy importante optimizar su trabajo individual al servicio del aprendizaje cooperativo y del progreso constante. Esto supone capitalizar y conceder importancia a cada uno de los aprendizajes que se producen por pequeños que

sean: nos facilitan la integración permanente del individuo en el grupo, incluso aunque este no sea capaz de comunicarse lingüísticamente y, además, nos permiten tener siempre en nuestra aula una estructura de aprendizaje cooperativo.

Como explicamos en 3.3 las rutinas son importantes en el aprendizaje de las lenguas. Todos los días, colocamos la fecha en el encerado y en el cuaderno de clase. La repetición facilita el aprendizaje y ofrece seguridad al aprendiz. Esta repetición sistemática, en relación con la cronología real, les inicia, en una situación real, a la adquisición del vocabulario y de las estructuras referentes al calendario y a la fecha.

Las proyectos y actividades que realizamos en el aula están programadas y planificadas con anterioridad. Presentan, por lo general, una progresión que facilita el aprendizaje de la lengua nueva. Entre las que seleccionamos para esta tesis doctoral, encontramos actividades iniciales realizadas con una alumna china «recién llegada» a clase. Lleva unas semanas en España. En clase convive con el resto de sus compañeros durante cuatro horas todos los días. En estos primeros momentos, este tipo de alumnos experimenta una fuerte dependencia del profesor (que le simplifica y le organiza el aprendizaje) y del diccionario bilingüe que la sitúa frente a la identificación de las realidades con las que se encuentra. Por eso buscamos siempre momentos en los que la profesora se sienta cara a cara para trabajar. El resto de sus compañeros dispone ya de una mayor autonomía en el aprendizaje, por lo que son capaces de enfrentarse a otro tipo de tareas. Desarrollan en el aula otras para trabajar el léxico referente al material escolar, o a otros centros de interés, a través de imágenes, de vocabularios bilingües, de ejercicios de repetición, de relacionar la imagen y su referente lingüístico (colocando tarjetas adhesivas por los objetos de la clase)... Con este tipo de alumnado la repetición se hace especialmente imprescindible. En el «marco» de nuestra programación comenzamos a trabajar con cuestiones cercanas al individuo (su identidad, la de los demás, su país), en esos proyectos de acercamiento compartido, para ir ampliando sus miras hacia proyectos de conocimiento mutuo y de inclusión en el entorno en el que los actos de habla se complican y exigen que el alumnado tome partido, argumente, organice el discurso, presente ventajas e inconvenientes. Finalmente, los proyectos globales de aprendizaje, para aprender haciendo y para reforzar la autonomía personal y la inclusión

social. Al enseñar la segunda lengua caminamos de lo más personal, de lo más íntimo y cercano a aspectos que rodean al «yo» y en el que el «yo» debe participar personal y socialmente, teniendo en cuenta los aspectos pragmáticos de la lengua, propuestos y recomendados por el *MCER*. Así lo hemos presentado detalladamente en la Introducción, en el apartado 5.

Estas actividades encajan metodológicamente en los planteamientos propuestos por el *MCER*, como proyectos que presentan al alumnado acciones colectivas auténticas, que promueven la «co-acción» entre los participantes. Nosotros preferimos hablar de actividades de «co-acción» que hablar de la pedagogía del proyecto, porque preferimos hacer resaltar la perspectiva cultural al servicio de la comunicación y, además, porque superamos la noción de interacción para llegar a la acción conjunta, en la que también se producen interacciones.

Nos referimos a los géneros discursivos y a los productos textuales entendidos como una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes (Calsamiglia y Tusón, 1999). Se trata de una realidad de carácter sociocultural que comparte rasgos que permiten identificarla como tal: una determinada estructura del discurso; limitaciones en su desarrollo temático; una microestructura con coherencia y cohesión con elementos (léxico, gramática, oración y sus relaciones) que permite diferenciar un escrito de otro. Así entendemos los proyectos que proponemos en la intervención didáctica presentada en esta tesis doctoral, como fragmentos de lengua utilizados para llevar a cabo un acto comunicativo discursivo (*PCIC*, 2006; 275-285).

A continuación, presentamos detalladamente los proyectos de acercamiento compartido (4.2.1), los proyectos de conocimiento mutuo (4.2.2), los proyectos de inclusión en el entorno (4.2.3) y los proyectos globales de aprendizaje: aprender haciendo (4.2.4).

4.2.1 Proyectos de acercamiento compartido

Estos proyectos, realizados con alumnado recién llegado, que no habla la lengua nueva y que, además, está sometido a un choque cultural importante, en la mayoría de los casos constituyen proyectos de acercamiento compartido (rf.: «con nuestra pelota», actividades de presentación inicial y de presentación de alumnado nuevo; rf.: actividad de presentación oral con soporte escrito, participación en un desayuno). Muchas de ellas se han realizado con alumnado chino recién incorporado al aula. Estas actividades entrañan dificultad debido a la distancia existente entre la lengua china y el español y entre su cultura y la nuestra. Presentarían muchas menos dificultades si las realizamos con alumnado rumano o portugués.

Desarrollamos estrategias didácticas que nos ayudan a construir un clima de aula inclusivo y establecer las condiciones óptimas y favorables para el aprendizaje. Este tipo de actividades permiten el aprendizaje de la lengua desde el nivel 0 hasta el nivel B1 del MCER (dada la diversidad que encontramos en nuestra aula).

OBJETIVOS	CONTENIDOS	FUNCIONES
Aceptar al alumnado recién incorporado	-Datos personales -Lugares, tiempos, nacionalidades, países -Nombres propios -El pronombre sujeto	Dar y pedir información personal
Expresar nuestra identidad personal	Adverbios de negación y de afirmación <i>Me gusta, te gusta</i> El verbo, presente de indicativo El sustantivo El artículo	Expresar acuerdo o desacuerdo Expresar gustos, deseos y sentimientos
Compartir nuestros primeros contactos con una nueva cultura y sociedad	<i>Hola, buenos días, hasta mañana.</i> Saludo+ <i>soy/me llamo</i> Pronombres interrogativos	Presentarse uno mismo y preguntar a los compañeros

Adaptado de PCIC, 2006

HABILIDADES INTERCULTURALES	ACTITUDES INTERCULTURALES
<p>Configurar una identidad cultural plural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconociendo al otro - percibiendo las diferencias culturales - aproximándose culturalmente al «otro» -reconociendo la diversidad cultural del grupo <p>Interacción cultural entre el alumnado del grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -compartiendo información -estableciendo contacto entre los participantes -sintiendo necesidad de comunicarse 	<p>Empatía Curiosidad Disposición favorable Tolerancia Regulación de factores afectivos (estrés, desconfianza, miedo, tristeza...)</p>

Adaptado de PCIC, 2006

4.2.1.1 Actividades de acogida

Presentaremos a continuación una propuesta de actividades de acogida con tres ejemplos diferentes que nos ofrecen una visión de conjunto de estos proyectos de acercamiento compartido.

Ejemplo 1: Con nuestra pelota

Presentamos una primera actividad lúdica, de juego con una pelota. Esta primera actividad: «Con nuestra pelota», nos permite integrar a alumnado recién llegado, en los momentos iniciales. En muchos casos es la segunda vez que oyen hablar español (la primera vez se produjo en la Asamblea, previa a la clase). Disponemos de una pelota de goma-espuma que nos sirve de pretexto para hablar, para interactuar, para poner en boca de cada uno de nosotros determinada información, planificada de antemano por la profesora.

En esta actividad los alumnos con mayor competencia comunicativa ofrecen modelos de lengua a los «recién llegados», información acerca de sus datos personales: el

nombre, la edad, su país, su ciudad, su familia, sus gustos, sus preferencias... La pelota se comporta como un elemento que desinhibe, que facilita la comunicación, la interacción entre todos.

Esta es una pequeña secuencia de la actividad:

Transcripción 10

Profesora: *Yo me llamo... ¿y tú?*

La profesora lanza la pelota a otro alumno situado en el corro que se organiza para la actividad

Alumno: *yo me llamo ... ¿y tú?*

Alumno: *yo me llamo ... ¿y tú?*

Alumno: *yo me llamo ... ¿y tú?*

A continuación la profesora cambia de estructura. En ocasiones puede ser un alumno quien lleve el juego, quien inicie cada una de las estructuras que queremos trabajar.

Profesora: *yo soy de España ¿y tú?*

Alumno: *yo soy de China ¿y tú?*

Alumno: *yo soy de Senegal ¿y tú?*

Alumno: *yo soy de Marruecos ¿y tú?*

(...)

Los alumnos casi siempre conocen y saben expresar el nombre de su país. Continuamos con estructuras para trabajar la nacionalidad, la edad, la familia,... y las utilizamos para otros actos de habla y otros campos semánticos diferentes. Por ejemplo, para reforzar el aprendizaje de los continentes, los países y sus capitales. Empezamos siempre por los países del alumnado que tenemos en clase y vamos ampliando nuestros conocimientos a través de actividades que paulatinamente iremos realizando en el aula.

Utilizamos estructuras del tipo: *Brasil está en América del Sur. Rumanía está en Europa.*
Y estructuras del tipo: *Bucarest es la capital de Rumanía. Madrid es la capital de España*

Así, los alumnos «recién llegados» disponen de modelos de lengua que les facilitan fundamentalmente sus compañeros y los reproducen o imitan para realizar la actividad.

Ejemplo 2: Nos presentamos

A continuación, presentamos un ejemplo de desarrollo de actividad de presentación, que se realiza habitualmente en el aula y en equipo. Sin embargo, en este caso vamos a mostrar una transcripción de la actividad que hemos realizado a título individual con una alumna china recién llegada, porque, en primer lugar, trabajar con la profesora le supone un contraste necesario para medir su aprendizaje y porque, además, su estilo de aprendizaje previo va muy unido a la intervención del profesor para comprobar y controlar su aprendizaje y sus memorizaciones (no podemos obviar la trayectoria escolar de nuestro alumnado) y, finalmente, porque el alumnado de origen chino necesita, al inicio, muchas situaciones de aprendizaje en las que debe repetir las mismas estructuras para poder fijarlas. El resto del grupo acepta bien la dedicación individualizada cuando ha lugar.

En este ejemplo de actividad (rf.: grabación 8), trabajamos oralmente la presentación personal: el nombre, los años, la dirección, los miembros de la familia y sus vínculos familiares... Iniciamos directamente haciendo preguntas o, cuando es necesario, ofreciéndole un modelo de lengua, una estructura, para imitar.

Transcripción 11

Profesora: *¿cómo te llamas?//*

La alumna tarda en responder, la profesora no le deja frustrarse ante la imposibilidad de contestar. Le ofrece un modelo de lengua y en ese momento la alumna es capaz de producir.

Profesora: *yo me llamo Dolores/ ¿y tú?//*

Junrong: *yo me llamo Junrong//*

Profesora: *yo soy de España/ ¿y tú?//*

Junrong: *soy de china//*

Profesora: *tengo... / ¿cuántos años tienes?//*

La profesora ha dudado en ofrecerle la estructura para expresar la edad. Sobre la marcha ha decidido arriesgar para ver si ella sola es capaz de expresarse

Junrong: *tengo 16 años//*

Profesora: *¿dónde vives? /yo vivo en Oviedo/¿y tú?//*

Junrong: *yo vivo Oviedo//*

Profesora: *yo estudio en el Instituto de Pando/¿y tú?//*

Junrong: ...

Junrong: *yo estudio aquí//*

Profesora: *¿tienes hermanos?//*

La profesora tiene preparada una ficha en la que aparece una familia en la que hay hermanos. Le identifica el término hermano con el dibujo y rápidamente contesta.

Junrong: *yo.../ tie .../ dos hermanos//*

Profesora: *¿cómo se llaman?//*

Junrong: *se llaman Cian.../ Shu ...//*

Profesora: *muy bien //¿cuál es la fecha de nacimiento?/¿cuándo naciste? / ¿en qué año naciste?/¿no sabes?//el año 1994.*

Profesora: *¿qué día es hoy? //*

Junrong: *jueves 16 de diciembre de...*

Profesora: *2010//muy bien/muy bien /hablas mucho /dices muchas cosas en español/sabes hacer muchas cosas en español//*

La profesora aprovecha para recapitular repitiendo las mismas estructuras que ha utilizado con ella inmediatamente antes y aprovecha para volver a hacerle preguntas y propiciar su respuesta y fijar aspectos de comprensión oral, de expresión oral, contenidos fonéticos y léxicos.

Profesora: *¿qué tal?/ ¿bien?/¿es difícil?/¿el español /es difícil?//*

Junrong: *no //*

Profesora: *¿no?/pues /vale //*

Pasado un mes, esta alumna china ha adquirido fluidez, completa información y no suele cometer errores en la utilización de estructuras ya trabajadas. Además, una vez que ha realizado actividades de repetición de estructuras, es consciente de su aprendizaje y ya no se equivoca, podemos proponerle trabajar en equipo y conseguir intervenciones suyas con los demás.

Ejemplo 3: La acogida

Para terminar añadimos una tercera actividad que repetimos en el aula con cierta frecuencia. Se ha convertido en una rutina que utilizamos cada vez que llega un compañero nuevo a clase. Presentamos un ejemplo en la transcripción siguiente (rf.: grabación 26) en la que debemos destacar, entre otras cosas, los diferentes niveles de lengua que coexisten en la clase y el éxito de conseguir realizar la actividad.

Cuando un alumno nuevo llega a clase, hay determinadas rutinas que se imponen a cualquier otra actividad: la acogida, el conocimiento mutuo. El alumnado que lleva un tiempo en el aula las conoce: utilizamos unos carteles personales con nuestro nombre y nuestro país de procedencia.

Para presentarnos damos la palabra siempre a quienes llevan un tiempo incorporados al aula. Dejamos para el final a los recién llegados para que dispongan de modelos de lengua y los hayan escuchado unas cuantas veces. En esta ocasión se incorporan al aula dos alumnas brasileñas, de lengua portuguesa, por lo que esta actividad no entraña especial dificultad. El nivel de comprensión oral y de expresión oral de este tipo de alumnado facilita la interacción, incluso en los primeros momentos.

Transcripción 12

Empieza Mario, rumano, muy poco alfabetizado, capaz de decir su nombre, su edad y su país bastante correctamente, pero que no tiene ninguna iniciativa. Ante preguntas de la profesora, él se limita a contestar escuetamente.

A continuación se presenta Claudia, alumna de Rumanía con buena competencia comunicativa. En muchas ocasiones sucede que los alumnos que llevan ya un tiempo y se ven con posibilidades comunicativas frente a los recién llegados se hacen notar: hablan en voz baja, hablan muy rápido y no se les entiende, bromean sabiendo que los «recién llegados» no les entienden la broma... Este tipo de actitudes rozan aspectos interculturales que debemos abordar en clase. Muchas veces la profesora ha de interrumpir la actividad para explicar que son compañeros nuevos, que no entienden la lengua y para recordarles su situación hace 1 o 2 meses. Es el caso de Claudia, que habla lo más rápido que puede y se ríe de la situación:

Claudia: hola/me llamo Claudia/soy de Rumanía...

Profesora: yo ya te conozco/no tienes que hablar conmigo/que conmigo hablas todos los días/tienes que hablar con ellas que acaban de llegar//

Claudia se ríe y también el resto de compañeros de la clase. Son conscientes de la situación que están provocando.

Claudia: hola/me llamo Claudia/soy de Rumanía/tengo trece años/estoy aquí de tres meses//

Profesora: llevo aquí tres meses//Repite//

Claudia: llevo aquí tres meses//

Mohamed: *hola me llamo Mohamed/soy de Marruecos/tengo 14 años /llevo en España 2 años y pico /... y en Oviedo 8 meses/...*

Profesora: *¿y en el aula de inmersión?//*

Mohamed: *dos meses//*

Profesora: *¿te gusta hablar español?//*

Mohamed: *a mí/ sí//*

Profesora: *¿te parece importante hablar español?//*

Mohamed: *para mí sí/ para el futuro// para un trabajo //*

Profesora: *Mohamed quiere trabajar y es muy importante hablar español//*

En esta actividad la profesora introduce elementos importantes para cada uno de los alumnos, sus necesidades y sus expectativas sobre el aprendizaje de la lengua nueva.

Madieyne: *hola me llamo Madieyne/ soy de Senegal/tengo 16 años/llevo aquí casi dos años //*

Profesora: *¿en tu país qué lengua se habla?//*

Madieyne: *wolof//*

Profesora: *claro/en Senegal/se habla una lengua especial/que se llama wolof/no se habla ni francés ni inglés//¿a que no lo sabíais?//yo también sé un poco de wolof /“manitudu Dolores” //¿y cómo se dice gracias?/Se me olvidó //*

Madieyne: *“yereyef”//*

Profesora: *es verdad / “yereyef” //*

En muchas ocasiones la profesora hace referencia a las lenguas maternas de estos alumnos nuevos, les hace sentirse bien en el grupo, otros se ponen en su lugar, la empatía se instala en la clase y, además, por momentos ven a alguien en una situación similar a la que ellos tienen frente a la nueva lengua. Con frecuencia estas situaciones producen risas. Ante preguntas que los alumnos formulan sobre sus lenguas maternas la profesora, en muchas ocasiones, es capaz de responder.

Se presenta una alumna china que lleva cinco meses en España (hay que destacar que cinco meses es un periodo insignificante para el aprendizaje de la lengua para una alumna china). Es capaz de presentarse y de contestar a alguna pregunta. La profesora cuenta a los alumnos la gran dificultad que supone para un alumno chino aprender español, por eso es conveniente ayudarse en clase.

Al hilo de estas interacciones que se producen, la profesora incorpora contenidos lingüísticos y estructuras que los alumnos ya deben manejar. En este contexto surgen intervenciones espontáneas, en un entorno de afectividad, que potencia la comprensión y el aprendizaje de la lengua.

Profesora: *tú/ ¿dónde estudias?//*

Jinyang: *en el Monte Naranco//*

Profesora: *¿y tú?//*

Mohamed: *yo/ arriba//*

Todos los compañeros ríen porque comparten con su compañero la broma: como estudia en el mismo instituto en el que está el Aula de Inmersión, lo que nos indica es dónde está su clase, en el piso de arriba. La profesora solicita que alguien les explique a las compañeras nuevas por qué Mohamed dice eso y por qué se ríen. Es necesario cohesionar al grupo y hacerles cómplices de sus conocimientos.

A continuación, se presenta otra alumna china que lleva en España 9 meses. Ya ha repetido más veces la actividad y la desarrolla con mucha soltura, aunque siente vergüenza cuando habla español.

La siguiente es una alumna marroquí, de 16 años, que lleva muy poco tiempo en España. Sin embargo, su competencia comunicativa y lingüística es muy buena: su

escolarización previa es excepcional, sus hábitos de trabajo están muy afianzados. Solo habla árabe, pero su familia también se esfuerza en aprender español.

También se presenta un alumno rumano, con poca competencia curricular y poca tradición escolar previa, pero con una competencia comunicativa importante a pesar de que solo lleva en España cuatro meses.

En este tipo de interacciones surgen muchos elementos culturales, a los que hay que estar atentos, para hacerlos aflorar y poder trabajarlos en clase:

Profesora: *¿tienes hermanos Gabriel?//*

Gabriel: *sí/ tres//*

Profesora: *¿cómo tres?/ ¿no tenéis un bebé?//*

Gabriel: *sí// y tres hermanos van al cole aquí al lado//*

Profesora: *claro/así que tres hermanos van al cole aquí al lado/tú/que vienes a Pando/ y un bebé //¿el bebé va al cole?//*

Todos los alumnos ríen.

Gabriel: *no / el bebé no va al cole //*

Profesora: *así que/tres hermanos/tú/cuatro/y el bebé cinco//sois cinco hermanos//*

Una alumna china interviene espontáneamente:

Jinyang: *iiiiiiiiiiUUUUaaaaaaa!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! //*

Para un alumno chino, tener cinco hermanos es impensable. Es el momento de explicarles que las situaciones sociales cambian mucho de unos países a otros.

Toma la palabra un alumno brasileño que lleva solo dos meses en España y que interactúa con total normalidad. Por eso la profesora le hace ir un poco más allá y le pregunta:

Profesora: *¿es difícil el español?//*

Alex: *no//*

Profesora: *¿qué tal/en el aula de Pando?//¿aprendes algo? //*

Alex: *sí /claro//*

Profesora: *¿qué aprendes?//*

El alumno ofrece un repertorio exhaustivo de las últimas cosas que ha trabajado en clase:

Alex: *a hablar español/algo de matemáticas/las comunidades autónomas/las provincias/no sé/ ...*

Profesora: *¿y qué tal con tus compañeros?//*

Alex: *muy bien//*

Por fin, les llega el turno a las dos compañeras nuevas que se incorporaron hoy a clase. Como advertimos, son alumnas de lengua portuguesa, que no presentan imposibilidad de comunicación en español. Por eso, son capaces de reproducir los modelos de lengua que vienen escuchando desde hace un rato.

Antes, la profesora se presenta igualmente y les explica su actividad en los últimos diez años. Los alumnos que llevan tiempo en el aula lo saben y se lo explican a los demás. Ya explicábamos en el apartado de metodología que el grupo ha de tener objetivos e intereses comunes. De ahí que situaciones de este tipo tengan que producirse en el aula para favorecer la cohesión del grupo, en tanto que grupo y también el aprendizaje de la lengua nueva.

Para terminar, se presentan las alumnas «recién llegadas». Se encuentran un poco tímidas, por eso la profesora les va haciendo preguntas que van contestando sin problemas y así las conocemos un poco. Tienen cierta iniciativa para explicar alguna información personal. Una de ellas, de mayor edad, se ve más desenvuelta:

Yanka: *hola/ soy Yanka/tengo 15 anos/soy Brasil//toi aquí desde febrero/ teno dos hermanos/esto en 3º ESO/ ...*

Profesora: *muy bien/Yanka/ ya os conocemos un poco/¿verdad?//*

Profesora: *contarles /¿qué hacemos en clase?//*

Mohamed: *hacemos pulseras/...*

Profesora: *bueno/es de la cooperativa/fabricamos un poco al final de la clase // pero/¿qué más hacemos?//*

Madieyne: *aprendemos español //*

Khaoula: *estudiamos/hacemos muchas cosas/leemos/escribimos /hablamos / ...*

4.2.1.2 Actividades de integración

Entendemos estas actividades de integración como proyectos de acercamiento compartido. Son posteriores en el tiempo a las actividades de acogida del apartado 4.2.1.1 de este trabajo, porque el alumno ya dispone de un cierto conocimiento del grupo y posee, además, un cierto bagaje lingüístico que le va a permitir hacer con la lengua y desenvolverse en una situación que se produce en el aula.

En esta aula plurilingüe el tratamiento de las lenguas maternas exige diferentes perspectivas, de repetición y de refuerzo, por ejemplo para el alumnado chino. Por eso presentamos una primera actividad de refuerzo para una alumna china porque también le permite integrarse. Esta (rf.: grabación 7) consiste en una presentación personal oral. Necesita normalmente más soportes, por lo que en esta actividad aportamos un doble componente: oral y escrito. Con un pequeño texto escrito y una imagen, le proporcionamos un modelo de lengua para que posteriormente pueda elaborar un discurso propio utilizando las estructuras propuestas.

Este es el texto que sirve de modelo de lengua (para la actividad disponemos de él en soporte escrito):

Me llamo Mohamed. Vengo de Marruecos. Soy marroquí. Tengo 8 años. Mi padre se llama Mohamed y mi madre Fatima. Tengo tres hermanos. Mi profesora se llama ... Ahora vivo en España.

Transcripción 13

La presentación personal que hace nuestra alumna oralmente es la siguiente:

Junrong: me llamo Junrong//vengo de China//soy chino//tengo 16 años//mi padre se llama...//mi madre...//tengo dos hermanas//mi profesora se llama Do-lo-res//ahora vivo en España//

Profesora: muy bien/muy bien/¿es difícil?//

Junrong: no//

Como apreciamos en la transcripción la alumna no se suele equivocar. Puede tener alguna dificultad fónica, de articulación. Sin embargo es capaz de repetir las estructuras y poco a poco ir haciéndolas propias.

En esta grabación (rf.: grabación 13) escuchamos a una alumna china recién llegada que ha realizado la actividad con sus compañeros. Ya logra escribir un texto sencillo en el que expresa su participación en la actividad: identifica el vocabulario, lo reutiliza, elabora un discurso muy difícil para ella. Sin embargo, su satisfacción es grande. Ante preguntas que le formula la profesora (lo que la obliga a desarrollar competencias de comprensión auditiva) cercanas al contexto real que acaba de vivir, ya dispone de recursos para permitir la progresión de la conversación:

Transcripción 14

Profesora: ¿qué más comiste?//

Junrong: pan//

Profesora: *¿comiste pan?/¿y yogur?//*

Junrong: *no/yogur/no//*

Su integración en el grupo y su participación en la actividad es evidente.

Como explicamos en Primera Parte, 2, Aula de Inmersión Lingüística, nuestro alumnado se incorpora al programa en cualquier momento del curso escolar. Cualquier proyecto o actividad que estemos llevando a cabo en el aula debe servir para acoger e incluir en el grupo a cualquier alumno nuevo. En este caso, esta alumna china se incorpora el día en el que vamos a compartir un desayuno (desarrollaremos este proyecto en 4.2.3.4). Si no trabajamos así, esta alumna (o cualquier otra) se sentirá ajena al grupo porque no conoce a sus compañeros, porque no habla la lengua, porque no entiende, porque no dispone de ningún lazo que la vincule con los demás. Tendrá la sensación de haber desayunado con un grupo de personas a las que conoce poco, a las que no entiende nada cuando hablan y con las que la unen pocos lazos. El progreso en el aprendizaje de la lengua será inexistente y su acercamiento al grupo se hará difícil, teniendo en cuenta además la idiosincrasia de su cultura.

4.2.2 Proyectos de conocimiento mutuo

Estas actividades que desarrollamos en el aula, se encuentran enmarcadas en nuestra programación académica. Son actividades que se pueden realizar desde niveles iniciales, con centros de interés como el material escolar, el cuerpo humano, la expresión de la hora y de la edad, hasta actividades de mayor complejidad lingüística y organizativa, que fomentan el trabajo en parejas para conseguir al cabo de dos meses actividades en equipo, que desarrollan la cooperación, y la realización de adaptaciones en el aula. Así, mostraremos y constataremos la realidad de trabajar en la diversidad no solo social, como observamos en nuestra Asamblea, sino también académica y curricular, como comprobaremos en el aula.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	FUNCIONES
<p>El alumno como agente social:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participar en interacciones sociales dentro de la esfera más próxima, como la escuela, el barrio -Desenvolverse con textos relacionados con su entorno y necesidades más inmediatas <p>El alumno como hablante intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos, de mayor proyección social -Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia, la cultura nueva, las convenciones sociales y las normas más básicas - Desenvolverse en diferentes situaciones interculturales 	<p>Formas de tratamiento (<i>tú/usted</i>)</p> <p>Los adjetivos: clases, funciones, el género y el número</p> <p>La posesión (maneras de expresarla, a través de adjetivos, pronombres, estructuras gramaticales)</p> <p>Cuantificadores:</p> <p>Numerales (ordinales y cardinales)</p> <p>Universales (<i>todo</i>)</p> <p>No universales (<i>poco, mucho, nada, nadie</i>)</p> <p>Incluyentes, excluyentes (<i>también, tampoco</i>)</p> <p>De grado</p> <p>Los pronombres interrogativos (<i>qué, quién, cómo, cuánto, cuándo, dónde</i>)</p> <p>Los pronombres exclamativos</p> <p>El verbo: presente de indicativo, futuro e imperativo</p> <p>La oración simple</p> <p>La oración compuesta por coordinación (copulativas, disyuntivas, adversativas, distributivas)</p>	<p>Utilizar la cortesía verbal</p> <p>Dar y pedir información sobre las personas, objetos y acciones</p> <p>Describir</p> <p>Pedir y dar valoraciones</p> <p>Preguntar y expresar gustos y preferencias</p> <p>Expresar y preguntar por deseos y planes de futuro</p> <p>Expresar alegría y satisfacción</p> <p>Expresar el estado de ánimo</p> <p>Influir en el interlocutor:</p> <ul style="list-style-type: none"> -pedir un favor -pedir objetos -pedir ayuda -pedir permiso <p>Estructurar el discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -establecer la comunicación con una llamada de atención, con el nombre, con un contacto visual -introducir el tema del discurso -organizar la información

Adaptado de PCIC, 2006

HABILIDADES INTERCULTURALES	ACTITUDES INTERCULTURALES
<p>Conocimiento de comportamientos socioculturales y referentes culturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -focalización de la atención en aspectos socioculturales -comparación con otras culturas -aproximación a otros contextos socioculturales -registro de conocimientos socioculturales adquiridos a partir de la observación reflexiva y de las vivencias 	<p>Empatía Curiosidad Disposición favorable Tolerancia Regulación de factores afectivos (estrés, desconfianza, miedo, tristeza...)</p>

Adaptado de PCIC, 2006

4.2.2.1 Actividades preliminares. El material escolar, la cronología

Estas actividades preliminares, enmarcadas en nuestra programación son individuales. Presentaremos dos ejemplos: una sobre el material escolar y las partes del cuerpo y la segunda sobre las expresiones de la hora y de la edad, es decir, sobre la cronología.

Actividad 1

En la primera actividad (rf.: grabación 8), utilizamos los objetos que tenemos a nuestra disposición en clase. Empezamos a familiarizarnos con el entorno más próximo: el material escolar. La alumna conoce la consigna, que consiste en identificar los objetos. Observamos algunas dificultades articulatorias.

Transcripción 15

Profesora: *¿qué es esto?/Junrong //¿cómo se llama?//*

Junrong: *cu/dre/de/no//*

Profesora: *cuaderno//*

Junrong: *cuaderno//*

Profesora: *¿y esto?//*

Junrong: *tijeras//*

Profesora: *¿y esto?//*

Junrong: *goma//*

Profesora: *¿y esto?//*

Junrong: *mo/cho/lo//*

Profesora: *mochila//*

Junrong: *mochila//*

Profesora: *muy bien/mochila/¿y esto?//*

Junrong: *pi/pi/da/da//*

Profesora: *pizarra//*

Junrong: *pizarra//*

Profesora: *¿y esto?/*

Junrong: *pegamento//*

Profesora: *muy bien//¿y esto?//*

Junrong: *boli/boligr/bolígrafo//*

Profesora: *¿y qué es esto?//*

La profesora pinta en un papel.

Junrong: *lápiz //*

Profesora: *sí/lápiz//de colores //Colores//*

La profesora aprovecha la interacción para acercarse a la alumna a través de su lengua. Nombra los colores en chino, la alumna lo identifica inmediatamente y con más estímulo asocia este significante con su significado.

Profesora: *yantse//*

La alumna corrige la pronunciación de la profesora.

Junrong: *Yántse. Los colores//*

La profesora repite intentado imitar lo más posible la pronunciación de la alumna.

Profesora: *este/¿qué color es?//*

Junrong: *magillo / (rectifica)/amarillo //*

La alumna es capaz de autocorregirse. Pronuncia mal la palabra “amarillo” y demuestra que conoce su fonética, al intentar repetirlo mejor en una segunda ocasión.

Al principio es importante que la profesora dirija la interacción. Sin embargo, la alumna nos sorprende infiriendo conceptos, como por ejemplo, el plural y siendo capaz de autocorregirse:

Profesora: *¿este señor/ qué tiene aquí? //*

Junrong: *la cabeza//*

Profesora: *la cabeza/la cabeza//¿y en la cabeza qué tiene?//*

Junrong: *tiene ojo//*

Profesora: *tiene ojo/ muy bien//pero tiene dos//*

Junrong: *ojos//*

Profesora: *muy bien/muy bien //*

Profesora: *¿y esto qué es?//*

Junrong: *be/dro/zo//*

Profesora: *brazo//*

Junrong: *brazo//*

Profesora: *muy bien/muy bien/brazo//*

En las interacciones siempre surgen interrelaciones con otros compañeros: en este caso otra alumna que se encuentra en el aula, realizando otra actividad diferente, percibe que hay algo que desconoce y aprovecha el momento para aprender:

Gabriela: *destro o ¿cómo se dice?//*

Profesora: *¿cómo dices?//*

Gabriela: *derecho /si escribe con la derecha...*

Profesora: *si escribe con la derecha es diestro //*

Gabriela: *¿y con la izquierda?//*

Profesora: *si escribe con la izquierda es zurdo//con la derecha/diestro//*

La alumna repite unas cuantas veces para fijar bien estas nuevas palabras para ella.

Constatamos que esta metodología permite que otros compañeros realicen intervenciones esporádicas que hacen avanzar a todos en la comunicación y en el aprendizaje de la lengua. Las inquietudes y necesidades de unos revierten también en el aprendizaje de los demás.

Actividad 2

A continuación mostramos una actividad para trabajar expresiones relacionadas con la cronología. En el aula hemos realizado previamente tareas para aprender los números en la lengua nueva. Presentamos estructuras para expresar la hora y la edad que debemos trabajar. Además, tenemos en cuenta las flexiones verbales en la conversación. Destacamos también la importancia de la última parte de la secuencia didáctica en la que la profesora hace una recapitulación de lo aprendido y pone a prueba a la alumna con una pequeña batería de preguntas que fuercen sus respuestas más espontáneas.

Para esta actividad (rf.: grabación 6), la alumna cuenta con una ficha explicativa dotada de un reloj analógico. Como explicábamos en los proyectos de acercamiento compartido en el apartado 4.2.1, la diversidad de soportes es necesaria en el caso del alumnado chino. La profesora dispone de un reloj grande de cartón para mostrarle horas diferentes.

Transcripción 16

Profesora: *tenemos aquí una ficha y un reloj/reloj/reloj//*

La alumna necesita tiempo para contestar.

Junrong: *la una/una/ menos menos cuarto//*

Profesora: *muy bien//¿qué hora es?//*

Junrong: *las dos y diez//*

Profesora: *y aquí/¿qué hora es?//*

Junrong: *las seis y veinticinco//*

Profesora: *este reloj/¿qué hora tiene?//*

Junrong: *las diez y diez //*

Profesora: *¡muy bien/ muy bien/ muy bien! ¿y este qué hora tiene?//*

Junrong: *las seis menos/menos cuarto//*

(...)

Como comentábamos al principio de la actividad, la alumna ha aprendido los números con sus compañeros en clase y ha aprendido la estructura que se necesita para expresar la hora.

Continuamos con una actividad para aprender y reforzar los números. La profesora le presenta una ficha con unos personajes y su edad. Oralmente trabajaremos la edad.

Profesora: *esta niña dice/yo tengo 15 años/¿y tú? //*

Junrong: *yo tengo diez y cuatro//*

Profesora: *catorce//*

Junrong: *catorce/catorce//*

Profesora: *y esta chica/¿qué dice?//*

Junrong: *ella tengo 11 años//*

Profesora: *¿y tú?//*

Hay ocasiones, sobre todo al principio, en las que la profesora no corrige todo. En este caso el verbo en primera persona no lo corrige. Es importante saber de la inexistencia de flexión verbal en chino, por lo que debemos planificar la explicación y el aprendizaje de este concepto y el conocimiento de las personas gramaticales en otra secuencia.

Junrong: *yo tengo 12 años//*

Junrong: *yo tengo 14 años/¿y tú?//*

Profesora: *yo tengo 13 años//muy bien//muy bien//*

El hecho de ser una alumna china nos ayuda, ya que su sistematización del aprendizaje es muy importante y le ayuda a repetir las estructuras que en un principio memorizan. Por eso no podemos pedirles que produzcan de forma autónoma aunque tengamos la sensación de que son capaces de comunicar.

Destacamos la parte final de esta intervención docente en la que nuevamente recapitulamos lo que hemos trabajado inmediatamente antes, proponiendo preguntas para propiciar la respuesta y el diálogo. En este caso la profesora formula las preguntas en tercera persona y la alumna utiliza bien el verbo (porque repite e imita lo que escucha, lo que supone un gran paso hacia la comprensión de la existencia de personas gramaticales).

Profesora: *Renata tiene 11 años//y ¿cuántos años tiene Ahmed?//*

Junrong: *Ahmed tiene 15 años//*

Profesora: *bien//¿cuántos años tiene Nadia?//*

Junrong: *Nadia tiene **cuatorce** años//*

Profesora: *¿y Ana?//*

Junrong: *Ana tiene dos años//*

Profesora: *¿dos?//*

Junrong: *doce*

Se ríe, sabe que Ana no tiene dos años.

4.2.2.2 Actividades en parejas: ¿A ti qué te gusta?

Estamos en momentos más avanzados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos conocen su identidad personal y la de sus compañeros en la lengua nueva. Han trabajado las cuestiones iniciales de la programación y podemos seguir avanzando.

Actividad 3

Proponemos una actividad en parejas. Ejemplificamos esta actividad (rf.: grabación 22) realizada por una alumna china (recién llegada) y una alumna rumana (de nivel inicial).



Fotografía 6: Actividad en parejas”¿A ti qué te gusta?”

Es una actividad sobre los gustos y preferencias utilizando además los cuantificadores (*muchísimo, mucho, poco, bastante, nada*). Conseguir introducir a una alumna recién llegada en los equipos de trabajo de clase es garantizar que además de aprender lo que ella estudia, aprenda también de y con sus compañeros.

El nivel de competencia comunicativa de estas dos alumnas es muy diferente. Sin embargo, las dos han realizado la actividad, las dos han adquirido las estructuras propuestas y son capaces de reutilizarlas.

Transcripción 17a)

Profesora: *¿a ti qué te gusta? //*

Profesora: (a Junrong) *¿a ti qué te gusta muchísimo?//*

Junrong: *me gusta muchísimo “vistar” museos/ las verduras/ las /los aviones/ ...*

Profesora: *y a tí/ Claudia/¿qué te gusta muchísimo?//*

Claudia: *el chocolate / ...*

Profesora: *haz la frase Claudia/¿cómo decimos?//*

Claudia: *a mí me gusta muchísimo/el chocolate /la pizza/ir a clase//*

Profesora: *¿ah/sí?/ ¡qué bien!//*

Claudia: *si//navegar por Internet//*

Profesora: *también te gusta/¿eh?/¿qué te gusta mucho?//*

Junrong: *me gusta mucho las matemáticas/ salir con tus amigas/ ir a clase / para-ci-di-car deportes / y navegar por Internet //*

Profesora: (a Claudia) *a ti/¿qué te gusta mucho?//*

Claudia: *me gusta mucho/salir con mis amigos/e ir la discoteca Light //*

Profesora: *ir a la discoteca/a la discoteca //¿te gusta bailar?//*

Claudia: *sí //*

La profesora corrige a esta alumna de lengua rumana, con mayor competencia lingüística y, sin embargo, no corrige a la alumna de lengua china, ya que el interés de la profesora radica en la posibilidad y en la capacidad para articular nuestros sonidos, para

expresar ideas que tengan que ver con el centro de interés que estamos trabajando: los gustos y no en el rigor y exactitud de sus expresiones.

En el caso de la alumna de lengua rumana, esta dispone de antemano de una estructura lingüística en su lengua materna que le ayuda a afinar más a la hora de comunicarse en la lengua nueva.

Estas propuestas con los géneros discursivos y los productos textuales nos permiten trabajar *macrofunciones* (PCIC, 2006; 283-285).

Afrontar así las actividades favorece la atención a la diversidad y permite que cada alumno aprenda al máximo de sus posibilidades. Por otra parte, como ya explicábamos al inicio de este apartado, el estilo de aprendizaje previo de esta alumna china, su facilidad para la memorización, su gran competencia para sistematizar las cuestiones lingüísticas, su dosis de trabajo y de esfuerzo personal, hacen que resulte inusual corregirle estructuras, léxico u otros aspectos ya trabajados previamente. Al alumnado de otras lenguas maternas y de otras tradiciones escolares, a quienes el aprendizaje de la lengua nueva les supone un esfuerzo menor, es más frecuente tener que corregirles estructuras lingüísticas, léxico (incluso utilizan léxico de su lengua materna), como apreciamos en este mismo ejemplo, un poco más adelante.

Transcripción 17b)

Profesora: *¿qué te gusta bastante?/*

Junrong: *me gusta bastante el chocolate/ y ver la tela /la tele/el fútbol/leer revistas juveniles/ y los perros/y la pizza //*

Como vemos, incluso en los inicios del aprendizaje, la alumna se autocorrigió cuando habla y rectifica.

Profesora: *dinos una cosa que no te guste mucho//*

Claudia: *me gusta bastante...//*

Profesora: *jah! perdona/que no habías dicho lo que te gusta bastante//
¿qué te gusta bastante?//*

Claudia: *me gusta bastante ver la tele/ los perros/visitar a museos /
practicar deportes / ...*

Profesora: *¿qué deporte te gusta?//*

Claudia: *handball //*

En una situación afectiva positiva, el alumno se hace entender y para ello utiliza recursos que tiene a su disposición. En este caso, no es que la alumna utilice el inglés, sino que en rumano también se utiliza el término inglés para denominar ese deporte. Es decir, que la alumna recurre a su lengua materna para no romper la comunicación.

Profesora: *balonmano/así que el balonmano//y ¿juegas al balonmano?//*

Profesora: *dinos unas cosas que no te gusten mucho//*

Junrong: *no me gusta mucho ir a la dis /cote/discoteca Ligh//*

Claudia: *las matemáticas y los aviones//*

Profesora: *¿cómo viniste de Rumania hasta Oviedo?//*

Claudia: *en coche//*

Profesora: *¿con papá?//*

Claudia: *sí//*

Profesora: *no te gustan los aviones/ ¡ ay!/no te gusta volar.../pues a Junrong
/lo que más le gusta son los aviones/Junrong/¿te gustan muchísimo los
aviones?//*

Junrong: *muchísimo //*

Profesora: *me gustan muchísimo los aviones//a ver/una cosa que no te guste nada//*

Claudia: *no me gusta nada/las ver verdaduras//*

Profesora: *¿las verdaduras?/ no// las.....*

La alumna intenta otra vez y lee en una ficha que tiene delante.

Claudia: *verduras//*

Junrong: *no me gusta nada el hip hop//*

Profesora: *a ti/no te gusta este tipo de música//a Claudia si le gusta bastante //*

Al final de la actividad y para recopilar las estructuras estudiadas la profesora interpela a otro alumno marroquí, que está trabajando en clase, para que participe en la conversación. Este alumno nos dice:

Oussama: *me gusta mucho el fútbol/ no me gusta nada las Ciencias Sociales //*

Profesora: *no te gustan nada/las Ciencias Sociales/¿por qué?//*

Oussama: *no me gusta/no me gusta/aquí/porque las cosas no sabes yo aquí /en España/en Marruecos/ sí/ sabes hablar/sabes escribir/ sabes español / ...*

Profesora: *pero/en Marruecos /no hablas español ¿verdad?//*

Oussama: *no/hablo árabe/pero el maestro/sabe qué escribir/sabe cómo decir//aquí / la profesora habla una cosa y no entiendo//*

Profesora: *¿no entiendes?/pero/cada vez entiendes más/¿no? //*

Oussama: *sí/pero la profesora habla rápido/ y una cosa no puedo escuchar bien/ otros chicos escribimos escribimos/ y no entiendo/ no puedo escuchar bien//*

Profesora: *así que la profe habla muy rápido//*

Oussama: *sí //*

Profesora: *pero no te gusta/ ¿porque no lo entiendes/ o porque no te gustan las cosas?//*

Oussama: *las cosas ahí arriba/muy difícil poco//*

Profesora: *¿muy difícil o poco? / ¿en qué quedamos? / ¿es muy difícil o poco difícil?//*

Oussama: *muy difícil //*

Profesora: *pero ahora/ya hablas más/ya entiendes más//pero en clase/ no entiendes mucho/ ¿verdad?//*

Oussama: *sí/en clase/no mucho//*

Profesora: *¿y aquí/entiendes más?//*

Oussama: *sí//*

Profesora: *sí/entiendes más que en clase//*

Este alumno, de origen árabe, como se advierte en su conversación, lleva un tiempo en España, aprendiendo la lengua nueva. Es capaz de hacerse entender y de comunicarse.

Como contrapunto y para corroborar la atención a la diversidad existente en el aula, adjuntamos en el anexo 4 unos vídeos que muestran la actividad que han realizado otras parejas de alumnos en clase. Cada pareja de alumnos ha organizado el guion de la actividad: *y a ti ¿qué te gusta?* y otros compañeros han realizado la grabación en vídeo, con la coordinación y supervisión de la profesora, con lo que desarrollamos otras competencias clave (competencia digital, competencia social y ciudadana) y ponemos a su alcance otras estrategias de aprendizaje.



Fotografía 7: Actividad en parejas”¿A ti qué te gusta?”

4.2.2.3 La descripción

La descripción como *macrofunción* (PCIC, 2006; 293-298) la desarrollamos en el siguiente proyecto de conocimiento mutuo. Su estructura tiene cinco fases:

FASE 1. SENSIBILIZACIÓN. En ella presentamos cuatro actividades diferentes (a,b,c,d) y trabajos del alumnado.

FASE 2. APRENDIZAJE Y EXPERIMENTACIÓN. En el bloque A. proponemos actividades para alumnado sin lectoescritura y con lectoescritura. En B. una audición que realizamos en gran grupo. En C. una tarea colectiva y en D. una tarea individual.

FASE 3. TAREAS FINALES. A.- Soy... B.- Actividad por parejas C.- Juego cooperativo: «cooperar para describir».

FASE 4. ACTIVIDADES PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN. A.- Para conocernos. *Este es...*, B. «El dominó de las descripciones». «¿Quién es quién?» C. Elaboración de un texto descriptivo

FASE 5. EVALUACIÓN. A. Audición con ficha de comprensión individual. B. Descripción a partir de fotografías. C. Lectura y comprensión de un texto escrito.

FASE 1. SENSIBILIZACIÓN: ¿QUÉ SABEMOS DE...?

a) Hacemos aflorar conocimientos previos.

Trabajamos con unas fichas de imágenes de partes del cuerpo humano y otras fichas solo de texto con los nombres de las partes del cuerpo humano. Se trata de asociar las imágenes con los nombres.

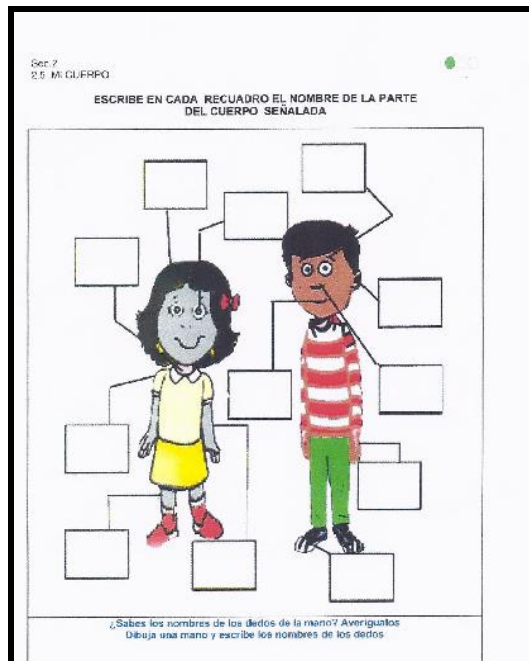
El alumnado que no tiene lectoescritura trabajará con los dos tipos de fichas para asociarlas. Tendremos la previsión de utilizar los nombres en mayúsculas.

El alumnado con nivel A1 dispondrá solo de las fichas de imágenes para dar nombre a las partes del cuerpo.

Podemos disponer de material de apoyo, en fichas plastificadas, para quien lo necesite.

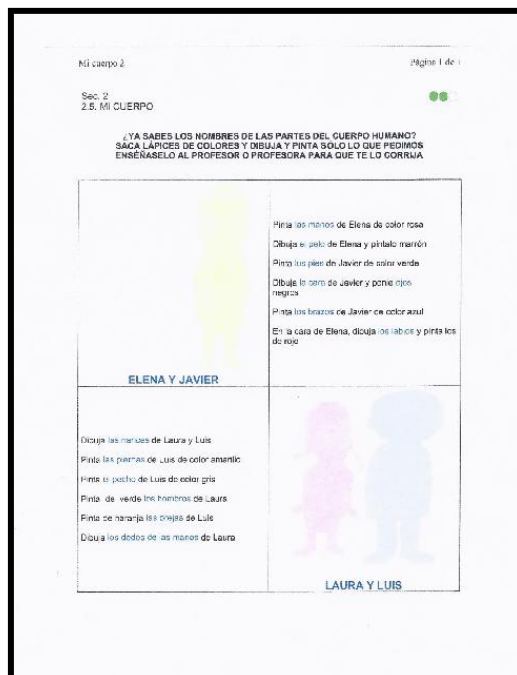
b) Utilizamos una ficha con dos muchachos dibujados para señalar y escribir las partes del cuerpo. Realizaremos la actividad de manera individual y

confrontaremos el trabajo con otro compañero en una segunda fase en un trabajo en parejas.



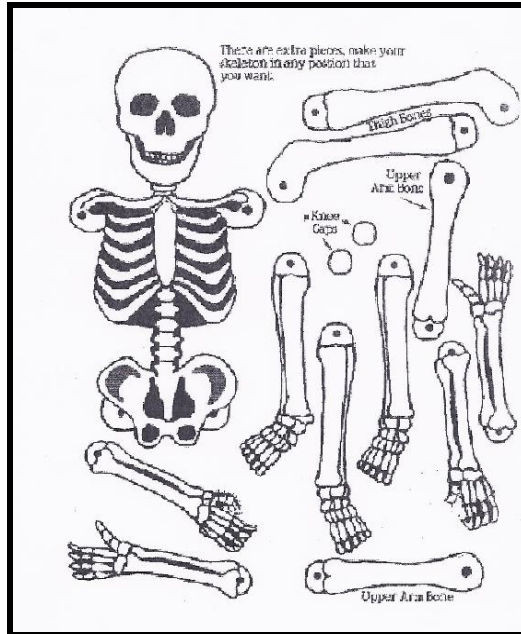
Fotografía 8

c) Desarrollamos y fomentamos la comprensión escrita y trabajaremos con una ficha en la que aparecen unas indicaciones para dibujar dos personajes.



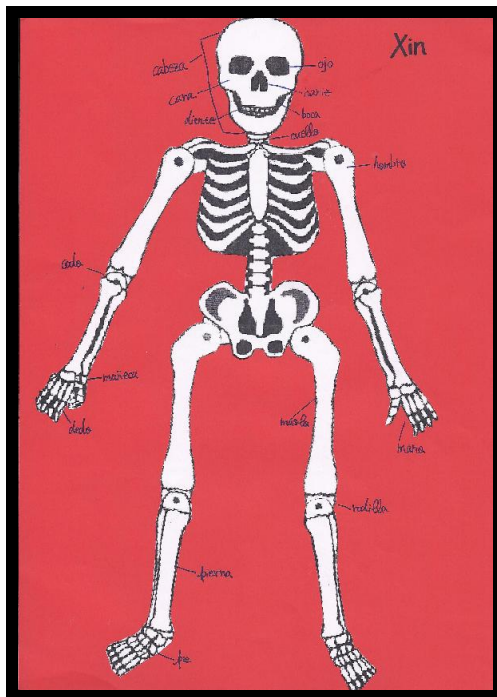
Fotografía 9

- d) Aprovechamos el momento de la fiesta de Halloween y recortamos y montamos un esqueleto. Escribimos las partes del cuerpo. El esqueleto lo colgamos en la clase.

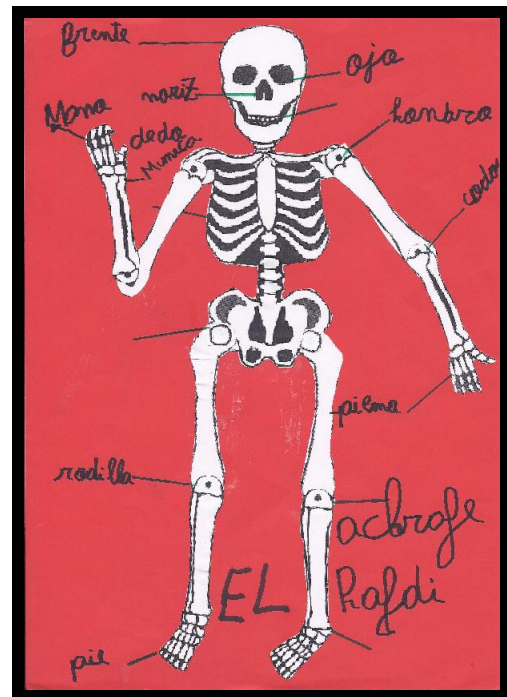


Fotografía 10

- e) Mostramos algunos de los trabajos del alumnado:



Fotografía 11

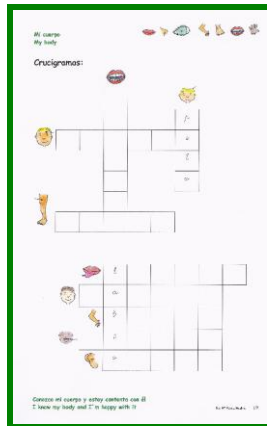


Fotografía 12

FASE 2. APRENDIZAJE Y EXPERIMENTACIÓN

A.- Alumnado sin lectoescritura

Realizaremos actividades y tareas de repetición, de reescritura, de unir con flechas, algún crucigrama. Nos hemos apoyado fundamentalmente en los materiales de *Ciudadanos y ciudadanas del mundo*.



Fotografía 13



Fotografía 14



Fotografía 15

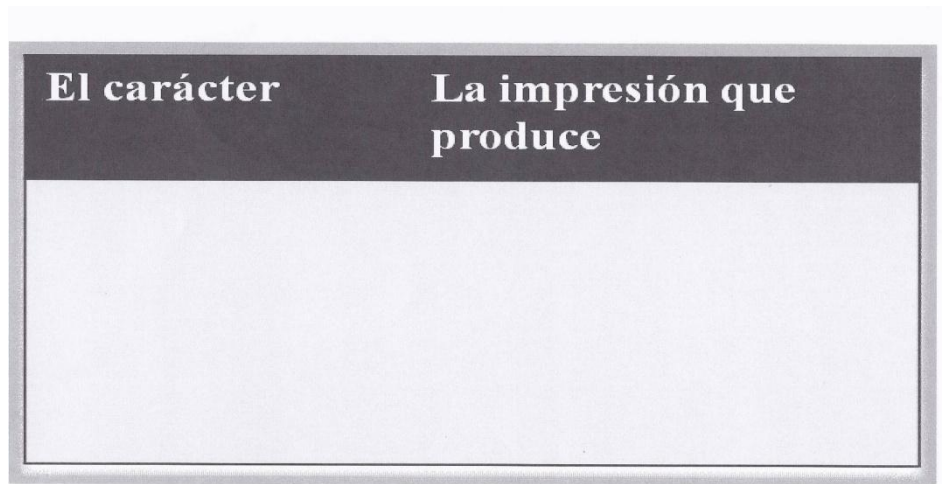
Alumnado con lectoescritura

Organizaremos equipos de tres participantes para ir completando un cuadro en el que vayan apareciendo palabras, conocidas por ellos, para atribuirles a los ojos, a la boca, a la piel, a las piernas, a la ropa, al carácter...

Escribe palabras que digan cómo puede ser en una persona según:

Su edad	Su aspecto general	La piel	El pelo	Los ojos	Las pestañas

Fotografía 16



Fotografía 17

Tras esa primera aproximación, volverán a trabajar en la ficha ayudados de un esquema: «Para describir el aspecto físico» y de material de apoyo en fichas plastificadas para clase. Con todo este material complementario terminarán de rellenar la ficha inicial.

Para saber más: facilitamos al alumnado unas actividades guiadas para realizar por parejas en internet. Estas actividades tienen audio para facilitar la tarea y el aprendizaje al alumnado extranjero de habla no hispana.

LAS PARTES DEL CUERPO HUMANO Y LA DESCRIPCIÓN

Conocemos las partes del cuerpo humano. Escucha:

http://tutic.educacion.es/w3/recursos/infantil/bits_de_inteligencia/pages/categoria_img/caes.htm

Vamos a hacer estos ejercicios:

http://www.ver-taal.com/voc_cuerpo3.htm

http://www.ver-taal.com/voc_cuerpo1.htm

http://www.ver-taal.com/voc_cuerpo2.htm

http://www.ver-taal.com/voc_cuerpo4.htm

http://www.ver-taal.com/voc_cuerpo5.htm

<http://aischool.eduweb.co.uk/teshiwyc/school/curric/Spanish/Cam1Unit4/1.htm>

Los músculos y los huesos:

www.cajastur.es/clubdebleca/divicrete/uegos/elcuerpohumano.html

Empezamos a describir:

<http://aischool.eduweb.co.uk/teshiwyc/school/curric/Spanish/Cam3Unit4/10.htm>

Fotografía 18

B.- Todos realizamos una audición (Rf.: BOROBIO, V. (2008): *Curso de español para extranjeros. Inicial 1*. Libro del alumno. SM. Madrid).

Debemos averiguar quién es el marido de Carmen, a través de una conversación en la que se realiza una descripción de un chico. Les ofrecemos a los alumnos una imagen con cuatro personas diferentes para elegir la que coincida con la descripción.



Fotografía 19

C.- Tarea colectiva

En gran grupo y con la ayuda de todo el material disponible, colocamos una foto de un personaje cualquiera en el centro de la pizarra.

En una primera fase vamos a describirlo entre todos. Les indicaremos un orden al indicar sus características con el fin de facilitar la elaboración posterior de un texto. Los que más han aprendido irán por delante y servirán de modelo de lengua a los demás compañeros. Intentaremos conseguir del alumnado el mayor número de producciones posibles.

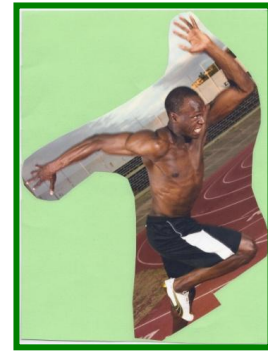
En una segunda fase realizarán esta actividad por parejas. Dos parejas dispondrán de la misma imagen. Trabajarán la descripción de dos en dos y a continuación se juntarán los cuatro con la misma imagen para realizar entre todos un texto común.



Fotografía 20



Fotografía 21



Fotografía 22

C.- Tarea individual

Trabajamos sobre una ficha que nos permita describir a alguno de nuestros compañeros de clase. La ficha les facilita algún apoyo con el objeto de ir acercándonos poco a poco a la adquisición de una cierta autonomía para realizar un texto escrito coherente y cohesionado.

DESCRIBE A ALGUNOS DE TUS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DE CLASE

	NOMBRE	RASGOS FÍSICOS	FORMA DE SER, CARÁCTER	ROPA Y COMPLEMENTOS
1	Se llama...	Es ...	Es... Está ...	Lleva ...

Fotografía 23

FASE 3.TAREAS FINALES

A.- SOY...

La actividad consiste en que el alumno haga una descripción de forma lúdica. Como materiales, necesitamos una cartulina, revistas en color, tijeras, pegamento, papel y bolígrafo.

Realizaremos una fotografía de la cara de cada alumno. También pueden recortarla de cualquier fotografía personal de que dispongan.

De la revista seleccionarán y recortarán el cuerpo de una persona popular, de las que salen, que les guste, con la que se sientan identificadas o a la que le gustaría parecerse.

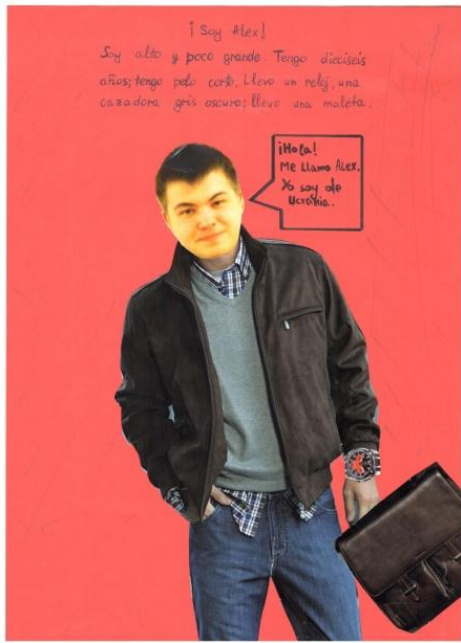
A continuación pegarán en una cartulina de colores el cuerpo del personaje elegido y la cara del alumno ocupará el lugar de la que tenía dicho personaje. Pueden buscar en las revista adornos y complementos para realizar el *collage*.

Por medio de flechas que saldrán de la imagen de ese personaje se describirá física y psicológicamente, con estructuras del tipo:

Soy rubia, con una flecha que sale del pelo

Soy fuerte, con una flecha que sale de los hombros

Soy divertida, con una flecha que puede salir de los labios sonrientes...



Fotografía 24



Fotografía 25



Fotografía 26

B.- ACTIVIDAD POR PAREJAS

Observarán estas cuatro fotografías y describirán a esas personas. Pueden valerse de las palabras del recuadro.

Viejo, rubio, pelo largo, creativo, pelo oscuro, camiseta, blusa, gafas, gorra, ojos expresivos, camiseta de tirantes, interesante, curioso, delgado, pelo rizado, sombrero, desdentado, móvil, pañuelo, barba, canoso, moreno, gordo, rizado, negra, calvo, sonriente, feliz, golosa, trabajadora, lectora, camiseta de manga corta.

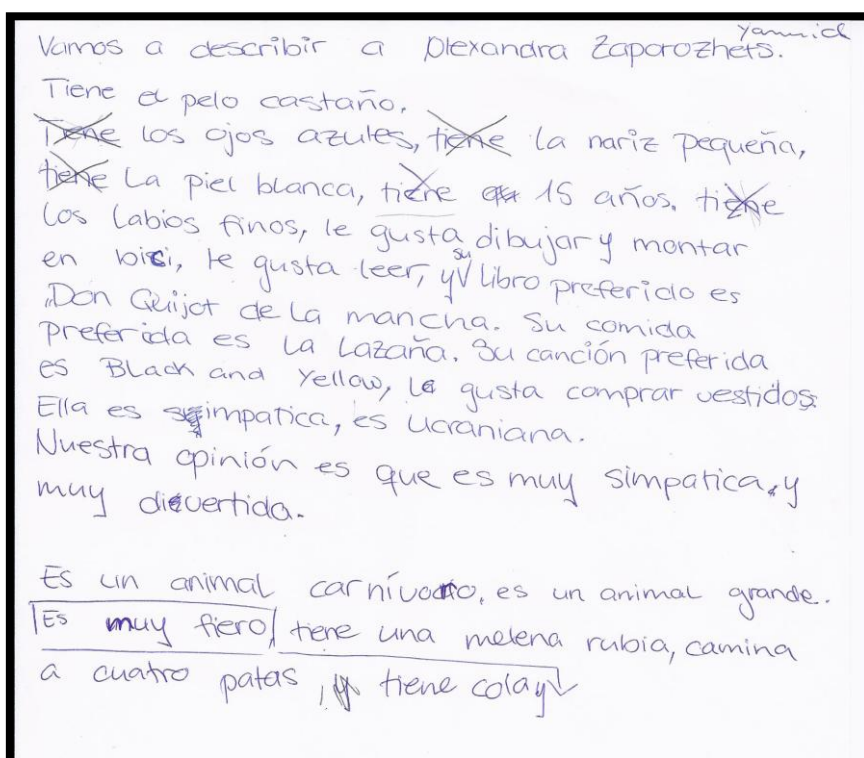


C.- JUEGO COOPERATIVO: COOPERAR PARA DESCRIBIR

Apoyándonos en actividades propuestas por Mario Rinvolucrí (2012), hemos pensado en un juego cooperativo para describir.

Dividimos al alumnado en grupos de tres. A cada grupo le entregamos un sobre que contiene tres fotos. Ningún grupo permite que los demás vean sus fotos. Los miembros de cada grupo, sin que los demás lo oigan, realizan la descripción de cada objeto sin nombrarlo, utilizando cuatro frases. Cada frase debe añadir información nueva. Deben utilizar la primera persona para la descripción. Si, por ejemplo, describen un estuche, deben decir: *soy de tela, tengo una cremallera para cerrarme...*

Cuando todos los grupos hayan acabado, cada alumno del grupo lee una descripción. El resto de los grupos deben adivinar de qué objeto se trata. Para responder es necesario levantar la mano. El grupo que responda de forma acertada conseguirá dos puntos y perderá un punto si contesta de forma incorrecta. El grupo que acierte en segundo o tercer lugar, solo ganará un punto si la respuesta es correcta y perderá uno si contesta incorrectamente.



Fotografía 27: Trabajo de alumnado

FASE 4. ACTIVIDADES PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN

A.- ACTIVIDAD CONJUNTA CON UN CURSO ORDINARIO DE 3.º ESO

Este curso de 3.º de ESO es el curso de referencia de un alumno del Aula de Inmersión. En estos momentos en ese grupo la profesora de Lengua Castellana y Literatura está trabajando también la descripción. Hemos decidido realizar determinadas actividades conjuntas para estimular fundamentalmente la interacción oral, para afianzar contenidos aprendidos por todo el alumnado en esta unidad, para fomentar la cooperación dentro y fuera del aula para garantizar la inclusión. En la práctica nos encontramos que en el grupo de 3.º ESO solo hay un alumno de origen español, el resto son alumnos extranjeros con diferentes niveles de competencia comunicativa en español.

Desarrollamos una actividad para conocerse utilizando la descripción de los compañeros.

Diseñamos una ficha de trabajo para la que es necesaria una foto de cada uno de los participantes.

Objetivos: Conocerse

Establecer interacciones naturales y espontáneas

Fomentar en el alumnado extranjero la necesidad de comunicarse espontáneamente

Ser capaz de resumir la información obtenida de sus compañeros

Ser capaz de elaborar un pequeño texto de manera cooperativa

Contenidos: Estructuras que facilitan la presentación

Los pronombres personales

Las formas verbales asociadas a las personas gramaticales

Expresar gustos y preferencias

En el aula:

1. Entregamos las fichas preparadas para la actividad. La distribución de las fichas ha sido determinada previamente por las profesoras. Explicamos qué deben hacer con la ficha, cómo hacerlo y el tiempo que tienen para ello. Esta actividad han de realizarla de pie, ya que necesitan recabar información de sus compañeros y a la vez se van a ver solicitados por otros que necesitan conocer información sobre ellos. Podemos contar con un tiempo de 10 o 15 minutos, dependiendo del nivel de lengua del alumnado extranjero y de la capacidad de interacción que se desarrolle en el grupo.
2. Pasados los primeros 15 minutos, sentados en clase en gran grupo, cada alumno presentará al compañero que tiene en su ficha. Es importante que el alumnado con mayor dificultad para la expresión oral se esfuerce en esta tarea. Podemos dedicarle unos 15 minutos. De esta manera cada uno presenta a otro compañero pero no a sí mismo.
3. Organizados en grupos de tres participantes (previamente determinados por las profesoras) se les proporcionará la tarea de escribir un pequeño texto que presente a uno de los compañeros del grupo. Para esta tarea elegiremos una técnica de aprendizaje cooperativo llamada «lápices al centro».⁹ Es preciso dedicarle un pequeño tiempo a explicar la técnica de trabajo. Los 20 minutos restantes de la clase los utilizaremos para la elaboración del texto y para la consiguiente puesta en común del trabajo del equipo al resto de los equipos.

⁹ La técnica cooperativa de «lápices al centro» consiste en que el profesorado da a cada equipo una hoja con tantas cuestiones como miembros tiene el equipo. Cuando un estudiante lee en voz alta su cuestión, dejan los lápices en el centro de la mesa y todos hablan de cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta. En este momento solo se puede hablar y escuchar. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder cada uno coge su lápiz y escribe o resuelve en su cuaderno la cuestión. En este momento solo se puede escribir.

Extraído de: *VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009. Ponencia: Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Pere Pujolàs Masset. Universidad de Vic (Barcelona)

DISTRIBUCIÓN DE FICHAS PERSONALES

LE DAMOS LA FICHA DE...	A...
Roberto	Yannick
Erika	Ramzi
Ole	Achraf
Neiber	Xin
Andrei	Walid
Bryan	Xiaoting
Qunsu	Pavlo
Ole	Alejandro

LE DAMOS LA FICHA DE...	A...
Yannick	Erika
Ramzi	Roberto
Achraf	Andrei
Xin	Ole
Walid	Qunsu
Xiaoting	Andrei
Pavlo	Neiber
Alejandro	Bryan

FORMACIÓN DE EQUIPOS

Equipo 1: Yannick, Roberto, Qunsu

Equipo 2: Ramzi, Erika, Andrei

Equipo 3: Achraf, Ole, Xiaoting

Equipo 4: Walid, Xin, Pavlo

Equipo 5: Neiber, Bryan, Alejandro



Fotografía 28



Fotografía 29

B.- REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICAS: EL DOMINÓ DE LA DESCRIPCIÓN Y EL QUIÉN ES QUIÉN

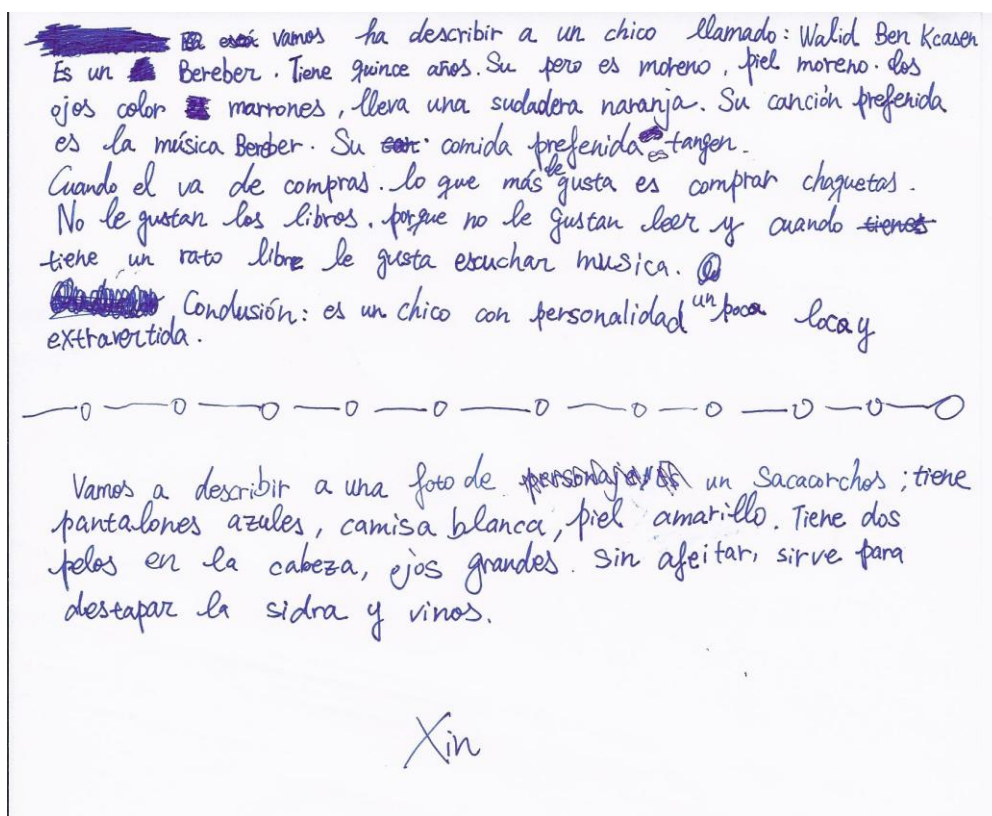
Confeccionamos un dominó para realizar una actividad lúdica en clase. Así pretendemos igualmente fomentar interacciones espontáneas cercanas a los contenidos curriculares que estamos trabajando. Se organizan grupos de tres o cuatro personas para el juego del dominó de emular preguntas referentes al aspecto físico para descubrir qué personaje oculta el adversario. En algunas situaciones un alumno se añadirá al equipo para actuar de supervisor. Debe vigilar que las preguntas se formulen correctamente en español y que se respeten las normas generales del juego.



Fotografía 30

C.- ELABORACIÓN DE UN TEXTO ESCRITO DESCRIPTIVO

En la tercera sesión conjunta, con la técnica cooperativa de «lápices al centro», el alumnado agrupado en equipos de cuatro participantes elaborará un texto único para presentar física y psicológicamente a una de las personas del equipo que decidirán por consenso.



Fotografía 30

Los textos elaborados se presentarán oralmente en una puesta en común. Cada equipo dispondrá de una tabla para anotar los errores e incorrecciones que vayan escuchando y también aquellos aspectos que les hayan gustado más.

		EQUIPO 1	EQUIPO 2	EQUIPO 3	EQUIPO 4
ASPECTOS MUY VALORABLES	Presenta los aspectos de la descripción muy ordenados				
	Utiliza muchos adjetivos y verbos propios para calificar				
	El texto tiene buena estructura (se diferencian bien todas las partes)				
	Aporta ideas personales positivas				
INCORRECCIONES	Utiliza frases incomprensibles				
	Hay errores gramaticales (las personas de los verbos, el género y el número de los adjetivos,...)				
	Aparecen palabras mal utilizadas				
	La descripción es muy pequeña No hay descripción psicológica				


Fotografía 31



FASE 5.- EVALUACIÓN



A.- EXPRESIÓN ORAL: Hemos adaptado una actividad de ANDIÓN, M.A., M. GIL, M.L. GÓMEZ (2005): *Actividades para el marco común europeo. A1*. En CLAVE ELE. Madrid.

Mira, éste es ...

■ Marta va a hablar en clase sobre su familia y amigos. Ha tomado algunas notas. Léelas y escribe el nombre de las personas.



1.  2. 

3.  4. 

Rafael (hermano)

- Es moreno y tiene los ojos negros, muy serenos.
- Tiene 13 años.
- Le gusta ayudar en casa.
- Vive en Inglaterra, el mes que viene va a venir a España.

Cristian (hermano mayor)

- Tiene 24 años. Vive en Barcelona.
- Es alto y tiene el pelo rubio.
- Es muy simpático y alegre.
- Le gusta mucho cocinar.
- Va a empezar a trabajar en un restaurante italiano.

Fotografía 32

Sonia (hermana menor)

- Tiene el pelo negro.
- Es alegre y cariñosa. Siempre está jugando.
- Le gustan mucho los animales, especialmente en perros, tiene 3 años.

Patric (amigo)

- Es moreno, con el pelo largo.
- Tiene 10 años.
- Vive cerca del instituto.
- Es muy tranquilo.
- Le gusta leer y escuchar música.
- Quiere estudiar para ser...

■ Las notas de Marta se refieren a Subraya la opción correcta.

- Profesión
- Educación
- Carácter
- Fisico
- Planes de futuro
- Cualidades y aficiones
- Lugar de residencia

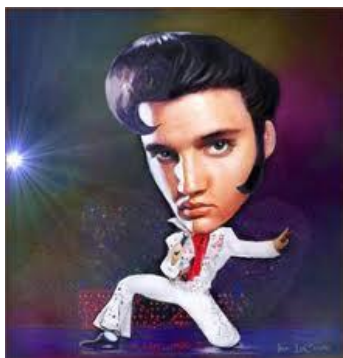
■ Marta enseña las fotos a unos amigos. Lee las notas del ejercicio 1 y escribe qué dice de ellos.

.....
.....
.....
.....
.....

Aquí están mis padres...
éste es ... y ésta ...
Mira, éste/a es...
Acáí está mi amigo/a ...

Fotografía 33

B.- DESCRIPCIÓN de personas fotografiadas que se colocarán en el encerado para ver el desarrollo y la evolución de la expresión escrita.



Fotografía 33



Fotografía 34



Fotografía 35

C.- LECTURA Y COMPRENSIÓN DE UN TEXTO para valorar la comprensión lectora. El grado de dificultad del texto está lógicamente en relación con el tipo de alumnado del momento y con sus capacidades y su nivel de lengua. En este caso hemos utilizado y adaptado un texto del manual de español: ALONSO, E. y N. SANS (2004): *Gente Joven. Curso de español para jóvenes. 1*. Difusión. Barcelona.

Mafalda y su familia

Mafalda es una niña argentina que vive con sus padres y su hermanito Guille en Buenos Aires. Tiene también una abuela que le escribe postales y una mascota.

Mafalda también tiene muchos amigos con los que juega en la calle o en el parque: Miguelito, Manolito, Susanita, Felipe y Libertad.

La madre de Mafalda se llama Raquel y es ama de casa. Le gusta mucho leer. Tiene 36 años, es morena y lleva gafas. El padre se llama Ángel. Tiene 39 años y es agente de seguros. Le gustan mucho las plantas. Es alto y rubio. Mafalda no es una hija fácil porque hace muchas preguntas. Sus padres son muy nerviosos y a veces toman Nervocalm.

Mafalda es morena y un poco gordita. Tiene seis años y va al colegio. Su cumpleaños es el 15 de marzo. Es una niña muy inteligente, simpática y sobre todo muy crítica y curiosa. En casa de Mafalda se ve mucho la televisión. Le gusta ver las noticias porque está muy interesada en política. También le gusta escuchar la radio. Su grupo de música favorito son los Beatles. Jugar al ajedrez y leer son otras de sus aficiones preferidas. A Mafalda no le gusta nada la sopa ni las injusticias en el mundo. Su hermano menor, Guille, tiene dos años. Es gordito y muy gracioso. Hace siempre muchas preguntas a Mafalda. A él sí le gusta la sopa. Llama a su hermana "Mafaldita".



Fotografía36

	Ella	Su hermano	Su padre	Su madre
Nombre				
Edad				
Aspecto físico				
Carácter				
Gustos				



Fotografía 37

4.2.3 Proyectos de inclusión en el entorno

La sistematización del aprendizaje nos ayuda a desarrollar proyectos de conexión con el entorno. El acercamiento al entorno más cercano, como puede ser el centro educativo o el barrio en el que viven, refuerza el empoderamiento y la inclusión social, desde un enfoque cooperativo. Estas iniciativas que presentamos a continuación son grupales, hacen emerger el «yo», acercan las culturas y permiten que seamos co-partícipes de la adquisición de habilidades y actitudes interculturales. Así, proyectos como *Mi país, nuestros países* (proyecto 1) o *Vamos al médico* (proyecto 2) nos acercan a unas nuevas realidades sociales y ayudan a los alumnos a sentirse cerca de una sociedad a la que acaban de llegar. La geografía (en el proyecto 3) y la alimentación (en el proyecto 4) son centros de interés cuyos proyectos se desarrollan con esta idea de inclusión en el entorno. Saber dónde estamos y de dónde venimos nos ayuda a valorar nuestra identidad y a conocer al «otro». La alimentación, fuerte clave intercultural, nos permite planificar un proyecto de aprendizaje con componentes curriculares, que culmina con la actividad real de compartir un desayuno saludable.

En este bloque, dado que los proyectos van ganando en complejidad y consistencia, presentaremos los objetivos, contenidos y funciones gramaticales para cada uno de ellos. Por su parte, las habilidades y las actitudes interculturales se proponen comunes a todos los proyectos de inclusión en el entorno. Como sigue:

HABILIDADES INTERCULTURALES	ACTITUDES INTERCULTURALES
<p>Percepción de diferentes culturas</p> <ul style="list-style-type: none"> -uso consciente de conocimientos para identificar diferencias culturales -incorporación de las diferencias culturales en la propia perspectiva cultural <p>Aproximación cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> -contraste de los diferentes puntos de vista -adopción de posturas autocríticas para superar barreras y mejorar la percepción del otro <p>Inclusión voluntaria</p> <ul style="list-style-type: none"> -identificación de los rasgos de la cultura de origen que se desean mantener -adopción voluntaria y consciente de diversas perspectivas a la hora de interpretar situaciones interculturales -reconocimiento del «conflicto cultural» como fenómeno inherente a la comunicación intercultural 	<p>Empatía Curiosidad Disposición favorable Tolerancia Regulación de factores afectivos (estrés, desconfianza, miedo, tristeza...)</p>

Adaptado de PCIC, 2006

4.2.3.1 Mi país, nuestros países

Proyecto 1

Esta actividad de mayor complejidad lingüística y organizativa nos mostrará nuestros países. Presentaremos la planificación general de la actividad, cómo se ha

llevado a cabo, el proceso y, por fin, el producto final que han realizado los alumnos en el aula.

En esta actividad: *Mi país, nuestros países*, los alumnos escriben nombres de países en el encerado de clase. No todos los alumnos conocen todos los países, los identificamos en el mapa. Entre todos vamos a conocerlos. Cada alumno se siente motivado (reforzamos el componente afectivo) para explicar y contar cómo es su país y señalar su ubicación en el mapa.

La profesora explica brevemente la actividad, en la lengua nueva (los alumnos no disponen de gran competencia lingüística ni comunicativa): vamos a contar cosas de nuestros países. Al final, entre todos elaboraremos un panel. Este es nuestro objetivo programático: utilizar la lengua nueva con un fin práctico, el de presentar nuestro país y explicar a los demás lo que nos gusta y nos emociona de él, y que aflore el «yo» que va a propiciar la comunicación y a generar interacciones orales enriquecedoras que nos permitirán avanzar en el aprendizaje de la lengua.

Presentamos a continuación los objetivos, contenidos y funciones previstos para este proyecto:

OBJETIVOS	CONTENIDOS	FUNCIONES
<p>Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento</p> <p>Incorporar al propio acervo cultural una visión más amplia de los propios referentes culturales</p>	<p>La situación geográfica</p> <p>Los puntos cardinales</p> <p>Las ciudades importantes</p> <p>La capital</p> <p>El sistema de gobierno</p> <p>La geografía urbana</p> <p>El clima</p> <p>El paisaje</p> <p>La población</p> <p>Los mapas</p> <p>La representación especial</p> <p>Los países del mundo</p> <p>Historia y cultura de Europa</p>	<p>Representar un mapa</p> <p>Organizar espacialmente los países del mundo</p> <p>Identificar países</p> <p>Buscar información sobre diferentes países</p> <p>Presentar en puesta en común el país de origen</p>

Adaptado de PCIC, 2006

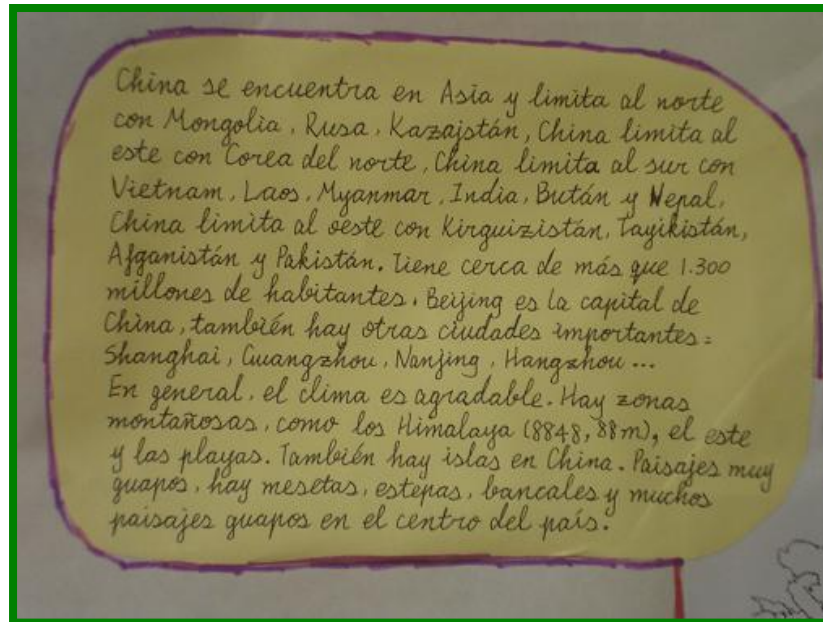
A partir de este trabajo programático en el aula, los alumnos realizan un trabajo individual de recogida de información (nuestro alumnado no siempre conoce su país para poder explicarlo a los demás). Utilizaremos como recurso fundamental los ordenadores portátiles de que disponemos en el aula. En el momento en que instalamos los ordenadores, siempre hay algún alumno dispuesto a enseñarnos algo. Un alumno marroquí se apresura a uno de los ordenadores para mostrarnos algo interesante para él. Estas iniciativas se permiten fácilmente en el aula, sobre todo en los inicios, cuando la posibilidad de comunicación del alumnado es reducida. Este alumno marroquí desea mostrarnos *Harraga* en Youtube: quiere enseñarnos cómo salen los chicos de su país, corriendo por el puerto y buscando un camión al que agarrarse. Él se siente muy bien porque ya está en España y está con su familia. Le interesa mucho decirnos que todos quieren venir a España, nos enseña cómo corren y él ya está aquí, muy entusiasmado. Nos referimos a la interconexión que existe entre el aprendizaje de la lengua y el componente emocional y afectivo, el «yo» que emerge.

Recogerán información general y documentos gráficos que les sirvan para ilustrar un pequeño texto descriptivo que deben elaborar sobre su país.

En una primera fase, realizamos oralmente la actividad, para organizar la estructura del texto que produciremos a continuación. Esta es una fase en la que las intervenciones de los alumnos se agolpan, tienen muchas cosas que decir y realizan grandes esfuerzos y buscan gran cantidad de recursos para utilizar la lengua nueva.

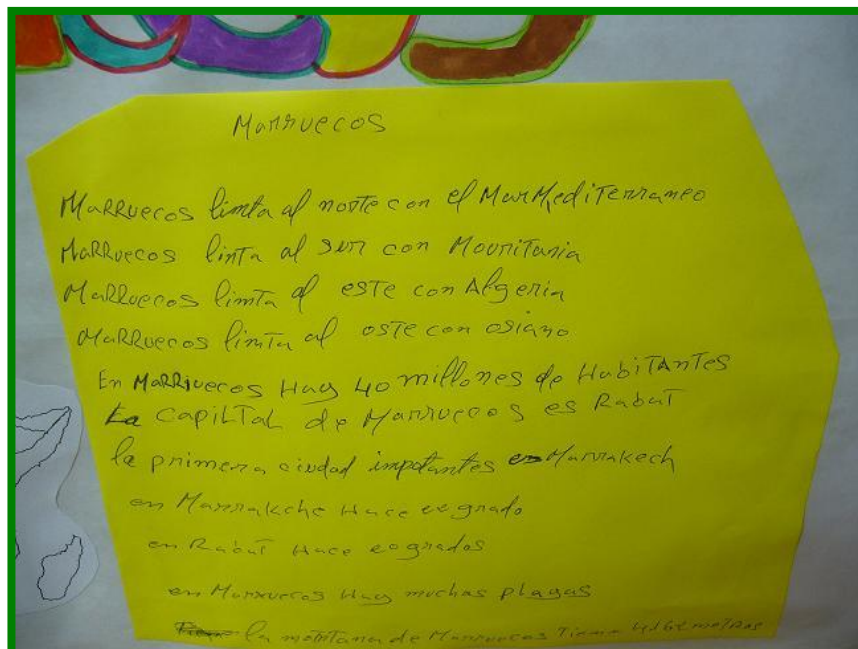
En la fase de búsqueda de información, los alumnos se esmeran en conseguir encontrar lo mejor de ellos mismos para trasladarlo a los demás. Aquí aprovechamos, en ocasiones, para reforzar además la competencia digital, que alguno de nuestros alumnos, no tiene. Véase, por ejemplo, alumnado senegalés, alumnado marroquí y otros.

Como decíamos en la presentación de este proyecto, podemos observar la gran diversidad de niveles, de competencias comunicativas que nos encontramos. Actividades de este tipo permiten ensamblarlos y trabajar juntos. Tenemos, por una parte, la capacidad de organización de la alumna china a la hora de construir su texto:



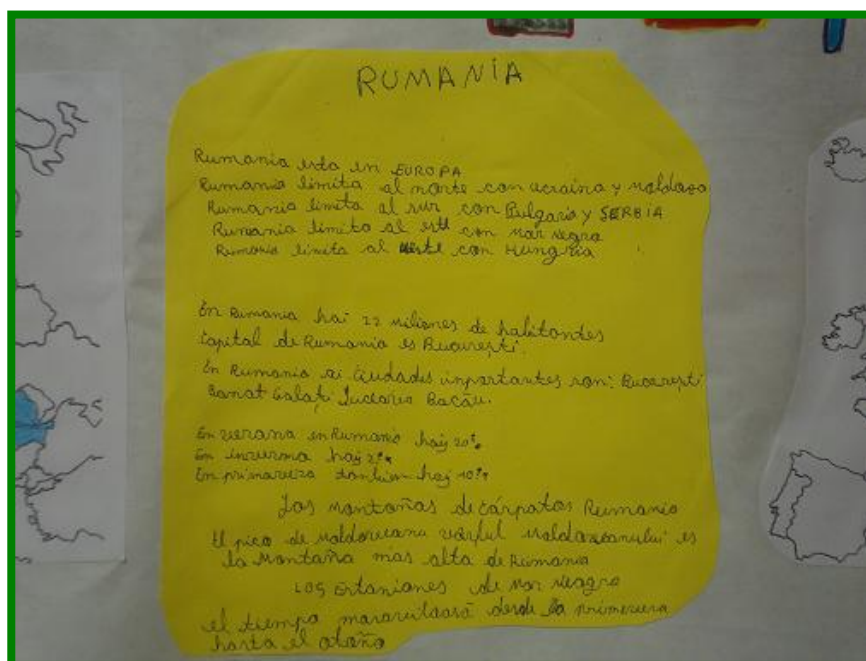
Fotografía 39: Texto sobre mi país: China

O bien, la imposibilidad inicial de un alumno marroquí de leer y de organizar el discurso porque no conoce las realidades que le presentamos y las dificultades con la lectoescritura; no sabe qué son los puntos cardinales, cómo situar a su país, no sabe lo que es el clima, ni la población. Al final, con la ayuda del profesor y de sus compañeros, también realiza la actividad.



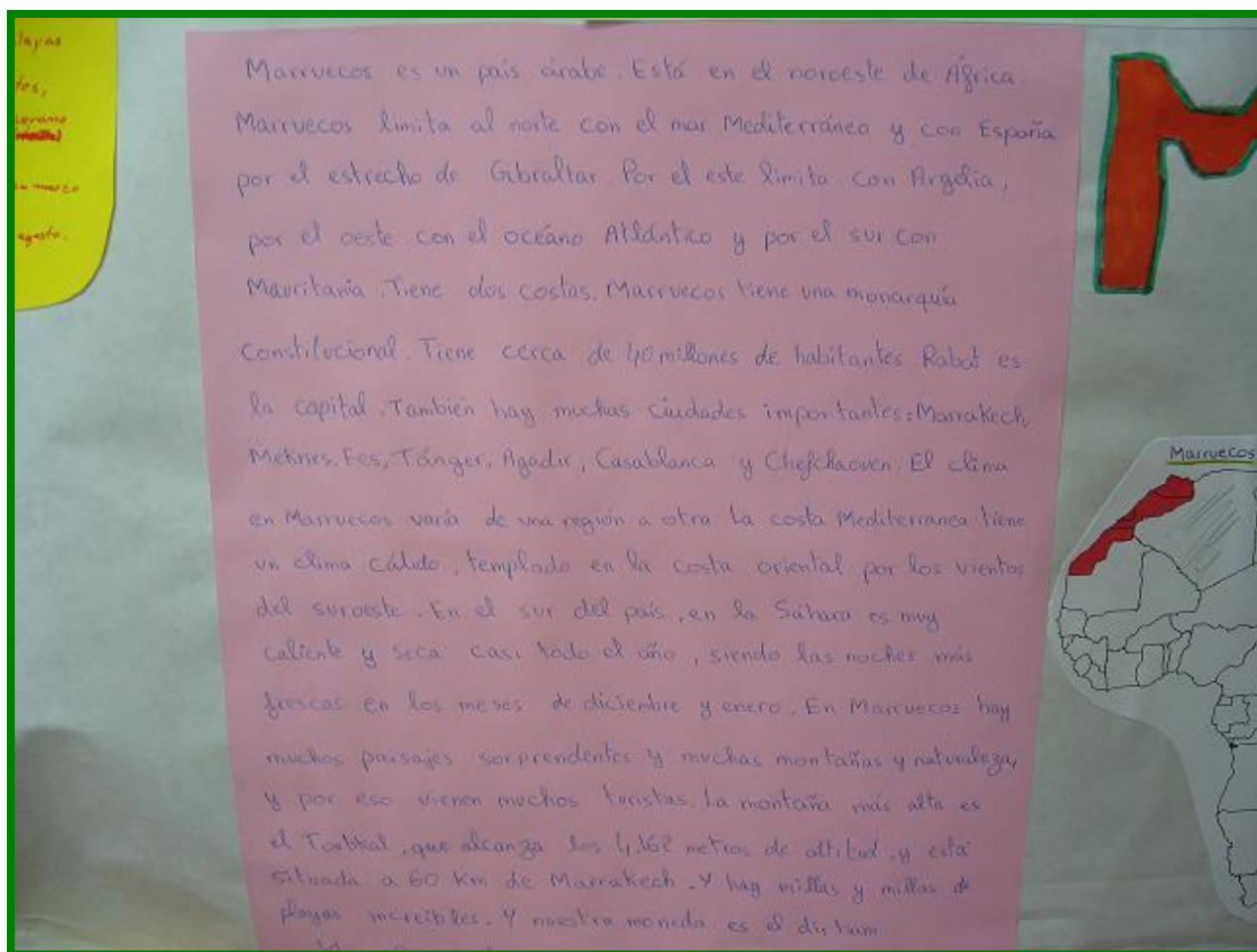
Fotografía 40: Texto sobre mi país: Marruecos

También nos encontramos con el trabajo de un alumno rumano muy poco escolarizado, con dificultades en lectoescritura, desconocimiento de la lengua nueva y dificultad a la hora de organizar su discurso.



Fotografía 41: Texto sobre mi país: *Rumanía*

El trabajo de una alumna marroquí, de fuerte tradición escolar previa, nos muestra lo que puede dar de sí el aprendizaje de la lengua en este contexto metodológico que proponemos: dispone de una gran capacidad para aprender por sí misma, tiene mucha autonomía personal, gran competencia discursiva y mucha competencia estratégica (competencias básicas trabajadas en clase a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua nueva).



Fotografía 42: Texto sobre mi país: *Marruecos*

Tras esta fase de trabajo individual, organizamos una puesta en común que nos permite mejorar nuestros textos, realizar correcciones en grupo y a título individual, si es necesario.

A continuación, elaboramos nuestro trabajo conjunto y en este momento es muy importante la toma de decisiones del grupo, lo que lo obliga a utilizar la lengua nueva para argumentar, para aceptar, para proponer cosas nuevas, para rechazar alguna propuesta. Este aspecto engrandece el objetivo de la actividad propiamente dicha: la elaboración del cartel de nuestros países, con un aprendizaje significativo de la lengua nueva.

Es muy interesante el trabajo oral de presentación de sus países que han realizado los alumnos y que queda recogido en la rf.: grabación 27.¹⁰ Del cartel dejamos aquí una muestra:



Fotografía 43: Panel: *Mi país, nuestros países*

4.2.3.2 Vamos al médico

Proyecto 2

Esta actividad, que desarrollamos en nuestra aula plurilingüe, está relacionada con el tema de la salud. En esta ocasión, la profesora preparó una presentación digital para

¹⁰ La grabación está recogida en el Anexo 2, en el dispositivo digital que se adjunta a esta tesis doctoral.


trabajar los contenidos léxicos, conceptuales, lingüísticos, funcionales, pragmáticos, relacionados con este centro de interés:

OBJETIVOS	CONTENIDOS	FUNCIONES
<p>Desenvolverse con soltura en situaciones interculturales diversas, en contextos sociales, como el de la salud</p> <p>Contribuir a la creación y mantenimiento de las relaciones de colaboración, cordialidad y confianza en los miembros del grupo</p>	<p>Las partes del cuerpo</p> <p>Las enfermedades</p> <p>Los síntomas</p> <p>Los remedios</p>	<p>Preguntar y expresar qué duele</p> <p>Reaccionar ante un síntoma</p> <p>Aconsejar</p> <p>Recetar</p> <p>Proponer alternativas</p> <p><i>Estar+adjetivo</i></p> <p><i>Tener+sustantivo</i></p> <p><i>Tener que+infinitivo</i></p> <p>Expresar la opinión</p>

Adaptado de PCIC, 2006

PARA REACCIONAR:

- ¡Abrígate!
- ¡Tómame una pastilla!
- ¡Siéntate un rato!
- ¡Descansa!
- ¡Come algo!
- ¡Vete al médico!
- ¡Haz ejercicio!
- ¡Ponte el termómetro!
- ¡No te quites el jersey!



Fotografía 43: Muestra del material utilizado¹¹

Desde el punto de vista de la organización metodológica del aula, realizamos actividades por parejas y actividades en equipo. Las actividades por parejas han sido relevantes en esta actividad porque, por una parte, avanzamos un paso en la estructuración de nuestra aula hacia el trabajo en equipo y la cooperación y, por otro

¹¹ Todo el material utilizado en clase para esta actividad se encuentra en el anexo 4 de esta tesis doctoral como documentos pdf.

lado, la actividad final de la tarea consiste en la grabación de un vídeo en la consulta del médico. En él aparecerán dos personajes: el médico y el paciente. El guion se ha preparado en clase, con la colaboración de la profesora.



Fotografía 44:Actividad por parejas: *vamos al médico*

Hemos trabajado oralmente la actividad y queda recogido alguno de estos trabajos en la rf.: grabación 28.¹² Finalmente, los propios alumnos han realizado la grabación de los vídeos, que adjuntamos en el anexo 3 de este trabajo.

Resulta interesante ver el producto final de la actividad *vamos al médico*, para constatar los diferentes niveles de lengua que coexisten en el aula, la gran diversidad de culturas que se entremezclan y los recursos lingüísticos, pragmáticos y de cualquier otro tipo de que disponen los alumnos para hacerse entender.

¹² La grabación se encuentra en el dispositivo digital, que se adjunta a esta tesis, en el Anexo 2.

4.2.3.3 La geografía entre nosotros: aprender y compartir

Acercar el mundo a la escuela, relacionar los aprendizajes y la vida, ser responsables del proceso y sentir emoción nos empuja hacia un conocimiento significativo y motivador. Aprender una lengua nueva requiere propiciar situaciones que favorezcan interacciones espontáneas. Presentamos este conjunto de actividades con una variedad de tareas para promover las interacciones y el trabajo en grupo. La geografía será el hilo conductor de nuestra propuesta. Nuestro objetivo es acercar Europa a nuestros estudiantes teniendo presente que la geografía es un tema fundamental en una atmósfera multicultural. Cada uno de ellos tiene un origen y vivencias diferentes que supondrán un elemento positivo a la hora de trabajar y así podrán sentirse libres para expresar y compartir sus propias experiencias. La metodología propuesta en esta tesis utiliza el enfoque por tareas que promueve el trabajo en equipo y las interacciones entre compañeros incluso si tienen distinto nivel. Este conjunto de actividades permite al docente utilizarlas en una clase con varios niveles, transferible a diferentes entornos y situaciones de aprendizaje.¹³

Proyecto 3

En cada una de las seis actividades propuestas, hemos concentrado diferentes tareas que nos conducen a la realización de un proyecto final que engloba los aprendizajes, las competencias y las habilidades que vamos adquiriendo a lo largo del proceso. Para cada una de ellas detallaremos su título, los objetivos generales que se plantean, el tipo de tareas que se proponen, las competencias que esperamos desarrollar, las técnicas que se podrían utilizar y la descripción del proyecto final, que da sentido a nuestra propuesta didáctica.

¹³ Hemos creado un espacio web para alojar y compartir este proyecto:

<https://viajeintercultural.wordpress.com/2014/09/09/>

A modo de resumen:

OBJETIVOS	CONTENIDOS	FUNCIONES
<p>Aprovechar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento</p> <p>Incorporar al propio acervo cultural una visión más amplia de los referentes culturales</p> <p>Contribuir a la creación y mantenimiento de las relaciones colaborativas y de confianza en el grupo</p>	<p>Los países del mundo</p> <p>Los mapas</p> <p>Europa</p> <p>El lenguaje visual</p> <p>Los viajes</p>	<p>Expresar la opinión</p> <p>Establecer contacto con los demás</p> <p>Buscar información sobre diferentes países</p> <p>La representación en el mapa</p> <p>Compartir información en una puesta en común</p> <p>Realización de un itinerario de viaje, con todos los detalles (fechas, lugares, medios de transporte, gastronomía, historia, cultura)</p> <p>Transmitir la información a través de una tira cómica</p>

Adaptado de PCIC, 2006

Desde el punto de vista metodológico la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo de las tareas, la cooperación entre los miembros del equipo, la interdependencia positiva entre ellos, la responsabilidad individual en el proceso de aprendizaje, el éxito en la comunicación y la generación de conocimiento.

Así pues, las actividades que hemos propuesto son las siguientes:

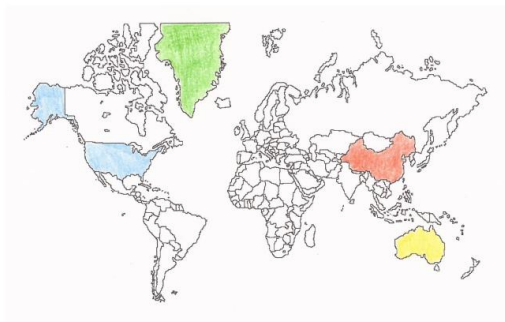
Actividad 1. *Nuestro mundo, una mirada crítica, otro mundo es posible*

El objetivo general que perseguimos con esta actividad es trabajar con diferentes representaciones de mapas para entender la diversidad y crear una opinión al respecto.

Las estrategias que desarrollamos van encaminadas a observar varios mapas, comparar, identificar las representaciones, expresar sus opiniones y crear una representación propia. Esta actividad la realizaremos en varias sesiones de clase.

La tarea final de esta actividad consiste en hacer que los estudiantes trabajen juntos en un mapa propio que refleje su perspectiva acerca del mundo en el que viven.

En esta actividad utilizamos la técnica de «lápices al centro» que favorece las interacciones, genera seguridad en los miembros del equipo, permite y fuerza la cooperación, promueve el intercambio de opiniones y genera conocimiento.



Fotografía 45

Actividad 2. *Un viaje alrededor del mundo*¹⁴

Esta actividad consta de tres tareas en las que los estudiantes tienen la oportunidad de estudiar (o revisar, dependiendo del nivel) algunos países y sus capitales a través de un mapa político. Las estrategias utilizadas van orientadas al trabajo cooperativo mediante el análisis conjunto de un mapa mudo y la identificación de algunos países y sus respectivas capitales. En la segunda tarea el profesor entregará un mapa mudo y narrará un viaje hecho alrededor del mundo mientras los grupos marcarán en el mapa los países visitados. En la tarea final los grupos deberán crear y narrar un viaje hecho alrededor del mundo, que compartirán con el resto de la clase. En esta actividad utilizamos la técnica cooperativa «1-2-4».¹⁵

¹⁴ Actividad adaptada de: HADFIELD, J. , Ch. HADFIELD (2010): *Simple Listening Activities, Oxford basics* (pp. 18-19). Oxford: Oxford University Press.

¹⁵ La técnica cooperativa «1-2-4» consiste en proporcionar cuestiones sobre un tema dentro de un equipo de base. Primero cada uno (1) piensa cuál es la respuesta correcta a la pregunta. En segundo lugar, se ponen de dos en dos (2), intercambian sus respuestas y las comentan, y de dos hacen una. En tercer lugar, todo el equipo (4), después de haberse enseñado las respuestas dadas por las dos «parejas» del equipo, ha de componer la respuesta más adecuada. Extraído de: *VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009. Ponencia: Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Pere Pujolàs Maset. Universidad de Vic (Barcelona).



Fotografía 46

Actividad 3. *Juntos en Europa*

Este bloque de actividades está dividido en dos partes. En la primera, nuestro objetivo será trabajar y analizar mapas para que los estudiantes puedan desarrollar y ampliar sus conocimientos geográficos. Las estrategias utilizadas en este primer bloque llevarán a los estudiantes a analizar e interpretar mapas y trabajar de manera cooperativa. Nos permitirán gestionar el trabajo en equipo aprendiendo a repartir tareas, cargos y responsabilidades dentro del equipo. En esta fase, los estudiantes aprenderán a reflexionar sobre las intervenciones realizadas por otros participantes y aprenderán igualmente a expresar sus propios pensamientos.

Utilizar el trabajo en equipos cooperativos nos permitirá acceder al conocimiento (países y capitales, Europa, sus banderas...), familiarizarse con el nuevo entorno en el que viven, cohesionar el equipo de trabajo y fomentar una autoestima positiva en el grupo clase, concediendo y asignando tareas y responsabilidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda parte, nuestro objetivo se centra en aspectos históricos y culturales de Europa. Proponemos a los estudiantes la lectura de dos textos con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora y trabajar específicamente la expresión escrita. En el contexto de la metodología cooperativa este trabajo profundizará en los aspectos de gestión del equipo utilizando técnicas de trabajo en equipo que forzarán la cooperación entre los participantes. El primer texto propuesto lo trabajaremos con la técnica de la «lectura compartida».¹⁶ A partir de este momento, los estudiantes disponen de unas cuestiones a las que tienen que dar respuesta. El segundo texto recoge pensamientos de historiadores y de filósofos sobre la idea de Europa que trabajarán siguiendo la misma técnica, fomentando las interacciones y permitiendo que afloren sus sentimientos y emociones sobre el tema. El resto de las tareas que proponemos reforzarán los aprendizajes a través de cuestionarios, juegos-concurso, actividades colaborativas, etc.

Como tarea final, proponemos un texto sobre el mito de Europa que trabajaremos con equipos cooperativos y la técnica de «lápices al centro». Planteamos la posibilidad de desarrollar estrategias y competencias artísticas que permitan a los estudiantes crear una tira cómica que transmita la idea de mito y su visión sobre el mito de Europa, además de poner en marcha los aprendizajes desarrollados a través de toda la actividad.

¹⁶ La técnica cooperativa de «lectura compartida» consiste en que un miembro del equipo lee el primer párrafo. Los demás deben estar muy atentos, puesto que el que viene a continuación, después de que su compañero haya leído el primer párrafo, deberá explicar lo que este acaba de leer, o deberá hacer un resumen, y los otros dos deben decir si es correcto o no, si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo. El estudiante que viene a continuación (el segundo) leerá seguidamente el segundo párrafo, y el siguiente deberá hacer un resumen del mismo, mientras que los otros dos deberán decir si el resumen es correcto o no. Y así sucesivamente.

Más información en: *VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009. Ponencia: Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Pere Pujolàs Masset. Universidad de Vic (Barcelona).



Fotografía 47

Actividad 4. *Descubrimos la ciudad*

Esta actividad nos situará en el entorno más cercano: el lugar en el que vivimos.

El objetivo general que planteamos es acercar a los estudiantes a las ciudades o pueblos más próximos, a su localización, su historia, su organización, sus actividades, para favorecer su integración.

Proponemos tareas con planos y mapas que permitan la organización espacial del territorio. Desarrollaremos la técnica de la entrevista para fomentar el conocimiento del espacio geográfico y también para favorecer las interacciones. Trabajamos estrategias de búsqueda de información, de comparación de información entre la nueva ciudad y su ciudad o pueblo de origen. Proponemos la utilización de programas tipo Google Earth para la búsqueda y la localización.

En cuanto a las técnicas cooperativas utilizadas, comenzaremos con la técnica del «folio giratorio»¹⁷ para detectar ideas previas sobre el tema y permitir compartirlas con

¹⁷ La técnica cooperativa del «folio giratorio» consiste en que un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio y, a continuación, lo pasa al compañero de al lado para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente girando hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea.

Más detalles en: *VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre de 2009. Ponencia: Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Pere Pujolàs Masset. Universidad de Vic (Barcelona)

los demás miembros del equipo. Trabajaremos diferentes tareas con la técnica «1-2-4» , sobre todo para resolver cuestiones a modo de enigma que tienen que ver con el tema de la ciudad y a partir de las cuales deben realizar una presentación oral.

Como tarea final, utilizarán la técnica de la entrevista y proponemos la presentación de un documento final de audio que ellos mismos han de grabar, desarrollando en los estudiantes estrategias y recursos digitales y del mundo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).



Fotografía 48

Actividad 5. *¡Nos vamos de viaje!*

El objetivo de esta actividad es trabajar por competencias mediante el uso de las TIC y TAC y el aprendizaje cooperativo utilizando como vehículo de aprendizaje una *webquest*.¹⁸ A lo largo de las tareas, el alumnado reunido en grupos cooperativos deberá

Adaptada de Spencer Kagan. En la página web <http://www.kaganonline.com>

¹⁸ Para más información: <http://roble.pntic.mec.es/~atejero/pages/comohacerwq.htm> ,
<http://www.isabelperez.com/webquest/index.htm#all>, <http://www.eduteka.org/WebQuestLineamientos.php>

ir seleccionando la información necesaria para realizar un viaje a un país de su elección. Para ello, necesitarán seguir las tareas propuestas a lo largo de la *webquest* para decidir qué sitios quieren conocer, la fecha del viaje, los medios de transporte que utilizarán para llegar al lugar elegido y descubrir un poco más sobre la gastronomía del país de destino. Como tarea final, los equipos deberán presentar su propuesta de viaje a la clase.

Además de la oportunidad de desarrollar las tareas utilizando las nuevas tecnologías y el trabajo cooperativo, los estudiantes podrán participar en un proceso de autoevaluación y coevaluación. Eso les permitirá reflexionar sobre su rol en el grupo y las estrategias utilizadas a lo largo de las actividades.



Fotografía 49

Actividad 6. *La historia de mi viaje*

El objetivo general que perseguimos es el de ser capaces de realizar una composición narrativa que incite y anime a los estudiantes a participar y a desarrollar su autonomía y su afectividad en el aula utilizando la lengua oral y la lengua escrita, participando y compartiendo una experiencia común: su viaje al nuevo país.

Debemos desarrollarla en un período relativamente amplio, se trata de un proyecto. Consta de varias partes que van permitiendo la actividad narrativa del estudiante de manera progresiva. Se trata, pues, de un proyecto de narrativa en el que la historia, contada a través de diferentes medios (texto, audio, blog, paneles...), hace que los lectores participen en el desarrollo, en el destino del relato, incluso mezclando las historias de sus viajes.

La primera parte, que titulamos *Yo, mi lugar de origen. Os mostraré quién soy y de dónde vengo* permite el acercamiento, el conocimiento del otro, la expresión de la identidad. Facilita y favorece la interacción ente los participantes en la tarea, concede fluidez a las relaciones y genera interdependencia en el grupo. Además, nos permite investigar, generar conocimiento, aprender la lengua, organizar y cohesionar los equipos de trabajo.

En esta tarea trabajaremos a partir de una serie de cuestiones centradas en la identidad del estudiante, en su entorno cercano, su familia, su pueblo, su origen y lo que todo ello significa para él.

La segunda parte, que titulamos *El viaje y los motivos*, nos lleva a reflexionar y a escribir sobre el viaje y los motivos que nos hicieron llegar hasta aquí. Utilizamos la misma metodología, a través de cuestiones que centran y orientan el tema. Trabajaremos con la técnica cooperativa del «folio giratorio» para favorecer el trabajo en los equipos, forzar la cooperación y generar interacciones en la lengua de estudio. En esta tarea se desarrolla especialmente la competencia emocional que hacemos aflorar de manera consciente.

La tercera parte, llamada *Sensaciones durante el viaje y la llegada*, nos centra en el desarrollo del viaje, en las sensaciones y emociones que han experimentado y en la percepción que han tenido de la sociedad de acogida. En esta tarea utilizaremos la técnica cooperativa «1-2-4» Trabajaremos las cuestiones a partir de una fase de trabajo individual. A continuación, iniciaremos un trabajo por parejas, para compartir las experiencias personales. Finalmente, organizaremos grupos de cuatro e intentaremos establecer lazos y puentes entre las distintas experiencias personales. Así, enriqueceremos los relatos con aportaciones o preguntas de los participantes del equipo.

En este momento del proyecto, nuestro texto narrativo ha de tener ya una estructura definida y el hilo conductor ha de permitirnos contar la historia.

La cuarta parte, llamada *El paso del tiempo*, va a dar pie al recuerdo. Nos va a permitir volver la vista atrás y pensar en todo aquello que hemos dejado en nuestro lugar de origen, analizar qué añoramos, por qué, cómo reemplazarlo. Utilizaremos la misma

técnica cooperativa que en la tercera parte. Reforzaremos los momentos de interacciones personales para el intercambio de experiencias y emociones personales.

Llega el momento final, el de la *Reflexión*, en el que a través de la técnica cooperativa del «folio giratorio» propondremos de manera ordenada las aportaciones de reflexión de cada uno de los estudiantes del equipo. Todos hablamos. Todos somos partícipes de múltiples relatos.



Fotografía 50

Esta nueva propuesta didáctica que presentamos favorece el aprendizaje de la lengua extranjera. Los estudiantes se enfrentan a situaciones reales de comunicación en las que se convierten en verdaderos protagonistas. Esta propuesta desarrolla y favorece interacciones espontáneas entre los estudiantes que garantizan la fluidez y la comunicación en el proceso, de manera que llegan a conocerse y a compartir su trabajo.

Es un proyecto que permite conocer al otro y compartir con él experiencias vitales y realidades. En este sentido favorece y desarrolla situaciones interculturales y anima a los estudiantes a trabajar juntos. Los estudiantes se sienten libres para tomar decisiones a lo largo del proceso, para participar en tareas y ser los verdaderos protagonistas.

4.2.3.4 Vamos a desayunar

Proyecto 4

Esta propuesta didáctica permite el aprendizaje desde el nivel A0 a un nivel B1. Los objetivos que nos proponemos:

OBJETIVOS	CONTENIDOS COMUNICATIVOS	CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
1. Cohesionar al grupo clase	Expresar gustos	Los alimentos	El artículo. El género, el número	La comida, los horarios
2. Desarrollar el trabajo en equipo	Preguntar y responder sobre gustos	La rueda de los alimentos	Los cuantificadores	La gastronomía española. ¿Y en otros países?
3. Profundizar y reutilizar el léxico de la alimentación	Preguntar y responder sobre hábitos	Los platos	El presente de indicativo	Gestos y expresiones relacionados con la alimentación
4. Desarrollar hábitos de vida saludables	Pedir y dar información sobre el desayuno saludable	El peso, la medida	Los pronombres interrogativos: <i>qué, cuánto, cuántas, dónde,...</i>	Las normas en la mesa
5. Diseñar una dieta saludable	Hacer recomendaciones y sugerir		Perífrasis verbales: <i>hay que + infinitivo, tengo que + infinitivo, deber + infinitivo</i>	

En cuanto a la metodología, en nuestra aula, pretendemos dar un salto en la interrelación del componente personal, académico y curricular. Por ello planteamos la interculturalidad como un diálogo entre las culturas que nos permita un enriquecimiento mutuo, un traspaso de contenidos, de maneras de ver el mundo que nos ayuden a realizar el intercambio y a aceptar a los demás en nuestro entorno (rf.: 2.2 y 2.3).

El desayuno es una de las comidas más importantes del día. Nuestro alumnado no tiene hábitos alimenticios saludables. Las competencias básicas que, desde la escuela,

debemos enseñarles pasan por fomentar el desarrollo de la autonomía personal, la interacción con el mundo físico, la autonomía para aprender, la competencia digital...

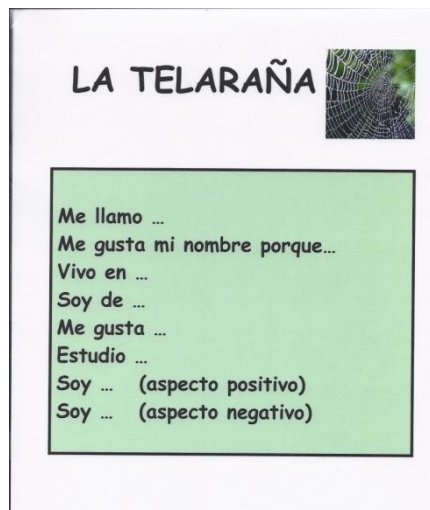
La participación de agentes externos resulta muy enriquecedora: cooperamos con expertos en el tema, introducimos otro formador en el aula, que estimula la autoestima de nuestro alumnado, diversificamos las visiones sobre el tema, compartimos la planificación de la actividad y conseguiremos un producto final mucho más completo.

Estimamos la temporalización en 4 sesiones de dos horas cada una. Presentamos a continuación el contenido y el desarrollo de cada una de las sesiones. En este proyecto trabajamos la cohesión del equipo, la organización interna del trabajo, los contenidos curriculares, las destrezas lingüísticas, las interacciones y los productos finales. De ahí que comencemos en la fase 1 con actividades de cohesión de grupo.

1.ª SESIÓN: Actividades de presentación, conocimiento y cohesión del grupo

Actividad 1

LA TELARAÑA: Situados de pie en círculo, uno de los participantes tiene un ovillo de lana en sus manos. Nos cuenta aspectos que aparecen en la ficha de la telaraña. Al terminar pasa el ovillo de lana al compañero que desee sin soltar el cabo. Este relata también su historia y pasa el ovillo a otro, manteniendo el cabo de lana. Así, sucesivamente, hasta que todos los participantes hayan intervenido y hayamos creado una red o una telaraña. En este momento empieza la vuelta atrás. El último participante ha de buscar a quien tiene la continuación del cabo y relatarnos su historia. Así hacia atrás, hasta llegar al primer estudiante que empezó el juego.



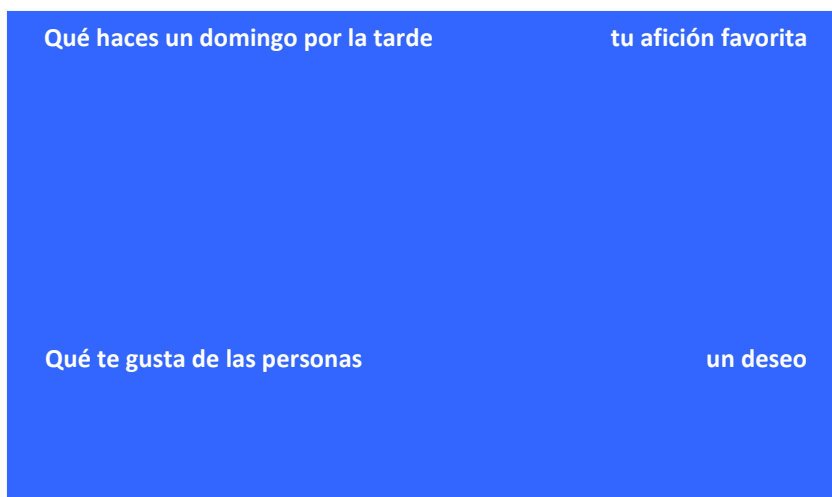
Actividad 2

¡AL LORO!: Esta actividad consiste en reconocer a cada uno de los participantes del grupo a través de una identificación de las fichas anónimas que cada jugador escribe con datos significativos de su vida. El animador reparte una pegatina o una ficha para cada participante y les da las siguientes instrucciones:

En el ángulo superior izquierdo de la pegatina escribe lo que acostumbra a hacer un domingo por la tarde. En el ángulo superior derecho escribe tu afición favorita. En el ángulo inferior izquierdo escribe qué es lo que más te gusta encontrar en las personas. En el ángulo inferior derecho escribe un deseo que pedirías a un genio que se te aparezca en este momento y que te dice que te concede lo que tú quieras.

Disponen de 8 minutos para completar la ficha. Una vez terminadas, se recogen, se barajan y se entrega una a cada participante (que a nadie le toque la suya propia). Cada participante inicia el trabajo de búsqueda. No puede enseñar la pegatina. Solo puede hablar y hacer preguntas para encontrar las respuestas que están en la ficha. Cuando se encuentra al dueño de la pegatina, se la pega en un lugar visible.

Para terminar, cada uno presenta al compañero que ha encontrado y explica sus preferencias y su deseo.



Actividad 3

MI PAÍS: Esta actividad consiste en seleccionar cinco cosas de cada país y contrastarlas con el resto del grupo. Cada participante escribe en un papel cinco objetos que llevaría de su país, al marcharse, como muestra de lo que le parece importante para definirlo. Una vez hecho esto se reúnen en equipos para contrastar lo que han seleccionado y elaborarán una lista común en el caso de que sean de los mismos países. En cualquier caso, realizaremos al final una puesta en común que nos permitirá acercarnos a diferentes realidades.

SÍMBOLOS DE MI PAÍS	QUÉ REPRESENTAN

2.ª SESIÓN: Actividades de información, comprensión e interacción

Actividad 1

TRABAJAMOS EL LÉXICO: Presentamos para ello la rueda de los alimentos y utilizamos la técnica cooperativa «Lápices al centro». Los estudiantes colocarán sus lápices o bolígrafos en el centro de las mesas. Cada estudiante debe hacerse cargo de la respuesta de una pregunta o de la realización de un ejercicio (debe leerlo en voz alta, asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y comprobar que saben y entienden la respuesta consensuada).



1. Los Grupos de alimentos.

Eran tradicionalmente siete, convirtiéndose en esta versión en seis Grupos:

I-Energético (composición predominante en hidratos de carbono: productos derivados de los cereales, patatas, azúcar)

II-Energético (composición predominante en lípidos: mantequilla, aceites y grasas en general)

III-Plásticos (composición predominante en proteínas: productos de origen lácteo)

IV-Plásticos (composición predominante en proteínas: cárnicos, huevos y pescados, legumbres y frutos secos)

V-Reguladores (hortalizas y verduras)

VI- Reguladores (frutas)

Incluye, además, mención explícita al ejercicio físico y a la necesidad de ingerir agua en cantidades suficientes.

Cuestiones:

¿Cuáles son los alimentos reguladores?

¿Qué alimentos están en el grupo de los alimentos energéticos?

Enumera los alimentos del grupo IV, alimentos plásticos.

¿Qué encontramos en el centro de la rueda de los alimentos?

Actividad 2

REFORZAMOS LA COMPRENSIÓN: A partir de una presentación general para todo el grupo, por equipos trabajan sobre esta ficha utilizando la técnica de aprendizaje cooperativo «1-2-4».

EL DESAYUNO SALUDABLE

1. ¿Qué es el desayuno?

2. ¿Para qué desayunamos?

3. El desayuno es importante porque: a)... b)... c) ...

4. Explica qué entiendes por desayuno saludable.

5. ¿Qué tipo de alimentos debes tomar en el desayuno? ¿Por qué?

Tipo de alimentos	¿Por qué debemos tomarlos en el desayuno?

6. Explica cómo debemos organizar nuestro desayuno. ¿Está bien desayunar sin compañía? ¿Es mejor no desayunar?

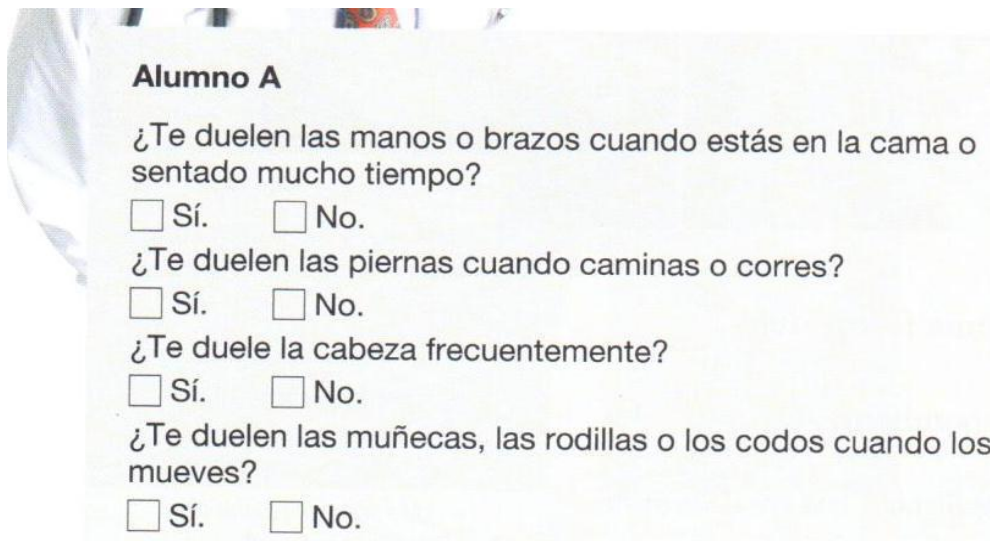
7. Escribe las ventajas (cosas positivas) que tu creas que tiene un desayuno saludable.

8. Cuéntanos cómo desayunáis en tu país.

Actividad 3

INTERACCIÓN ORAL: Complimentamos esta encuesta sobre una vida sana:

¿Llevas una vida sana?



Alumno A

¿Te duelen las manos o brazos cuando estás en la cama o sentado mucho tiempo?
 Sí. No.

¿Te duelen las piernas cuando caminas o corres?
 Sí. No.

¿Te duele la cabeza frecuentemente?
 Sí. No.

¿Te duelen las muñecas, las rodillas o los codos cuando los mueves?
 Sí. No.

Si tu compañero ha contestado afirmativamente (sí) a más de tres preguntas, no lleva una vida muy sana. Explícaselo.

¿Llevas una vida sana?

Alumno B

¿Te duele el estómago después de comer?
 Sí. No.

¿Te pican los ojos cuando lees durante mucho tiempo?
 Sí. No.

¿Cuando te levantas rápido te mareas?
 Sí. No.

¿Te duele la espalda por la mañana?
 Sí. No.

Si tu compañero ha contestado afirmativamente (sí) a más de tres preguntas, no lleva una vida muy sana. Explícaselo.

3.ª SESIÓN: Compartimos un desayuno saludable en la cafetería del instituto



Fotografía 51

Preparamos un desayuno saludable en la cafetería del instituto, que todos compartimos. Al hilo de esta actividad, realizamos un trabajo de lengua en el aula, del que mostramos, a modo de ejemplo, un texto transcrito de una alumna, que aparece también publicado en el blog del aula:

El desayuno en el Instituto

Hoy, es jueves 27 de enero de 2011. A las ocho y media estuvimos en la clase con la profesora Dolores y dos profesoras se llaman Sara y Carmen, una estudiante que se llama Sandra y un médico. El médico nos explica cómo es un desayuno saludable. Tenemos que desayunar todos los días, antes de venir a la clase. Tomamos lácteos, leche con colacao, frutas y no debemos comer más de lo que necesitamos. Desayunar sin prisas, para poder estudiar, pensar, caminar, practicar deportes y pasar todo el día con buena energía. A las nueve y media fuimos todos a la cafetería del Instituto de Pando. Todo está preparado, las mesas y el desayuno. Nos sentamos. Encima de las mesas había pan, yogourt, aceite de oliva, cereales, mantequilla, mermelada, frutas, leche, colacao y galletas. Juan trabaja en la cafetería y nos da todo lo que queremos. Yo tomé dos vasos de leche con colacao, cuatro galletas, plátano y una manzana y un yogourt. Desayunamos bien y ahora tenemos energía y podemos pensar, estudiar y pasar todo el día bien. Nos hicimos fotos y vídeo. A mí me gusta mucho desayunar con todos mis compañeros en la cafetería del Instituto.

Khaoula¹⁹

4.ª SESIÓN: Comprensión y expresión escrita. El lenguaje no verbal. El componente intercultural

Trabajaremos la alimentación saludable a partir de documentos escritos preparados para ello. Distribuimos el contenido que consideramos importante en varias partes. Entregamos los diferentes textos a cada uno de los participantes del equipo. Utilizamos una adaptación de la técnica cooperativa del «rompecabezas» para conseguir que cada equipo elabore un decálogo para un desayuno saludable. En cada uno de los textos aparece un cuadro en el que el alumno puede ir tomando nota, a partir de su trabajo individual, de las propuestas que le parezcan más sugerentes para el trabajo final.

¹⁹ Este texto está recogido exactamente como ha sido escrito por la alumna.

El procedimiento de trabajo es el siguiente: cada participante realizará en primera instancia un trabajo individual que consistirá en la lectura y comprensión del texto con el objetivo de extraer algunas posibles ideas para aportar al trabajo del equipo que se desarrollará con posterioridad. Una vez concluido el trabajo individual, cada equipo se juntará para elaborar el decálogo para un desayuno saludable. Cada participante propondrá las ideas que él ha elegido, las debatirán entre todos y decidirán por consenso aquellas que aparecerán en su trabajo final.

Estos son los textos que hemos seleccionado:

EL DESAYUNO SALUDABLE (1)

El desayuno es uno de los momentos del día en el que tenemos que poner especial cuidado en lo que comemos, ya que es una de las comidas más importante y en la que solemos fallar habitualmente.

El desayuno debe ser una **comida bastante copiosa** en la que ingiramos **todo tipo de nutrientes**. Las grasas deben quedar en un segundo plano.

El desayuno debe ser una **comida equilibrada** en lo que a nutrientes se refiere, y es que tenemos que dotar a nuestro cuerpo de lo que necesita para comenzar a trabajar. Debemos darle el menor aporte de calorías y grasas. Las vitaminas y minerales las vamos a obtener de **la fruta**, que la podemos comer entera o en zumo, preparado en casa porque contendrá más vitaminas que los envasados.

Los **hidratos de carbono** los encontramos en los cereals, que pueden ser en forma de pan, tostado o natural, o en copos o cereales convencionales.

La leche nos aportará **proteínas y minerales**, como el calcio. Es importante que sea desnatada para evitar consumir grasas saturadas que afectarán a nuestro sistema cardiovascular. Los lácteos se pueden tomar en forma de queso o yogur. También podemos obtener **proteínas** de los huevos, que los podemos comer en tortilla o revueltos...

Propuestas:

EL DESAYUNO SALUDABLE (2)

Al despertarnos, nuestro cuerpo necesita **energía para empezar a funcionar** y realizar las tareas diarias. Después de ocho horas sin ingerir ni alimento ni bebida, es necesario que lo **nutramos** como es debido. Por esto la necesidad de un buen desayuno que, además de cargarnos de **energía**, nos ayudará a **controlar nuestro peso**.

Numerosos estudios realizados explican que las personas que **no desayunan** tienen una **mayor masa corporal**. Nuestro organismo necesita de nutrientes las primeras horas del día, porque el **metabolismo** empieza a funcionar cuando nos levantamos por la mañana. Si le ofrecemos el desayuno, el organismo **se activará y funcionará más deprisa**, con lo que el gasto calórico también será más elevado.

Pero hay que desayunar con cabeza. Lo recomendable es ingerir **cereales**, a poder ser integrales con un alto contenido en fibra, que nos ayudará a eliminar toxinas y nos dará el aporte energético que necesitamos al contener carbohidratos de asimilación lenta. Además, podemos acompañarlo de **lácteos y frutas**.

Es muy **importante que nuestro organismo se active** y empiece a trabajar cuanto antes, porque, así, su desgaste será mayor a lo largo del día y los alimentos que comamos se asimilarán antes y, por lo tanto, nuestra masa corporal no aumentará excesivamente y conseguiremos estar con más facilidad en nuestro **peso ideal**.

Propuestas:

EL DESAYUNO SALUDABLE (3)

No es raro encontrarse con personas que no desayunan por las mañanas o que toman un vaso de leche o un café. **El desayuno** es una **base importante** en la alimentación diaria: es la primera comida del día y debe aportarnos energía suficiente para afrontar nuestro trabajo o estudio.

Los expertos aconsejan que el desayuno aporte el **25% de la energía diaria** para poder rendir a principio del día.

Un desayuno sano y equilibrado debería componerse de **leche, pan o cereales y algo de fruta o zumo**.

Un mal desayuno tiene una relación directa con el **nivel de atención** de los alumnos en las horas de **clase**. Un desayuno poco adecuado produce fatiga, déficit de atención y otros aspectos de la función cognitiva, que impide realizar bien el trabajo en la escuela.

Al igual que un coche, nuestro cuerpo necesita **gasolina por la mañana** para empezar a funcionar correctamente. Si no das combustible a tu cuerpo a primeras horas de la mañana (el desayuno), tirará de las reservas y estas no serán suficientes para realizar el trabajo de la mañana.

Solo hace falta levantarse **15 minutos antes** y prepararse un buen desayuno para afrontar el día. Es muy interesante poder **desayunar con tu familia**.

Propuestas:

EL DESAYUNO SALUDABLE (4)

¿Es mejor hacer ejercicio físico en ayunas?

Mejor que no. Hacemos ejercicio antes de desayunar para quemar grasas y, luego, desayunamos... Lo que desayunemos, al no hacer ejercicio después, ¿no se va a volver a convertir en grasas reemplazando las que hemos quemado durante el entrenamiento?

Existen estudios que explican que **realizar ejercicio en estado carencial (es decir, sin desayunar, sin ingerir alimentos) ayuda... ¡a ralentizar el metabolismo!** Esta será la respuesta de alerta del cuerpo humano, mucho más preparado para la supervivencia de lo que pensamos. Como necesita nutrientes y no los tiene, intenta consumir lo menos posible.

Por otra parte, **realizar ejercicio en ayunas** también puede repercutir en situaciones de ansiedad y **hambre extrema**, provocando los típicos atracones sin pensar lo que se come.

Propuestas:

EL DESAYUNO SALUDABLE (5)

El desayuno como la comida más importante.

Todas las personas que desayunan, ya sean niños o adultos, poseen pesos mucho más saludables que aquellos que no lo hacen. Es más, los niños que tienen sobrepeso u obesidad suelen comer menos durante el desayuno y más en la cena que los niños que están más delgados.

Ideas para hacer un buen desayuno:

Al **preparar un desayuno saludable** debemos incluir lácteos, frutas y la infusión deseada si nos gusta. Pero principalmente habrá que incluir los cereales porque este alimento posee grandes beneficios a la hora de ingerir pocas grasas.

Un buen desayuno debe incluir cereales integrales, ya que son muy bajos en grasas y contienen gran cantidad de carbohidratos y fibras, que ayudan a sentirse saciados.

Los cereales integrales reducen el riesgo de aparición de futuras cardiopatías, controlan el peso y contribuyen a mejorar el rendimiento mental, por lo que, si los tomamos en el desayuno, trabajaremos bien en la escuela.

Por eso, para **crear un desayuno saludable**, debemos incluir cereales con leche descremada, frutas (o solo el jugo), yogur descremado, tostadas de pan integral o alguna galleta, por ejemplo.

Propuestas:

EL DESAYUNO SALUDABLE (6) (complementario)

Todos sabemos lo importante que es tomar un desayuno sano. En España, cuando llegué, ya hace 22 años, por primera vez, como estudiante extranjera, me resultó rarísimo ver cómo las estudiantes con las que compartía piso desayunaban café con leche con magdalenas. En Inglaterra las magdalenas se toman con té para merendar. ¡Para mí resultaba inconcebible tomar bizcocho nada más levantarme! Y, a su vez, a ellas les daba hasta asco cuando me vieron tomar un huevo pasado por agua a las 8 de la mañana.

Hacer un desayuno saludable para mí y para mi familia siempre me ha gustado y procuro que lo tomemos sentados todos en la mesa, como un encuentro familiar antes de empezar cada uno con su día de colegio, universidad o trabajo. A veces hacemos huevos revueltos con jamón para desayunar, otras veces *muesli* con yogur, pan con tomate y jamón serrano y zumo de naranja, huevos pochados...

Y a veces hago *smoothies*. Para hacerlos pones la fruta que tengas a mano en la licuadora con yogur y poco más. Este es mi favorito y se lo dedico a nuestra amiga Cuqui porque da muchísima energía, es un desayuno muy sano, tiene un sabor fantástico y un color increíble. Y, como digo, te aporta energía, vitaminas y alegría.



Propuestas:

EL DESAYUNO SALUDABLE (1) (nivel A0)

El desayuno debe ser una **comida equilibrada**.

Lo recomendable es comer **cereales, lácteos y frutas**.

Hay que levantarse con tiempo, unos **15 minutos antes** y prepararte un buen desayuno.

Es muy interesante poder **desayunar con tu familia**.



Propuestas:

TAREA FINAL:

DECÁLOGO PARA UN DESAYUNO SALUDABLE

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

LENGUAJE NO VERBAL

Trabajamos también el tema de los gestos en los diferentes países y culturas.

¿CONOCES ESTOS GESTOS?



Las imágenes han sido extraídas del banco de imágenes libres: www.stockfreeimages.com

COMPRESIÓN ESCRITA

Desarrollamos otras capacidades más artísticas y espaciales en el alumnado, además de trabajar la cultura desde nuestra perspectiva intercultural de compartir lo que cada uno aporta al conjunto.



¡A PONER LA MESA!



Para poner correctamente la mesa hay que colocar el plato en el centro, delante del comensal. Los tenedores se colocan a la izquierda del plato en el orden en el que se van a utilizar. La cuchara y el cuchillo se colocan a la derecha del plato. Si en el menú hay pescado y carne para comer, colocaremos el cuchillo de la carne más cerca del plato y la pala de pescado, más alejada, porque comeremos primero el pescado. El último cubierto que colocamos a la derecha es la cuchara de sopa. Los cubiertos de postre, sean tenedor o cuchara, se colocan en la parte superior, a la cabecera del plato, delante del vaso o copa. El vaso para agua o la copa para vino se colocan delante del plato y un poco a su izquierda. La servilleta se puede colocar sobre el plato o a la derecha del mismo, sobre el mantel y sin que cubra los cubiertos.

¿Puedes hacer un dibujo de tu mesa bien puesta? Ten en cuenta las instrucciones del texto.

EXPRESIÓN ESCRITA: ASPECTOS SOCIOCULTURALES, CUÉNTANOS COSAS DE TU PAÍS

En España se considera de mala educación (no está bien) poner los codos sobre la mesa y también jugar con los cubiertos mientras se come. Tampoco se debe abrir la boca mientras masticas.

En tu país, ¿cómo son las normas en la mesa? ¿Puedes explicarlo?

4.2.4 Proyectos de emprendimiento y cooperación

En este grupo de proyectos de emprendimiento y cooperación, debemos destacar la importancia de la autonomía y la iniciativa personales en el aprendizaje. Se trata de un proyecto global que se desarrolla en momentos más avanzados del proceso de aprendizaje y en el que es relevante reforzar las competencias básicas del alumnado. Disponemos del proyecto completo, titulado *El reto de emprender y cooperar en una lengua nueva*, en el anexo 6.

4.2.4.1 El reto de emprender y cooperar en una lengua nueva



Nuestra cooperativa se crea en el contexto del Aula de Inmersión Lingüística del IES Pando. La idea de formar una cooperativa nos parece muy adecuada para satisfacer necesidades emprendedoras, orientarse sobre la inserción en el mundo laboral e incluirse en una nueva sociedad. La creación de una empresa cooperativa ofrece un marco muy

interesante para desarrollar los objetivos educativos y las competencias clave.²⁰ Con este proyecto desarrollamos las siguientes competencias:

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA, reforzando la capacidad comunicativa general y concediendo un carácter muy funcional a todo lo que el alumnado tiene que aprender. Hacer cosas con la lengua en contextos reales de comunicación es una de las aportaciones más valiosas del proyecto en este campo.

COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA, aplicando los procesos de cálculo para solucionar problemas reales de contabilidad coherentes con sus necesidades: registrar gastos e ingresos de la cooperativa en el libro contable, comprobar que el dinero disponible coincide con el saldo anotado, calcular los costes de fabricación de los productos, marcar el precio final de los artículos, manejar el dinero durante la venta, cuantificar los beneficios obtenidos por la empresa...

COMPETENCIA DIGITAL, por el uso de las Tic en el aula, bien sea a través del procesador de textos, la búsqueda de información en Internet o la incorporación al blog del aula de la realización de algunas de las tareas conducentes a la creación de la empresa.

COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS, aceptando y practicando normas de convivencia acordes con los valores democráticos. La cooperativa escolar supone una excelente oportunidad para la implicación del alumnado en un proceso de negociación permanente donde la reflexión, la toma de decisiones conjunta, la colaboración para alcanzar un objetivo común, el compartir recursos o la capacidad de aprender unos de otros fomentan actitudes fundamentales en su desarrollo como ciudadanos.

SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR, capacidades emprendedoras, transformando las ideas en acciones: me propongo un objetivo, lo planifico y lo llevo a cabo. Estas son tareas que constituyen el núcleo de la cultura emprendedora y que, junto con la adquisición de habilidades lingüísticas, contribuyen al

²⁰ Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato.

desarrollo de la iniciativa personal y a la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.

DESARROLLO: ESTRUCTURA ORGANIZATIVA, FASES Y PROCESO DE CONSTITUCIÓN



Fotografía 59

Una cooperativa en la escuela supone poner de relieve todos aquellos aspectos de composición, de organización del trabajo, de rendimientos, de metas comunes de que dispone la empresa al servicio del proceso de enseñanza/aprendizaje. De ahí que la constitución de una sociedad cooperativa en el aula nos ayude a generar en el alumnado un espíritu colaborador, de autonomía personal, necesaria en la formación básica. El proceso de constitución se dividiría en las siguientes fases:

- a) Preparamos una presentación en PowerPoint con la idea de aprender qué es una empresa y con las claves de una empresa cooperativa. Elaboramos un vocabulario específico y básico en torno al concepto de empresa y desarrollamos algunas actividades para familiarizar al alumnado con él.

- b) Realizamos actividades y dinámicas de grupo que fomentan la cooperación como por ejemplo *Los cuadrados quebrados* (Cascón, 2001: 145-146) y *El equipo de Manuel* (Pujolàs, 2008: 173-175).
- c) Adaptamos materiales que nos parecen aprovechables y exportables de otros contextos educativos: alumnado con necesidades de aprendizaje, de refuerzo educativo, alumnado con dificultades lingüísticas... porque facilitan el acceso de los alumnos a unos documentos con los que puedan gestionar la organización de su cooperativa: el Acta de Constitución y los Estatutos de la Cooperativa.
- d) Elegimos el nombre de la cooperativa y el logotipo que la va a representar. Pensamos, buscamos y revisamos nombres y logotipos de otras empresas conocidas, trabajamos los juegos de palabras y los significados implícitos. Posteriormente, en gran grupo, cada participante hace las propuestas que le parecen adecuadas y, finalmente, votamos entre los que son más afines a nuestras características.
- e) Definimos los cargos necesarios que se necesitan en la empresa: presidente, secretario, y tesorero, a partir de una dinámica de gran grupo en clase. Por consenso, decidimos que un responsable de materiales y un responsable de *marketing* favorecería el desarrollo de nuestro trabajo, nos facilitaría el acercamiento al mercado y nos ayudaría a planificar nuestras actuaciones para organizar la participación en el mercado al que asistiríamos al final de curso. Llevamos un *libro de socios* que gestionan el presidente y el secretario. El tesorero de la cooperativa lleva un *libro de cuentas y registro de facturas*. Todos estos registros han sido diseñados en clase por el alumnado con el apoyo del profesorado.

A continuación, transcribimos cómo los alumnos definieron alguno de los cargos que habían elegido:

«Nuestra presidenta: habla bien español, es guapa, confiamos en ella, nos da tranquilidad, somos sus amigas, no se enfada fácilmente, sonríe mucho, es inteligente, es lista, nos gusta que nos represente, es educada, estudia mucho, no es mentirosa».

«Nuestra responsable de materiales: es guapa, es amable y simpática, es inteligente, es ordenada, le gustan las matemáticas, confiamos en ella, es divertida, se ríe mucho, somos amigas, le gusta cooperar, es trabajadora, a veces se enfada un poco, escribe bien, le gusta leer y cantar».

«Nuestro secretario: es simpático, le gustan las matemáticas, habla bastante español, hará bien las tareas de secretario, confiamos en él, es responsable, es educado, es buen compañero, es inteligente, es guapo».



Fotografía 60

- f) Elaboramos un documento en el que quedan reflejadas las funciones y las obligaciones de cada cargo. Conocer las obligaciones de cada uno es algo fundamental y prioritario en la organización de un grupo humano. Además, trabajamos las cualidades que son positivas para asumir con éxito cada uno de los cargos. Es también un momento adecuado para trabajar en clase contenidos lingüísticos relacionados con la descripción de las personas y de su psicología, la autoestima de los participantes, la responsabilidad, el trabajo en equipo y las habilidades necesarias para los debates y para la toma de decisiones conjuntas.

En palabras del alumnado, las funciones y obligaciones del presidente son:

«El presidente tiene que ser: inteligente, educado, amable, tiene que saber hablar, ser simpático y tiene que hablar mucho español».

Y, a modo de ejemplo, las del secretario y las del responsable de publicidad:

• **SECRETARIO O SECRETARIA**

- Debe ayudar al Presidente
- Debe ser cuidadoso y ordenado
- Debe ser cooperativo
- Debe escribir bien
- Debe hablar bien español
- Debe saber organizar el horario de trabajo
- Tiene que estar pendiente del trabajo

• Este es NUESTRO SECRETARIO
ALEX LESKOVYCH



• **MARKETING Y PUBLICIDAD**

- Debe ser creativo
- Debe dibujar bien
- Debe tener ideas originales

Esta es NUESTRA RESPONSABLE DE MARKETING Y PUBLICIDAD

JANIS VICTÓRIA



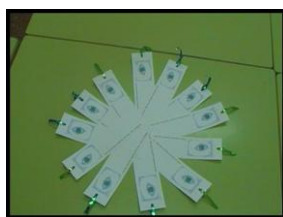
- g) Preparamos una fase de campaña electoral para la elección de los cargos directivos de la empresa. Los alumnos prepararon una exposición oral con objeto de convencer y persuadir a sus compañeros de sus cualidades para representar a la cooperativa en los cargos que se precisaba elegir. Estas intervenciones fueron grabadas en vídeo y visionadas después con el objetivo de realizar propuestas de mejora. Esto supone un ejercicio muy interesante de comunicación que resulta significativo para el alumnado porque responde a una necesidad real del momento en que nos encontramos organizando la cooperativa en el Aula de Inmersión.
- h) Elegimos, por votación, los cargos directivos. Más allá del objetivo concreto de elegir los cargos representativos de nuestra cooperativa, el valor educativo de este momento es muy importante en el contexto escolar en el que nos encontramos: subsanar deficiencias conceptuales en alumnado procedente de países en los que las prácticas democráticas no siempre son habituales y realizar el proceso de votación completo con el fin de que el alumnado se familiarice con elementos importantes de la democracia.
- i) Elección del producto. ¿Qué productos podemos ofrecer? Analizamos en gran grupo las habilidades de los participantes, sus gustos y preferencias. Es

importante realizar con el alumnado reflexiones sobre la inversión que podemos hacer, sobre el mercado donde vamos a vender los productos y sobre aspectos empresariales en general. La planificación del profesorado en este campo es necesaria para orientar al alumnado y asesorarles sobre las diferentes posibilidades a nuestro alcance.

Algunos ejemplos de los productos que hemos fabricado en los últimos años son: chapas con diseños originales que nos identifican, productos de elaboración artesanal que responden a habilidades de alguno de los alumnos como pulseras trenzadas de colores, llaveros de la suerte, broches, marcapáginas, imanes realizados manualmente con piezas plásticas de colores haciendo formas diferentes según el gusto de cada artesano... Cada pieza, por tanto, es única y diferente a las demás.



Fotografía 61



Fotografía 62



Fotografía 63

j) La fabricación. La fabricación es una fase más dentro de la cooperativa. Está centrada en una producción artesanal que nos permita diferenciarnos de cualquier otro producto realizado de manera industrial. En el proceso de fabricación destacaremos dos aspectos fundamentales: el manejo de materias primas y herramientas y la organización de los equipos de trabajo. Es muy importante conceder autonomía al alumnado. Debemos aprovechar los conocimientos y las habilidades de determinados participantes para apoyar a aquellos otros que tengan mayores carencias o desconozcan la técnica de fabricación. Es una fase que promueve una fuerte cohesión en el grupo y es importante que en los equipos de trabajo todos se sientan responsables del producto final.



Fotografía 64



Fotografía 65



Fotografía 66

k) Financiación. El alumnado ha participado en la compra de los materiales, todos han realizado una aportación inicial a la empresa de 5€, y han sugerido materiales novedosos con el apoyo de las profesoras, porque nuestro alumnado desconoce nuestro tejido comercial y es importante para nosotros abaratar costes en los gastos iniciales de adquisición de materias primas. Una vez realizada la aportación económica inicial hacemos un estudio económico y un presupuesto de gasto para la adquisición de materias primas para la fabricación de nuestros productos. A la luz de este informe, la Cooperativa, amparada por un acuerdo suscrito entre Valnalón²¹ y una entidad bancaria, solicita un préstamo bancario de 100€. El alumnado preparó toda la documentación requerida y concertamos una entrevista en una de las sucursales de la entidad bancaria. Acudimos a la cita y los alumnos solicitan y se formaliza el préstamo, con el compromiso de devolver el dinero la primera semana del mes de junio.

²¹ Ciudad Industrial Valle del Nalón, S.A.U. dependiente de la Consejería de Industria y Empleo dedicada desde 1987 a la promoción y dinamización empresarial de una cuenca minera y siderúrgica en retroceso.



Fotografía 67: Solicitando un préstamo en el banco

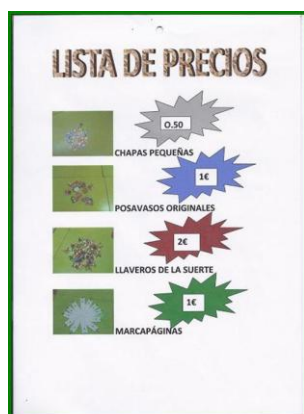
- l)* Plan de producción. Estipulamos unos tiempos dentro del horario de clase destinados a la fabricación. Las instalaciones utilizadas fueron las del IES Pando (Oviedo) y nuestra aula de clase.
- m)* El precio de los productos lo definimos como la cantidad de dinero que un consumidor paga por adquirir un producto. La actividad de fijar los precios es muy relevante, la realizamos en clase atendiendo al coste de fabricación, al beneficio y a los posibles gustos y tendencias de la potencial clientela.
- n)* Se redacta y firma el Acta de Constitución.
- o)* Se consensúan y redactan los Estatutos de la Cooperativa. Hemos trabajado la elaboración de los estatutos a partir de las normas de clase y del Instituto. Así el alumnado se da cuenta de la necesidad de que en todo grupo de personas ha de haber unas normas de funcionamiento, con el objeto de fomentar actitudes que favorezcan la actividad de la empresa y el logro de los objetivos comunes.

Estos son unos de los estatutos que hemos realizado:

«1º Colaborar. 2º Trabajar juntos. 3º Todos hablamos español. 4º Hablar despacio y en voz alta. 5º No se puede coger el dinero. 6º No se puede vender con distintos precios. 7º

No podemos olvidarnos de ser majos. 8º Atender a los clientes de una manera educada. 9º Hacer publicidad. 10º Cuando acabe el mercado hay que recogerlo todo».

- p) Plan de comercialización y *marketing*. Trabajamos en colaboración con Valnalón. En 1992 comenzaron a crear y diseñar “la cadena de Formación de Emprendedores” con el objetivo de promover la cultura emprendedora en los más jóvenes. En este marco de proyectos educativos introducidos en la Escuela, organizamos y desarrollamos nuestro proyecto para la enseñanza del español lengua extranjera.
- q) Nos proponen la organización de un *Mercado para final de curso* que se ubicará en el Paseo del Parque o en la Plaza del Ayuntamiento de la ciudad. Los clientes potenciales son los transeúntes de la ciudad que se encuentran con el Mercado, los compañeros de los alumnos que constituyen la cooperativa, su familia, sus profesores y el entorno más cercano del alumnado que habitualmente acude al mercado.



Fotografía 68



Fotografía 69

- r) En la planificación y ejecución de la publicidad contamos con la intervención del departamento de Artes Gráficas de nuestro Instituto, que ejecuta nuestras ideas. Esto facilita una mayor relación entre los profesores y favorece la inclusión de nuestro alumnado en la vida escolar. La publicidad se hará en el propio mercado: creamos eslóganes y repartiremos folletos. Dispondremos también de un «hombre anuncio» que paseará nuestra publicidad.

- s) Diseñamos el punto de venta, tarea importante para atraer a nuestros clientes y para diferenciarnos de la competencia. Somos de muchas nacionalidades y muchas lenguas y daremos la bienvenida en muchos idiomas. Utilizaremos listas de precios con mucho apoyo visual por si nos encontramos con clientes que lo necesitan. Utilizaremos una tela vistosa para cubrir nuestro puesto. Distribuiremos nuestros productos en pequeñas cestas de mimbre y en cada cesta colocaremos una banderola con una foto del producto, su nombre y su precio. Tendremos nuestros productos colgados en una cuerda a lo largo del puesto y a la altura de los ojos de los clientes cuando miren para nosotros. Además, colocaremos un muestrario de chapas en un corcho situado verticalmente en un lado del puesto.
- t) La venta. Esta fase es fundamental para un Aula de Inmersión Lingüística: la comunicación, la interacción con el cliente, la necesidad de hacerse entender, el proceso de información, la necesidad de persuadir y aconsejar, e incluso la de atender reclamaciones sobre un producto. Nos organizamos a través de equipos de trabajo y por turnos. Nos identificaremos como miembros de la cooperativa porque llevaremos una chapa con el logo y una ficha con nuestro nombre pinchados en nuestras solapas.



Fotografía 70



Fotografía 71

- u) El reparto de los beneficios. Una vez finalizado el mercado, hacemos cuentas. Del dinero obtenido se resta la cantidad necesaria para devolver el préstamo a la entidad bancaria, devolver la aportación inicial a cada alumno y cubrir todos los gastos que se hayan generado en la compra de materias primas. El resto del dinero lo consideramos «beneficios». De esos beneficios donamos un 10% a una ONG y con el resto del dinero organizamos una actividad de ocio que refuerce el sentimiento de grupo y que nos permita el disfrute y conocimiento medioambiental de nuestro entorno.



Fotografía 72

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Evaluaremos la cooperativa escolar para satisfacer las expectativas puestas en nuestro trabajo de grupo y para proponer ideas y mejoras para el futuro. Realizaremos ante todo una evaluación formativa. Disponemos de una herramienta potente de evaluación: el mercado. Esta herramienta permite valorar la competencia comunicativa eficazmente.

¿QUÉ EVALUAR?

Lo que aprendemos: habilidades sociales, contenidos propios del proyecto, estrategias de aprendizaje.

Cómo lo aprendemos: colaborando, realizando algo con sentido y significado para todos, reconociendo el valor del resultado de la colaboración.

Lo que pretendemos: aprender más y mejor, saber solucionar problemas en grupo, saber cómo se aprende y cuáles son los caminos más apropiados para hacerlo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1	Planificar y desarrollar trabajos, proyectos e iniciativas personales y profesionales individualmente y en equipo, y actuar con espíritu emprendedor para alcanzar los objetivos previstos.
2	Reconocer y discriminar críticamente los tipos y formas actuales de la empresa, sus funciones y el papel que desempeñan en el desarrollo y bienestar social.
3	Identificar actitudes de discriminación en el ámbito laboral y demostrar responsabilidad, seriedad y comportamientos éticos en el desempeño del trabajo, así como mostrar predisposición a implicarse en proyectos orientados al bienestar social y colectivo.
4	Interpretar y transmitir mensajes en una lengua extranjera o en una segunda lengua y utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de uso habitual.
5	Descubrir e identificar las capacidades y potencialidades propias y las características del entorno sociolaboral, para establecer objetivos personales y profesionales de futuro.

4.3 Resultados de aprendizaje

Nuestra programación, como ya hemos visto en el apartado 4.2, se sustenta en el *MCER*. Los descriptores de nivel que utilizamos se ajustan a los niveles propuestos en él.

Los períodos de aprendizaje de que disfruta el alumnado en el Aula de Inmersión Lingüística son de 60 días lectivos (un trimestre aproximadamente), con la posibilidad de prorrogar la estancia, dependiendo de los resultados obtenidos y de las circunstancias personales, académicas y personales.

En este período de tiempo, utilizando la propuesta metodológica que venimos desarrollando en este trabajo, en la que consideramos el «yo» y la individualidad como centro del aprendizaje y gestionamos la interculturalidad desde la perspectiva de la «co-acción», nuestro alumnado consigue niveles que van del nivel nulo al B1 y en ocasiones al nivel B2. En esta evolución es importante tener en cuenta el punto de partida lingüístico de los estudiantes así como su trayectoria escolar previa. Desarrollar y poner en práctica nuestra intervención didáctica, a través de proyectos de conocimiento mutuo, de acercamiento al entorno y de participación social, favorece las interacciones y la generación compartida de conocimiento.

Los resultados de aprendizaje que obtenemos son muy diversos, en razón no solo de las capacidades intelectuales de cada alumno, sino también, y muy particularmente, en razón de la formación previa, antes de llegar al Aula de Inmersión Lingüística. Desde un alumno rumano sin escolarizar prácticamente, con desconocimiento de la lectoescritura y sin ningún hábito escolar ni de estudio, hasta un alumno con una adecuada trayectoria escolar, con conocimientos y habilidades de lectoescritura adecuadas a su edad cronológica. Por otra parte, existen dificultades derivadas de su cultura de origen. No podemos pensar en conseguir los mismos resultados, en el mismo tiempo, con aquellos que conocen el alfabeto latino (el caso de alumnado rumano, portugués, brasileño) que con los que no conocen ni manejan el alfabeto latino (como puede ser el alumnado chino, árabe o ruso, moldavo, búlgaro o ucraniano, que utilizan el alfabeto cirílico o ideogramas). En algunos casos, nos encontramos con alumnos que, gracias a su escolarización anterior, han tenido experiencias de aprendizaje con el inglés, lo que

significa que manejan el alfabeto latino y esto facilita la tarea de aprendizaje del español. Sin embargo, con esta propuesta nos beneficiamos de que cada alumno experimente las más altas expectativas y consiga lo máximo de sus posibilidades, sintiendo una fuerte inclusión en la sociedad de acogida que le permitirá progresar a lo largo de la vida.

Otra variable que debemos tener en cuenta es la de las lenguas maternas de tradición fundamentalmente oral (como es el caso del wolof) y de poblaciones con escasa trayectoria escolar, como pueden ser muchos de nuestros alumnos senegaleses. Hemos tenido en clase alumnado senegalés de 12 o 14 años, con buena competencia comunicativa oral en su lengua y sin ningún conocimiento de lectoescritura. En estos casos, abordamos inicialmente la lengua oral para trabajar igualmente aspectos de lectoescritura en español. Este es un trabajo a muy largo plazo. El aprendizaje de la lectoescritura supone para ellos una «puerta abierta al mundo». Abordaremos este trabajo teniendo en cuenta que se trata de jóvenes, casi adultos, y utilizando sistemas de aprendizaje de lectoescritura para adultos, con propuestas como *Uruk*.²² Todo este abanico de puntos de partida de nuestro alumnado nos marcará la pauta en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua nueva y en las expectativas de resultados.

El enfoque comunicativo que desarrollamos, nuestra apuesta por estructurar el aula para el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo, el hecho de encontrarse en el país, en situación de inmersión, nos permite que un número muy significativo de nuestros estudiantes, como comentamos al inicio de este apartado, adquiera un nivel de lengua que va del A2 al B1. En casos un poco excepcionales nos encontramos con alumnado que alcanza niveles superiores al B2 (Tabla 2). Disponemos de esta constancia porque, en ocasiones, proponemos a nuestro alumnado la realización de exámenes oficiales del Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes. En el otro extremo de la balanza también tenemos algunos que no consiguen alcanzar resultados

²² El MECD dispone de una Subdirección General de aprendizaje a lo largo de la vida que facilita recursos para la alfabetización de adultos.

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/uruk-v30-alfabetizacion-de-personas-adultas/educacion-de-adultos/14855>

satisfactorios para su integración en el mundo académico, debido a su deficiente escolarización previa, a su desfase curricular con respecto al resto de alumnado de su edad cronológica y a las grandes dificultades y barreras que encontramos para poner en marcha una educación inclusiva. Encontramos otros casos de alumnado que retorna a su país de origen, en la mayoría de las ocasiones porque la familia ha visto truncado su proyecto de vida por dificultades económicas fundamentalmente.

Año	Alumnos	Chicas	Nivel Inicial	Nivel Final	Chicos	Nivel Inicial	Nivel Final
2009-2010	14	1	Nulo	B1	13	Nulo	A2
2010-2011	21	6	Básico	B1	15	Nulo	B2
2011-2012	21	7	Básico	B1	14	Nulo	B2
2012-2013	14	5	Básico	A2	9	Nulo	B1
2013-2014	12	5	Nulo	A2	7	Básico	B1
2014-2015	11	5	Básico	A2	6	Nulo	B1
2015-2016	15	8	Nulo	A1	7	Nulo	B1
7 años	108	37	Básico	A2	71	Nulo	B1

Tabla 2: progresión de niveles de competencia del alumnado

El parámetro importante que mide los resultados de aprendizaje de nuestro alumnado es su paulatina incorporación al sistema educativo en el que se encuentran matriculados. El alumno, que se beneficia de este trabajo en el Aula de Inmersión Lingüística y de esta intervención didáctica que proponemos, va incorporándose poco a poco a las áreas curriculares y a su curso de referencia. Se incluye en la dinámica habitual del sistema educativo, al completo, y necesita, en la mayoría de los casos, adaptaciones de contexto, lingüísticas, de poca trascendencia, no significativas, para poder conseguir los objetivos que le exige la enseñanza secundaria obligatoria. Uno de los objetivos del Aula de Inmersión Lingüística, como explicamos en la introducción (2), es facilitar el éxito en la integración en el sistema educativo y, por lo tanto, la competencia en la lengua es un elemento prioritario. Gracias a esta propuestas y a esta situación, que durante nueve

años, se ha convertido en realidad, podemos hablar de una propuesta inclusiva para la enseñanza de lenguas. Hemos tenido alumnos que han superado la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el bachillerato, en un tiempo normal y han accedido posteriormente a carreras universitarias (Filología Francesa o Traducción e Interpretación) o a ciclos formativos de grado superior.

En el terreno de lo social, también se obtienen resultados muy prometedores. Se produce, en un primer momento, la integración en el entorno más inmediato en el que estas personas se desenvuelven, que es la clase. Disfrutar de una experiencia de integración positiva en el aula propicia, por extensión, un paso adelante en la inclusión a otros niveles, en otras clases. Por una parte, gracias al conocimiento de la lengua y también por la experiencia activa que están habituados a desarrollar. El alumno, desde esta Aula de Inmersión Lingüística, se hace visible en el instituto, realiza actividades para colocar en sus muros, participa en otras actividades con otros grupos de alumnos del centro.

Esta propuesta permite que este alumando logre un mayor conocimiento de la cultura en la que está inmerso y se rompan estereotipos y clichés en muchas direcciones: de la cultura de acogida a la cultura materna y viceversa. Se inicia así un «diálogo de culturas» en el aula y, por extensión, en el centro educativo que nos permite ser los promotores de una Jornada Intercultural en el centro, en la que participa toda la comunidad educativa (ver apartado 5.2).

En el campo de lo afectivo, esta experiencia en el Aula de Inmersión Lingüística refuerza la autoestima de la práctica totalidad de los alumnos, facilita la construcción de un universo favorable y positivo con respecto a la cultura nueva, que nos ayudará a todos, y a ellos sobremanera, en el camino de la inclusión.²³

²³ Nos detendremos en este aspecto más adelante, en 5.3

TERCERA PARTE

5. Y después ¿qué más?

5.1 Escolarización posterior y dificultades de acceso al currículo

La situación de partida que gestionamos en el Aula de Inmersión Lingüística tiene como objetivo último la incorporación del alumno a su aula de referencia y su adaptación progresiva al currículo académico que le corresponde. Y con ello se propone incluir al alumno académica y socialmente en el país de acogida. La escolarización posterior al Aula de Inmersión Lingüística supone un reto educativo que debemos asumir en equipo. Presenta ciertas dificultades a nivel organizativo, funcional e incluso conceptual. Queremos presentar aquí una visión crítica en un primer momento. El trabajo del Aula de Inmersión Lingüística en ocasiones no es suficiente. El objetivo de facilitar la incorporación del alumno al currículo educativo desde la intervención didáctica en el Aula no puede cumplirse. Trabajar la competencia comunicativa cotidiana y en contextos cercanos a la vida del alumnado no resuelve las dificultades de la escuela. Entramos en otra fase de aprendizaje con la lengua vehicular, con el lenguaje académico, con la lengua de la escuela. En la mayoría de las ocasiones, el trabajo que resta es enorme. Esta transición entre la competencia comunicativa más inmediata y la participación en las actividades curriculares ha de estar más cuidada. Debemos plantearnos un paso progresivo, un tiempo y un espacio puente en el que los ámbitos de conocimiento vayan incorporándose a la realidad académica del alumnado. El aprendizaje de la lengua de la escuela, de la lengua vehicular, para el alumnado extranjero inmigrante, supone períodos de entre siete y diez años (Cummins, 2002: 73-104), teniendo en cuenta, además, su trayectoria escolar previa y sus expectativas futuras.

Mostramos un texto realizado por un alumno chino a la finalización de su estancia de cuatro meses en el Aula de Inmersión Lingüística:

Hola.

Me llamo ...tenco 15 años soy de china vivo en españa de asturia en oviedo estutia en oviedo de alfonso II y yo estutia en segundo de la eso y yo tenco dos hermana una sellama ... y otra sellama ...y ami me gusta jugafutpo y ami tanbin me gusta juga al pasketbol y ami tiene una tienda en corretoria y yo en los lunes a jueves yo trapajo y los viernes de tarte yo descanso y yo tambien tienes una tienda en aviles ytanbien cerca en playa en los verano yo pasa nadal ycamina en los pasillo y mi familia todo en españa de barcelona . asturia. madlid y mas y otra años de verano yo poi achina a china tambien tenco mhco luga muy ponito proximo sanhay penkin y de mas cosa muy ponita ...

A través de este ejemplo observamos una competencia comunicativa determinada (el alumno se hace entender y dispone de recursos para ello) y, sin embargo, se encuentra muy alejado de la realidad curricular de su aula de referencia.

Por otro lado y simultáneamente a esta visión, en cierta medida negativa de la realidad, tenemos ejemplos de alumnos que consiguen un cierto éxito escolar, superando la ESO, cursando bachillerato e incluso algunos de ellos acceden a estudios universitarios y disfrutan de una amplia proyección social.



Fotografía 73: Acto de graduación de un alumno de origen chino de 4º ESO

Como hemos presentado a lo largo de esta tesis doctoral y dado el conocimiento de esta realidad que les espera, muchas de las actividades que realizamos trascienden los límites de esta Aula de Inmersión Lingüística. Nuestra metodología didáctica da respuesta a este objetivo, refuerza notablemente el componente pragmático de la enseñanza de la lengua y facilita la apertura de miras de nuestro alumnado. (Por iniciativa propia, nuestro alumnado no encuentra nunca buen momento para abandonar el Aula de Inmersión Lingüística). Los alumnos están preocupados por las dificultades que se les presentan cuando abandonan el Aula de Inmersión Lingüística.

Con esta mira puesta en el futuro y porque conocemos las limitaciones de este programa con vistas a desarrollar actuaciones inclusivas, trabajamos la lengua vehicular en el aula, con materiales cuya herramienta es la lengua nueva y cuyos objetivos y contenidos agrupan también objetivos y contenidos de conocimiento de áreas curriculares concretas. Como muestra de esta tarea interdisciplinar entre la enseñanza de la lengua y el currículo, adjuntamos en el anexo 5 una actividad preparada para trabajar previamente el ciclo del agua y, así, participar en una actividad extraescolar con los compañeros de sus grupos de referencia y poder realizar la visita de la estación depuradora y de la planta potabilizadora de agua, consiguiendo un aprendizaje significativo y una buena interacción social en el grupo. La lengua de la escuela y el acceso a los ámbitos de conocimiento requieren igualmente de un aprendizaje.

5.2 Proyección social

La proyección social de este alumnado extranjero favorece su inclusión social y académica, como hemos podido percibir a lo largo del trabajo.

En la mayoría de los casos, con nuestras actividades, se logra ir más allá de los límites del entorno puramente académico. Este tipo de actividades enriquece el trabajo, premia el esfuerzo y nos sitúa en un punto emocional muy positivo para la persona.

Podemos destacar algunos de los proyectos, muy valorados por nosotros, que refuerzan esta proyección social: la constitución de una cooperativa en el aula, que se desarrolla durante todo el curso (rf.: 4.2.4), para aprender la lengua, desarrollar y fomentar el espíritu emprendedor y dar respuesta a las competencias pragmáticas y estratégicas del aprendizaje de la lengua.²⁴

Participar en el mercado de la ciudad, diseñar el punto de venta y realizar la atención al cliente supera igualmente el contexto del aula.

Otro de los proyectos que destacaríamos en el ámbito social es la participación en una Jornada Intercultural que se desarrolla en el centro, de la que somos impulsores, como comentamos en el apartado 3.3 de este trabajo, que nos hace protagonistas de nuestro aprendizaje, responsables del mismo, y nos permite la «co-acción» con la sociedad de acogida en un plano de igualdad. El interés, la motivación y la responsabilidad del alumnado son grandes, ejercen realmente de protagonistas de la acción. El trabajo textual realizado en el aula lo confirma. Presentamos varios textos a continuación:

²⁴ Esta actividad se encuentra en 4.2.4. El proyecto completo se puede consultar en el Anexo 6.



Fotografía 74: Taller de artesanía – Jornada Intercultural



Fotografía 75: Taller de lenguas – Jornada Intercultural

JORNADA INTERCULTURAL

- 1) ¿Qué sucedió en el instituto el lunes 1 de junio?
Sucedio una fiesta de Jornada Intercultural.
- 2) ¿Para qué te ha servido esta Jornada?
Sirvió para ~~a~~ hacer las talleres de lengua.
- 3) ¿Qué es lo que más te ha gustado de ella?
5- Muchos talleres (muchas actividades)
1- Las exposiciones
3- La organización
4- La relación ^{组织} con mis compañeros y compañeras
4- La relación ^{关系} con mis profesores y profesoras
2- La jornada de convivencia en el Centro
5- Alguna actividad ^{国家} en especial
- 4) ¿Qué aprendiste de otros países, de otras cultura, de otros compañeros y compañeras? Pon un ejemplo.
Conocí algún profesores y compañeros nuevo, pero no supe los nombres de ellos.
- 5) ¿Os parece importante hacer actividades de este tipo en el Instituto? ¿Por qué?
Sí, es muy importante. Porque podemos aumentar más cosas de nuestros países y conocemos más compañeros ^{增加} nuevos.
- 6) ¿Qué te gustaría hacer a ti en las Jornadas?
¿Qué actividades?
El juego del ordenador que se llama Ventana al mundo y gané un bolígrafo. Hacemos las talleres de lengua, es muy interesante. ~~De~~ Luego, comemos un panecillo de chorizo y bebemos una coca-cola, son muy ricos.
- 7) Opinión personal.
La fiesta ~~a~~ en el instituto es muy interesante. Sirvió para ~~a~~ hacer las talleres de lengua, pero son mucho tiempo para hacer esto, no tuve tiempo para hacer algún otras actividades, como la exposición y el juego en el patio. Si tiene otra vez, quiero hacer más actividades.

M.B.

- 1) ¿ Que sucedio el lunes 1 de junio?
- 2) ¿ para que te ha servido esta jornada?
- 3) ¿ Que es lo que más te ha gustado de ella

3/ Muchos talleres (muchas actividades)

1/ Las exposiciones

1/ La organizacion

5/ La relacion con mis compañeros y compañeras.

5/ La relacion con mis profesores y profesoras.

3/ La jornada de convivencia en el centro.

2/ Alguna actividad en especial

1 ~~respuesta:~~

1) El lune 1 de junio tenemos un fiesta que se llama Jornada de Intercultural.

2) Si porque ~~al~~ habia alguien preguntando una palabra en mi idioma. porque habia mucha gente. porque comimos y bebimos ~~de~~ CocaCola y Zumo de ~~naranja~~ naranja.

5) ¿ Os parece importante hacer actividades de este tipo en el Instituto? porque.

Si me parece importante porque ~~pod~~ puede saber un poco en otro idioma. ~~po~~ porque puede tener muchos amigos y amigas porque es muy bueno.

6) ¿ te gustaria hacer ati en la jornada?

¿ Que actividades?

Me gusta hacer la taller ~~de~~ orales. Me gusta hacer el futbol. Me gusta hacer un juego.

Me gusta hacer Comer ~~ya~~ beber.

ABLAVE Miang. AN

¿ Opinión personal ?

La jornada intercultural es muy ~~una~~ buena y muy importante para mí.

Tienes que esforzarte un poco
Puedes aprender mucho, Ablaye

Fotografía 77

Jornada Intercultural

1) ¿Qué sucedió el lunes 1 de Junio?

En el instituto Pando organizó una fiesta.

2) ¿Para qué te ha servido esta Jornada?

yo escribí los nombres de las personas
en chino

3) ¿Qué es lo que más te ha gustado de ella?

No, hemos jugado, hemos hecho Jornada

Intercultural

4 — Muchos talleres (muchas actividades)

3 — las exposiciones

3 — la organización

3 — la relación con mis compañeros y compañeras

4 — la relación con mis profesores y profesoras

3 — la jornada de convivencia en el centro

4 — Algunas actividades especial

4) ¿Qué aprendiste de otros países, de otras culturas de otros compañeros y compañeras? Pon un ejemplo yo aprendí cómo ~~escribir~~ contar ~~referir~~ los ~~relatos~~ cuentos.

5) ¿Os parece importante hacer actividades de este tipo en el instituto? ¿Por qué?

Sí, porque podemos saber más conocimientos y practicamos hablar.

6) ¿Qué te gustaría hacer a tí en las Jornadas? ¿Qué actividades?

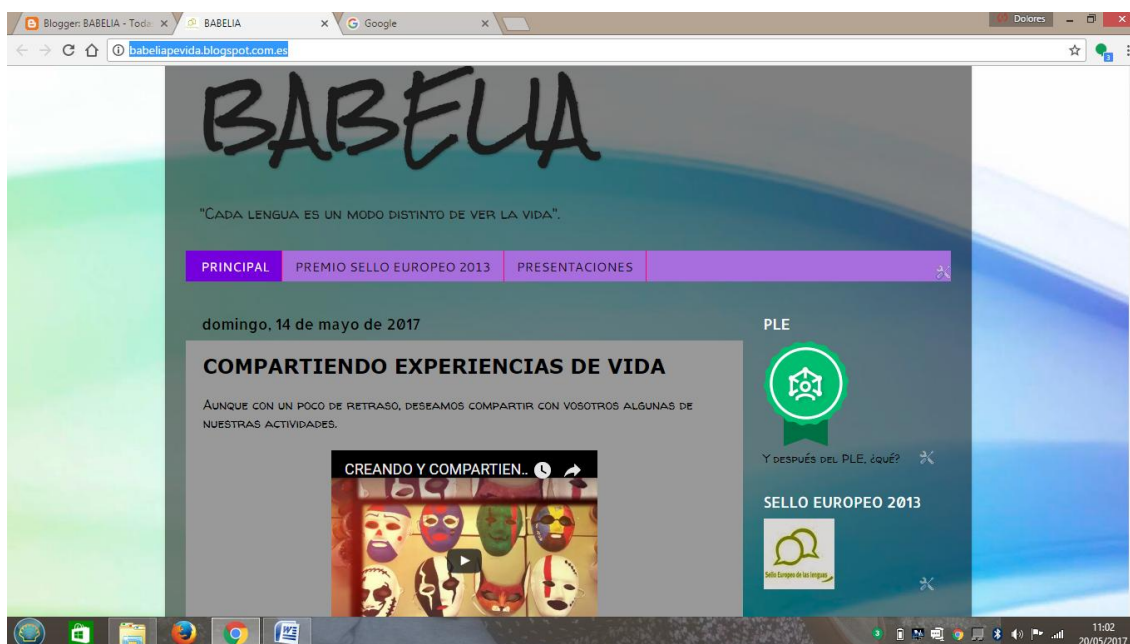
Me gustaría jugar con el ordenador y escuchar cuento. Las actividades se llaman vetana al mundo y cuenta cuentos.

7) Opinión personal.

Me gusta esta fiesta, porque he escrito los nombres en chino, me regala un sombrero y los caramelos, he comido pan y ^{chirizo} chocolate, he bebido bebida y ~~he conseguido~~ conseguí un bolígrafo.

Para promover esta proyección social desde el Aula de Inmersión Lingüística, disponemos de un blog educativo de aula que se llama *BABELIA*. *Cada lengua un modo distinto de ver la vida* y cuya dirección es:

<http://babeliapevida.blogspot.com.es/>



Fotografía 79: Carátula del blog de aula: “BABELIA: cada idioma es un modo distinto de ver la vida”

Este recurso dispone de varias finalidades: desde reforzar y mostrar la marca personal, generar información para comunidades sobre temas concretos o incluso servir de medio para buscar oportunidades profesionales. En nuestro caso, ofrece a nuestros alumnos la oportunidad de estar en contacto con el exterior, mostrar lo que saben hacer, expresarse libremente, utilizar la lengua, trabajar en equipo y, en muchas ocasiones tener un nexo de unión con la familia que ha quedado en el país de origen, ya que, a través de él, les muestran dónde están y la evolución de su trabajo. Nuestro blog, a modo de diario de clase, se presenta como un escaparate en el que se exponen los trabajos, los proyectos y las actividades que llevamos a cabo. A través de este sitio web, el alumnado hace que su entorno más cercano comparta sus realizaciones y sus producciones en la lengua objeto de aprendizaje. Además, muestran su participación en la sociedad de acogida. Por otra

parte, recibimos los comentarios que los visitantes realizan a nuestros trabajos. Es un recurso que no permite actualizar información y conocimientos.

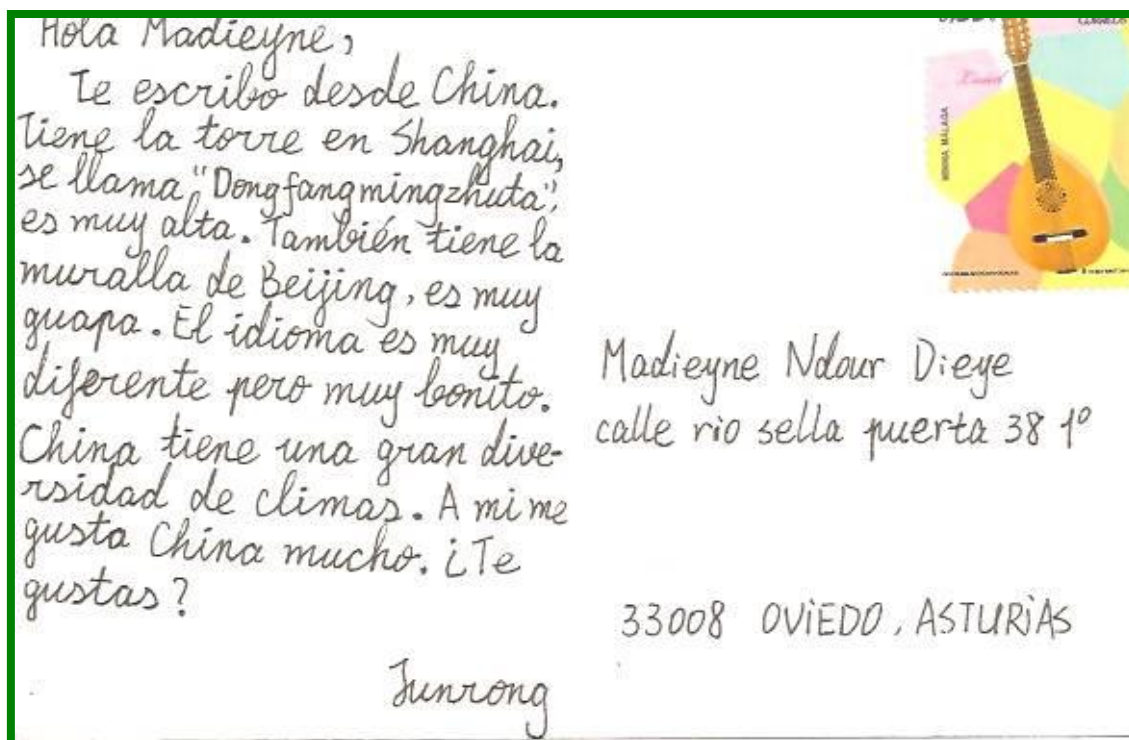
Por último, presentamos una actividad epistolar, cuya tarea final es escribir una tarjeta postal a un amigo o a un familiar y relacionarse con el entorno. Incluimos esta actividad en la proyección social del aprendizaje porque la realización de estas tarjetas y el envío a los familiares y amigos más cercanos les permite mostrar su actividad, sus vivencias y, además, lo muestran como una promoción personal, social y académica, al comunicarse de esta forma con ellos.

Como nos encontramos en el contexto escolar de Secundaria, la propuesta de actividad engloba más objetivos y debe permitir desarrollar otras competencias y otras habilidades. Nos damos cuenta de que este género es bastante desconocido para nuestro alumnado: la era digital ha desbancado a este tipo de prácticas textuales.

Hemos propuesto a nuestro alumnado diseñar la tarjeta y posteriormente redactarla para dirigirnos más tarde a correos, franquearla y remitirla a los destinatarios.



Fotografía 80: Diseño de tarjeta postal realizada por los alumnos



Fotografía 81: Reverso de la tarjeta postal – Texto escrito por los alumnos

Presentamos, en el anexo 4, algunas otras tarjetas que se realizaron en clase. Los diseños son llamativos, creativos y sorprendentes. Resulta interesante también detenerse en el análisis del texto que han producido, porque somos responsables del aprendizaje de la lengua y es una actividad que el alumnado realiza en los dos primeros meses de aprendizaje.

5.3 Inclusión e integración con mayúsculas

Mantener vínculos afectivos más allá del entorno educativo, como hacemos con nuestros amigos, nos permite dar pasos de gigante en esta inclusión por la que apostamos. Por eso, desde el Aula de Inmersión lingüística favorecemos actividades que realizamos fuera del ámbito escolar, que propician el conocimiento de entornos más alejados del alumno. Estas situaciones novedosas les dan seguridad para participar y vivir en la sociedad de acogida. Nos referiremos aquí a la actividad del desayuno, la constitución de una cooperativa, la participación en un mercado, la recepción del *I Premio*

Rochadle al fomento de la cultura emprendedora en la escuela, la excursión de final de curso y la participación en una yincana cultural promovida y organizada por el Ayuntamiento de Oviedo.

El caso del desayuno saludable, que hemos desarrollado en el apartado 4.2.3.4, es una actividad para compartir y la organizamos en la cafetería del instituto, lo que supone, además, la implicación de otros miembros de la comunidad educativa. La alimentación es un tema con numerosos componentes interculturales. Además, compartir una comida, un desayuno, conlleva otros valores de proximidad, de intimidad, de acercamiento, que nos hacen conocernos y entendernos mejor. La actividad está muy valorada por nuestro alumnado.



Fotografía 82: Compartimos un desayuno saludable en la cafetería del Instituto

Con motivo de la actividad “empresarial” que realizamos durante todo el curso: la constitución de la cooperativa, participamos en un mercado, con todo lo que ello conlleva de organización y toma de decisiones. Este proyecto ha participado en un concurso nacional y ha resultado ganador del *I Premio Rochadle al Fomento de la Cultura Emprendedora en la Escuela*. Para los alumnos este reconocimiento ha supuesto un estímulo en su integración, un posicionamiento favorable frente a la cultura de acogida que es quien les ha otorgado el reconocimiento a su trabajo y, además, van a participar

en actividades organizadas para ellos como protagonistas por excelencia. La mejora de la autoestima refuerza su posicionamiento en esa integración en la cultura nueva y a los ojos de sus compañeros autóctonos el reconocimiento se les hace aún mayor. Es un ejemplo entre otros.



Fotografía 83: Encuentro de Cooperativas Escolares



Fotografía 84: Satisfacción del grupo

En el año 2013 el Consejo de Europa, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, concedió a este proyecto²⁵ el galardón de 2.º premio Sello Europeo de las Lenguas por su contribución a la innovación en el aprendizaje de las lenguas. Este galardón supone un avance en la visibilización de este colectivo y del trabajo que se desarrolla en esta Aula de Inmersión Lingüística.²⁶



Fotografía 85

Al final de curso, todos los que participamos en el Aula de Inmersión Lingüística nos reunimos para organizar un encuentro. Este se realiza siempre fuera del centro escolar, abarca un día completo. Conocemos cosas nuevas, hacemos actividades diferentes a las habituales del aula y establecemos vínculos más duraderos. En ocasiones realizamos actividades deportivas al aire libre, una ruta en bicicleta, un paseo por el bosque, un día de «pesca sin muerte», un encuentro en la playa en el mes de junio. Preparamos una actividad cultural: la visita al acuario de Gijón (la gran mayoría del alumnado nunca había visitado un acuario) y una actividad de ocio: una ruta hasta la playa de Perlora (Carreño) y el pueblo mariner de Candás (Asturias). Esta actividad

²⁵ Puede consultarse en el Anexo 6.

²⁶ <http://babeliapevida.blogspot.com.es/p/premio-sello-europeo-2013.html>

fomenta vínculos afectivos sólidos, entre todos, que no pueden desarrollarse en un aula de un centro educativo.

Como es habitual en nuestra organización del aula y en nuestra propuesta metodológica, realizamos posteriormente en clase un trabajo lingüístico, en equipo, (como hemos desarrollado en 4.2.3) del que queremos dejar constancia como ejemplo de inclusión social y de aprovechamiento lingüístico de la actividad. Los alumnos recopilaron todo el material informativo de que disponían: folletos, guías, fotografías y elaboraron un panel de la excursión que mostramos a continuación:



Fotografía 86: Panel del encuentro de fin de curso

Y algunos textos elaborados por ellos, que ponen broche final al curso académico:

{AYER}

Nosotros fuimos al acuario de Gijón y vimos muchos peces de muchos colores. Vimos como le dan comida a los peces y después salimos y subimos en el tren y después que bajamos fuimos a la playa de Perlaro y jugamos mucho. Nos metimos en el agua con las piernas y después nos sentamos y comimos el Baradilla. Fuimos todos del aula de ejemplo: Claudia, Rafaella, Junrong, Yanka, Wuerli, Jinyan, Gabriel, Dolores y Ana. Fuimos en tren de OVIEDO a GIJÓN. Hicimos todas las actividades. Lo que más me gustó fue que me metí en la agua y me mojé todo. Lo que menos me gustó fue que no quedamos mucho. Después fuimos a la cafetería y comimos un helado y después caminamos hasta el tren y subimos y llegamos a OVIEDO.

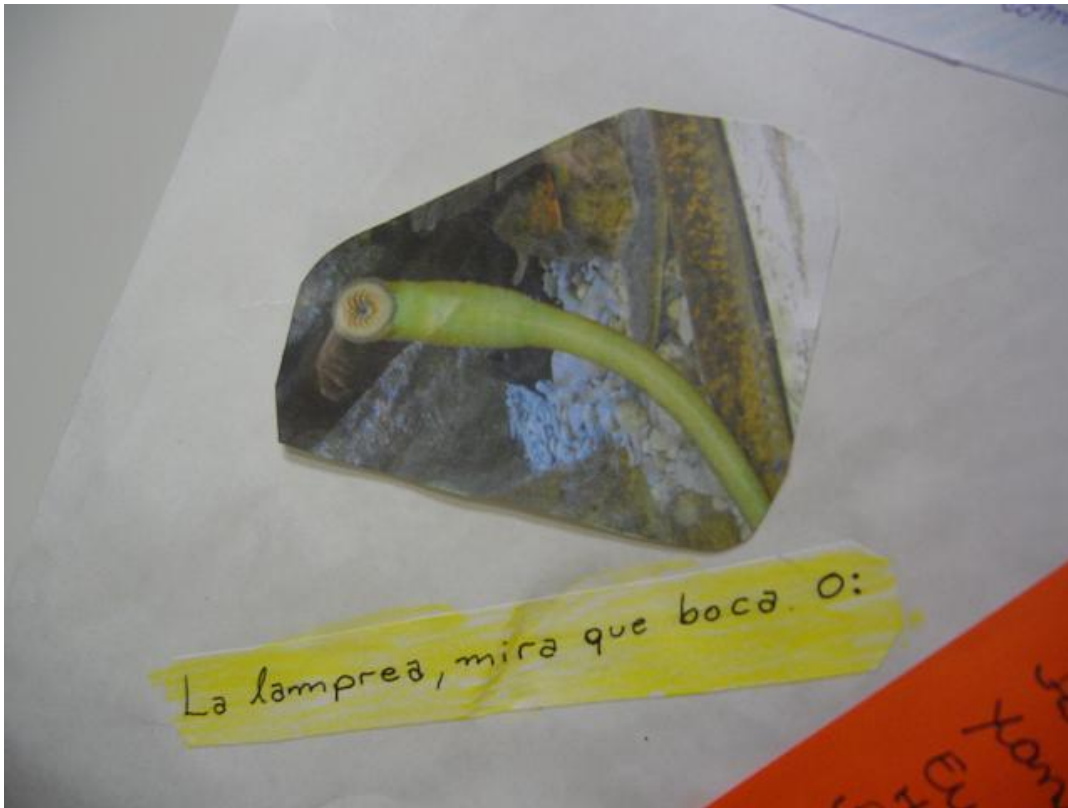
OVIEDO GABRIEL

Fotografía 87: Texto sobre el encuentro

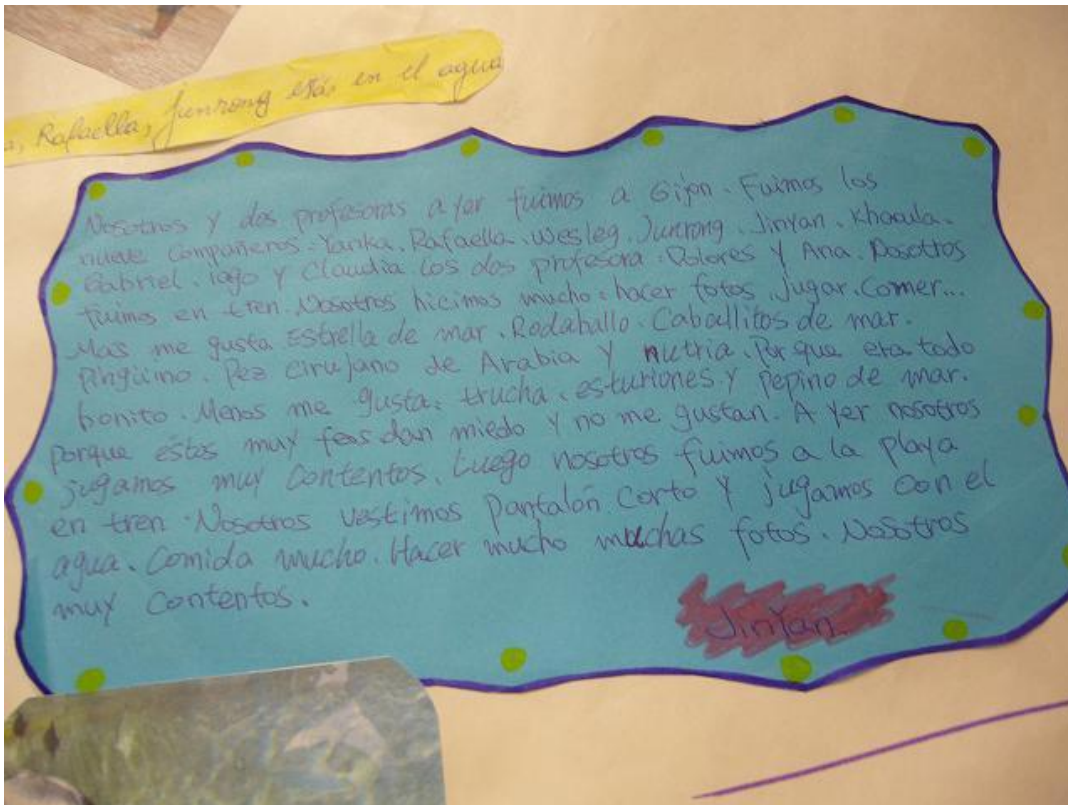
Ayer, nosotros fuimos a Gijón con los compañeros y dos profesoras, son Jinyan, Yanka, Claudia, Khaoula, Iago, Rafaella, Gabriel, Wesley, Dolores, Anna y yo. Nosotros fuimos en tren. Nosotros ayer andamos, visitamos el acuario de Gijón, hacemos fotos, comemos con los compañeros en la playa, jugamos con el agua, también comemos helado y bebemos agua. Me gustó mucho el acuario, porque allí tiene muchos animales de mar. Por ejemplo medusas, estrellas de mar, sepias, langostas... ¡Me gustó todas cosas de esta actividad!

Junrong

Fotografía 87: Texto sobre el encuentro



Fotografía 88: Texto sobre el encuentro




Fotografía 89: Texto sobre el encuentro

Avanzamos un poco más en la integración y proponemos a nuestro alumnado la participación en actividades organizadas por entidades sociales, ajenas al sistema educativo. Compartimos una actividad organizada por el Consejo la Moceda del Ayuntamiento de Oviedo, consistente en una «yincana cultural». Para colaborar en estas actividades es necesario que el profesor mantenga contactos habituales con este tipo de organismos que trabajan con jóvenes y participe con ellos de alguna manera. Además, la implicación del profesor alienta y favorece la inclusión del alumnado.

Transcribo (con su autorización) el correo electrónico que una alumna me remitió una vez terminada la actividad:

Hola profe

Gracias me llegó el diploma de la cooperativa. Pues el martes lo pasamos bien, fuimos a muchos sitios a la oficina de emancipación joven y al centro juvenil santullano,... y nos explican muchas cosas sobre los cursos y el trabajo y los talleres del verano .Corremos mucho, buscamos y preguntamos a la gente, hicimos fotos con la gente bueno para ganar,...Nuestro grupo fue los amarillos, y a las tres mas o menos fuimos a comer todos juntos y encontramos con muchos chicos. A los tres grupos los dieron los premios chapas blancas, nuestro grupo tiene chapas de rapidez y el otro de la simpatía...y camisetas negras .Profe si puedes me mandas por el correo los direcciones de los deberes que hicimos sobre los mapas de Europa y Arfica ,colocar los países y yo voy a enviarte los trabajos del powerpoint en tu correo. Saludas a tus hijas de mi parte son muy guapas profe y un 

Jueves, 30 de junio, 14:44

Correo electrónico de una alumna

CONCLUSIONES

1.- El análisis anterior nos ha permitido confirmar nuestras hipótesis de trabajo. Creemos estar en condiciones de poder afirmar que la expresión del «yo» cultural de cada locutor «empuja» y «precipita» hacia la adquisición de la lengua y de la cultura nueva. Diríamos más, es una condición *sine qua non*. Estamos hablando del ámbito de lo emocional. Es necesario establecer entornos en los que provoquemos emociones. Si el «yo» cultural no emerge, el alumno es opaco a cualquier aprendizaje nuevo. Si el alumno no habla de sí mismo, tampoco aprende otras cosas. De ahí la importancia de nuestro trabajo que iniciamos en la Asamblea. Allí donde emerge el diálogo, el alumno se implica y allí donde no hay diálogo, el alumno se aísla.

2.- El aula se fundamenta en la educación inclusiva en la que la diversidad es una fuente de riqueza y de aprendizaje. Como microcosmos social, es un espacio pluricultural reflejo de nuestra propia sociedad. En ella se estimula la comunicación con estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo, que convierten la clase en un espacio inclusivo. Las tareas que se proponen, condensadas en los proyectos multinivel, son abordables, están al alcance de todo el alumnado, permiten potenciar su autoestima, progresar y generar conocimiento.

3.- Tras el trabajo desarrollado, podemos concluir que, a lo largo de las experiencias lingüísticas para el aprendizaje de la lengua materna o de la segunda lengua, el alumnado debe:

- a) conocer otras comunidades que se irán introduciendo poco a poco en su vida
- b) conocer, percibir y comprender las similitudes y diferencias entre su mundo de origen y la sociedad que los acoge
- c) establecer las relaciones entre esas culturas. Para ello, necesita estrategias interculturales que le permitan interactuar con éxito y deshacer los malentendidos que se puedan producir

d) orientar sus motivaciones, creencias, valores, emociones y sentimientos hacia la empatía, la aceptación y la capacidad de aumentar sus conocimientos, destrezas, actitudes y competencias, para afrontar las experiencias interculturales en las que participe.

4.- La influencia educativa alumno-alumno genera un conocimiento compartido en el que se desarrolla la inteligencia colectiva. Pero el Aula de Inmersión Lingüística trata de ir más allá, añadiendo elementos sociolingüísticos que la dotan de una verdadera experiencia inclusiva e intercultural basada en la interacción y la convivencia armónica entre culturas diferentes.

5.- Entre los años 2009 y 2016 pasaron por el Aula de Inmersión Lingüística del IES Pando ciento ocho alumnos de doce países diferentes, procedentes de nueve centros educativos distintos. Con una estancia media de cuatro meses, a razón de veinte horas semanales hemos observado una progresión media en la competencia lingüística en español, siguiendo los descriptores del *MCER*, partiendo de niveles nulo/básico, hasta niveles B1/A2. En todo caso, con estos niveles de competencia en español, el alumnado ha ido incorporándose con naturalidad y cierta comodidad a sus aulas de referencia y a su entorno social.

6.- Hemos podido observar en nuestro trabajo diario que la estructuración del aula en equipos cooperativos y en grupos interactivos (con participación de las familias o de otros agents sociales) constituye una poderosa herramienta dinamizadora en todos los procesos de la enseñanza-aprendizaje, ya que facilita el trabajo regular (el grupo tiene exigencias), el fluir de la palabra (el grupo no cesa de comunicar), el crecimiento de la autoestima (el alumno se siente mejor cada vez que interviene), fomenta las relaciones interpersonales (el trabajo académico del equipo prolonga la espontaneidad generada en la Asamblea) y estimula el clima positivo del aula (que es un apoyo inestimable para el resultado exitoso de nuestro trabajo).

7.- El enfoque comunicativo, actualizado con la dinámica del «hacer juntos» cultura y lengua permite cumplir el objetivo ambicioso, aunque sea modestamente, de la proyección fuera del aula, en el ámbito institucional y fuera de la institución, en el ámbito

social. En definitiva, lo que entendemos, desde nuestra perspectiva, por integración con mayúsculas.

8.- El desarrollo de tres ámbitos: el comunitario, el educativo y el organizacional, garantizan una perspectiva integradora e inclusiva. El ámbito comunitario, en el que los integrantes pueden interactuar, se constituye como un elemento indispensable en la enseñanza del español como segunda lengua y en la consideración de los hablantes como agentes sociales en interacción con su entorno. El ámbito educativo aúna acciones pedagógicas ejecutadas en la escuela y fuera de ella, lo que favorece la autonomía y la iniciativa personal. El ámbito de la organización sustenta, apoya y conecta el andamiaje necesario para desarrollar los otros dos ámbitos en entornos inclusivos, de convivencia de la diversidad.

9.- La dedicación profesional que exige un Aula de Inmersión Lingüística sitúa al profesor frente a desafíos muy concretos que parecerían, a primera vista, específicos de un profesor de Aula de Inmersión. Por el contrario, nuestra experiencia de siete años nos revela que el trabajo de mediación que ha de hacer un profesor de aula de inmersión lingüística podría ser de interés para cualquier profesor del resto de las disciplinas. Por supuesto, incluimos la metodología cooperativa en estos desafíos. Aunque se trata de una propuesta diseñada y pensada para estudiantes que aprenden español, podría ser fácilmente transferible a otras situaciones y entornos de aprendizaje.

10.- Para finalizar este capítulo de conclusiones, nos atrevemos a plantear que esta investigación nos alienta a llevar a cabo un trabajo posterior de inclusividad educativa desde la perspectiva curricular de los diferentes ámbitos de conocimiento, posiblemente agrupado por lenguas maternas, de origen, que nos permitiría profundizar de manera más focalizada en los planteamientos que ofrecemos en esta tesis doctoral.

BIBLIOGRAFÍA

- Adjémian, Ch., y Liceras, J. (1984). Universal grammar, the intake component and L1: accounting for adult acquisition of relative clauses. En F. Eckman, L. Bell y D. Nelson (Eds.), *Universals of Second Language Acquisition* (pp. 101-118). Rowley, EEUU: Newbury House.
- Allwright, R. L. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Andión, M.^a A., Gil, M., y Gómez, M.^a L. (2005). *Actividades para el marco común europeo, A1*. Madrid, España: Enclave Ele.
- Aramburuzabala, P. (2015). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2, 2-10.
- Arditty, J., y Vasseur, M. T. (1999). Interaction et langue étrangère: présentation. En *Langages*, 134, 3-19.
- Arnold, J., Puchta, H., y Rinvolucri, M. (2012). *Imagínate. Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería y Helbing Languages.
- y Brown, H. D. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Audrieu, J. (1992). L'espace éducatif européen. En *Rapport, journal officiel de la République française*. París, Francia.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford, Reino Unido: University Press.
- (1970). *Quand dire, c'est faire*. París, Francia: Éditions du Seuil.
- Bachman, L. F. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid, España: Edelsa.
- (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- , y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Banks, J. A. (1981). *Multiethnic Education. Theory and Practice*. Boton, EEUU: Allyn and Bacon.

- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco libros. Cuadernos de didáctica del español/LE.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues. Crédif*. París, Francia: Éditions Didier.
- Bley-Vroman, R. (1989). The logical problem of foreign language learning. En *Linguistic Analysis*, 20,3-49.
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente humana*. Barcelona, España: Plaza & Janes.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Bres, J., Belamote-Legrand, R., Madray-Lesigne, F., y Siblot, P. (eds.) (1998). *L'autre en discours*. Rouen, Francia: DYALANG.
- Bruner, J. S. (1983). The acquisition of pragmatic commitments. En R. Golinkoff (ed.). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication* (pp. 27-42). Hillsdale, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camacho, J. (2012). *Inteligencia creativa*. Madrid, España: Edad.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid, España: Edelsa.
- , y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. En *Signos*, 17 (56-61) y 18 (78-91).
- Casamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel lingüística.
- Cascón, F. (2000). *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona, España: Cisspraxis, (Biblioteca Básica para el Profesorado).
- Cascón y Beristain, C. M. (2001). *La alternativa del juego. I y II. (Juegos y dinámicas de educación para la paz)*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. En *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. Cenoz y J. Valencia (eds.). *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales* (pp. 95-114). Leioa, España: Universidad del País Vasco.

- (2000). La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras. En S. Salaberri (ed.). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (pp. 379-405). Almería, España: Universidad de Almería.
 - (2005). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449 – 465). Madrid, España: SGEL.
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona, España: Gedisa.
 - (1977). *Language and Mind (El lenguaje y el entendimiento)*. Barcelona, España: Seix-Barral.
- CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) (1992). *Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones* (pp. 223-224) París, Francia: CNDP (Centre National de documentation Pédagogique) et Centre de Documentation Migrants.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona, España: Cuadernos de Educación e interculturalidad I.C.E.
- Collet, B. (2001). L'intercultural, une dimension cachée à l'école française. En R. Vilanova, M. A. Hily, y G. Varro (eds.), *Construire l'intercultural? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels* (pp. 181-195). París, Francia: L'Harmattan.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: M.E.C. y Grupo Anaya Ediciones.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres, Reino Unido: MacMillan.
- (1995). Multi-competence and the learning of many languages. En *Language, Culture and Curriculum*, 8, 93-98.
 - (1992). Evidence for multi-competence. En *Language Learning*, 42, 557-591.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. En *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159 y en J. Svartvik (ed.), *Errata: Papers in Error Analysis* (1973), recogido en Corder (1981), 14-25.
- Coste, D. (1976). *Un Niveau Seuil*. Estrasburgo, Francia: Conseil de l'Europe.

- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y Ediciones Morata.
- y Swain, M. (1986). *Bilingualism and Education*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Díaz-Aguado, M.ª J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid, España: Pirámide.
- (2006). Programas para la construcción de la igualdad desde una perspectiva intercultural. En M. J. Díaz-Aguado (ed.), *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*, (105-129). Madrid, España: Pirámide.
- (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: Pirámide.
- Echeitia, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, España: Narcea.
- Escandell, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*, 2.ª ed. Barcelona, España: Ariel.
- Esteve, O., Corcoll, C., y Martín Peris, E. (2014). El enfoque plurilingüe integrador (EPI): un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en el aprendizaje de lenguas. En *En camino hacia el plurilingüismo*. Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, Universidad de Nebrija, (pp. 47-48). Madrid, España.
- Ferreiro, R., y Editorial Trillas (2006). *Estrategias didácticas de aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Sevilla, España: Eduforma.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics*. Londres, Reino Unido: Oxford University Press.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. París, Francia: CLE International.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. París, Francia: Hatier. CRÉDIF.
- García, R., Traver, J., y Candela, I. (2001). Aprendizaje Cooperativo. Fundamentos, características y técnicas. En *ccs (Cuadernos de educación para la acción social)*, 11.
- Gardner, H. (2012). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo xx*. Madrid, España: Paidós ibérica.
- (2005): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid, España: Paidós ibérica.

- Grosjean, F. (1989). La psycholinguistique expérimentale: une science au carrefour de plusieurs disciplines. En *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 15, 113-128.
- (1990). La psycholinguistique expérimentale: une science au carrefour de plusieurs disciplines. *Annales de l'Université de Neuchâtel*, 238-252.
- (1983). Quelques réflexions sur le biculturalisme. En *Pluriel*, 36, 81-91.
- (1984). Quelques réflexions sur le biculturalisme. En *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon* (Bulag), 11, 86-97.
- (1989). Quelques réflexions sur le biculturalisme ». En *Paroles d'Or: Revue de l'Association Romande des Logopédistes Diplômés*. 1989, 4, 3-6.
- (1984). Le bilinguisme: Vivre avec deux langues. En *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon*, 11, 4-25, y en *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 7, 15-42.
- (2014). El bilingüismo y el biculturalismo: algunas nociones de base. En C. Billard, M. Touzin y P. Guillet, *Disturbios específicos de los aprendizajes: el estado de los conocimientos*. París, Francia: Signes.
- (2015). *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. París, España: Albin Michel.
- y PY, B. (1991). La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues. En *La Linguistique*, 27, 35-60.
- Gueye, D. (2001). De l'intraculturel a l'interculturel. L'exemple d'un médiateur soninké dans un foyer de travailleurs immigrés. En R. Vilanova, M. A. Hily y G. Varro (eds.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels* (pp. 167-179). París, Francia: L'Harmatan.
- Gumperz, J. J., y D. Hymes (1964). The Ethnography of Communication. En *American Anthropologist*, 66(6), part 2.
- Gutiérrez, S. (1997). *Comentario pragmático de textos polifónicos*. Madrid, España: Arco Libros.
- (1997). Nuevos caminos en la Lingüística (aspectos de la competencia comunicativa). En J. Serrano y J. E. Martínez (coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 11-59). Barcelona, Oikos-Tau.
- (2004). La subcompetencia pragmática. En J. Sánchez e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)(Lengua extranjera (LE)* (pp. 533-551). Madrid, España: SGEL.

- (2006). Ejercitarás la competencia pragmática. En A. Álvarez y otros: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 25-44). *Actas del XVI Congreso internacional de ASELE*, Universidad de Oviedo.
 - (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. En *Discurso de ingreso*, Madrid, Real Academia Española.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hily, M. A. (2001). Rencontres interculturelles. Échanges et sociabilité. En R. Vilanova, M. A. Hily y G. Varro (eds.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels* (pp. 1-4). París, Francia: L'Harmatan.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona, España: Graó.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid, España: Edelsa.
- (1991). *Vers la compétence de communication. Crédif*. París, Francia: Hatier-Didier.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, A1-A2*. Madrid, España: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- Jakobson, R (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, España: Ariel.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- , Holubec, E., y Johnson R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Juárez A., y Monfort, M. (1992). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid, España: Santillana.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language Acquisition and Second Language learning*. Oxford, Reino Unido: Pergamon.
- (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York, EEUU: Longman.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, España: Gredos.

- Leimdorfer, F. (2001). L'intercultural dans les discours ou le passage de la frontière. Exemples d'entretiens réalisés en français en Côte d'Ivoire. En R. Vilanova, M. A. Hily, y G. Varro (eds.), *Construire l'intercultural? De la notion aux pratiques. Espaces Interculturels* (pp. 139-166.). París, Francia: L'Harmatan.
- Lenneberg, E. H. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Llobera, M., et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Edelsa.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria. Enseñar y aprender*. Zarautz, España: Universidad del País Vasco.
- Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós.
- Luque, A., y Vila, I. (1994). El desarrollo de la capacidad lingüística. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 176-182). Psicología evolutiva, tomo 1. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martel, A. (2001). La dynamique des langues: un champ sociolingüistique à portée interculturelle. En R. Vilanova, M. A. Hily, y G. Varro (eds.), *Construire l'intercultural? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels* (pp. 45-58). París, Francia: L'Harmatan.
- Martín, J. M. (2005). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez y J. Santos, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, España: SGEL.
- Mayor, J. (setiembre de 1994). Adquisición de una segunda lengua. En *Actas IV. ASELE*, Santander.
- Mcclelland, J. L., Rumelhart D. E., y The Pdp Research Group (1986). Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition. En *Psychological and Biological Models*, 2, 65-143 Cambridge, Reino Unido: MIT Press.
- Moirand, J. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París, Francia: Hatier.
- Montessori, M. (1927). *Antropología pedagógica*. Barcelona. España: Casa Editorial Araluce.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Morales, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Moreno, C. (2006). *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. En *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muñoz, J. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, España: Visor.
- (1996). *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid, España: Síntesis.
- Nuchèze, V. de (2004). La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse. En *Lidil*, 29, 11-41.
- Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. En *Langages*, 134, 35-50.
- Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste*. Nueva York, EEUU: Academic Press.
- Paredes, E. (2006). Jóvenes que se ayudan para aprender. En *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 42-45.
- Perdue, C. (1993). *Second Language Acquisition by Adults Immigrants: A Field Manual*. Rowley, EEUU, Newbury House.
- Pevida, D. (2014). *El reto de Empezar y Cooperar en una Lengua Nueva*. Oviedo, España: HiFer.
- , y Gallego, A. (2013). *Compartir para aprender y aprender a cooperar*. Oviedo, España: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. En *Journal of Research of Science Teaching (JRST)*, 2, 176-186.
- (2007): *La representación del mundo en el niño*. 8ª ed. Madrid, España: Morata.
- Pons, S. (2004). *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga, España: Aljibe.

- (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, España: Octaedro.
- (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó.
- (2009). (5 al 9 de octubre de 2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En *VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa* (pp.15-93). Antigua, Guatemala.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. En *L'Interculturel*, 55-71.
- Raillard, S., y Courtillon, J. (1982). *Archipel. Cours Créatif*. París, Francia: Éditions Didier.
- Richards, J., y Rodgers, T. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, España: Edinumen.
- Rinolucrí, M. et al. (2012). *¡Imagínate...! Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid, España: SGEL.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didácticos*. Madrid, España: SGEL.
- Sánchez, J., y Marcos, F. (1987). *Lingüística aplicada*. Madrid, España: Síntesis.
- Schumann J. (1978). *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition*. Rowley, EEUU: Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En *IRAL*, X(2), 209-231.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. EEUU.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Sleeter, C. E., y Grant, C. A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Nueva York, EEUU: Macmillan P.C.
- Soto, B., y El-Madkouri, M. (2005). Enfoques para el estudio de la adquisición de una lengua como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. En *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 10, 387-437.
- Sperber, D., y Wilson, D. (1994). *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, España: Visor.

- Stainback, S. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. En *Suports. Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 1(5), 26-31.
- Torrego, J. C., y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Touraine, A. (1994). *Qu'est-ce la démocratie?* París, Francia: Fayard.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid, España: Los Libros de la Catarata.
- (2002). Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. En *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades*, 32.
- Úriz, N. (coord.) (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona, España: Gobierno de Navarra.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe.
- Varro, G. (2001). Les présupposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans. En R. Vilanova, M. A. Hily, y G. Varro (eds.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques. Espaces interculturels* (pp. 121-138). París, Francia: L'Harmatan.
- Vasseur, M. T. (1999). Dialogues. Soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée. En *Langages*, 134, 85-100.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Paidós.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*, (pp. 83-90) Madrid, España: Edelsa.
- Wilder, S. (2015). Impact of problem-based learning on academic achievement in highschool: a systematic review. En *Educational Review*, 67(4), 414-435.
- Wittgenstein, L. (1953). *Las investigaciones filosóficas*. Barcelona, España: Crítica, D. L.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. París, Francia: Hachette.

Webgrafía

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (actualizado 24 de junio de 2017).

<http://www.rae.es> (actualizado 24 de junio de 2017).

[http://www.ecured.cu/index.php/Diccionario de la Academia Francesa](http://www.ecured.cu/index.php/Diccionario_de_la_Academia_Francesa) (actualizado 24 de junio de 2017).

<http://hub.coe.int/> (actualizado 24 de junio de 2017).

<http://mitosyleyendascr.com/mitologia-griega/grecia14/> (actualizado 24 de junio de 2017).

www.cvc.cervantes.es (actualizado 24 de junio de 2017). Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm (actualizado 24 de junio de 2017).

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

(actualizado 24 de junio de 2017).

[Http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm) (CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, [en línea]. Actualizado 24 de junio de 2017)

ANEXOS

Todos los anexos están disponibles en la siguiente dirección URL:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B-YP9NI-QZBwYIFDSzV5UWU0dUK?usp=sharing>

ANEXO 1. CONVENCIONES PARA LAS TRANSCRIPCIONES ORALES

- 1.- Para referir las intervenciones de la profesora, utilizaremos la entrada: Profesora.
- 2.- Las intervenciones de los demás alumnos llevarán su nombre.²⁷
- 3.- Utilizaremos la letra en cursiva para todas las intervenciones.
- 4.- Las explicaciones y comentarios que se realizan al hilo de las actividades presentadas como ejemplos, se presentarán en letra «arial» 12 ordinaria, color gris.
- 5.- Con el fin de reflejar la entonación y de facilitar la comprensión de la grabación utilizaremos los signos de exclamación (!) para las admiraciones, los de interrogación (¿?) para las preguntas y los puntos suspensivos (...) para denotar el silencio, el suspense o la imposibilidad de seguir comunicando.
- 6.- Para marcar las pausas (coma (,), punto y coma (;) y dos puntos (:)) utilizaremos una barra (/) y para el punto y seguido o el punto y aparte, utilizaremos dos barras (//).
- 7.- Aparecerán sílabas destacadas en negrita para señalar la sílaba tónica.
- 8.- Utilizaremos la mayúscula solamente para los nombres propios.
- 9.- Utilizaremos puntos suspensivos entre paréntesis (...) para indicar que existe grabación previa o posterior que no se explicita en ese momento.
- 10.- Todas las grabaciones se adjuntan en formato digital en un dispositivo usb que se encuentra al final del trabajo.
- 11.- Utilizaremos palabras en mayúsculas entre comillas («MAYÚSCULAS») para designar alguna realidad concreta.
- 12.- Utilizaremos palabras en color verde (**palabra**) para destacar algún error que aparece en las intervenciones de los alumnos.
- 13.- Para marcar el énfasis, se aumentará el tamaño de la fuente y se repetirán sucesivamente los signos de exclamación.

²⁷ Disponemos de su autorización para realizar las grabaciones y utilizarlas en este trabajo.

ANEXO 2. GRABACIONES DE AUDIO UTILIZADAS EN EL TRABAJO Y RECOGIDAS CON ESTA DENOMINACIÓN EN EL DISPOSITIVO DIGITAL ADJUNTO Y EN LA SIGUIENTE DIRECCIÓN URL:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B-YP9NI-QZBwYIFDSzV5UWU0dUk?usp=sharing>

TRANSCRIPCIÓN 1: Grabación audio 24 LA ASAMBLEA 2

TRANSCRIPCIÓN 3: Grabación audio 23 LA ASAMBLEA 1

TRANSCRIPCIÓN 2,5 Y 6: Grabación audio 14 LA ASAMBLEA INFORMATIVA

TRANSCRIPCIÓN 4 Y 7: Grabación audio 15 LA ASAMBLEA

TRANSCRIPCIÓN 8: Grabación audio 9 CÓMO NOS GUSTARÍA EL FUTURO

TRANSCRIPCIÓN 9: Grabación audio 20 TELÉFONO SIN HILO

TRANSCRIPCIÓN 11 Y 15: Grabación audio 8 MATERIAL ESCOLAR

TRANSCRIPCIÓN 12: Grabación audio 26 ACOGIDA ALUMNA NUEVA

TRANSCRIPCIÓN 13: Grabación audio 7 MOHAMED SE PRESENTA

TRANSCRIPCIÓN 14: Grabación audio 13 EL DESAYUNO JUNRONG

TRANSCRIPCIÓN 16: Grabación audio 6 QUÉ HORA ES

TRANSCRIPCIÓN 17a), 17b): Grabación audio 22 QUÉ TE GUSTA. INICIACIÓN

Grabación 27

Grabación 28

ANEXO 3. GRABACIONES DE DOCUMENTOS DE VÍDEO DE LAS ACTIVIDADES PRESENTADAS EN EL TRABAJO Y RECOPIADAS CON ESTA DENOMINACIÓN EN EL DISPOSITIVO DIGITAL ADJUNTO Y EN LA SIGUIENTE DIRECCIÓN URL:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B-YP9NI-QZBwYIFDSzV5UWU0dUk?usp=sharing>

- **ACTIVIDAD: «A mí me gusta»**
- **ACTIVIDAD: «Voy al médico»**

ANEXO 4. ACTIVIDADES DE AULA PRESENTADAS EN EL TRABAJO Y RECOPIADAS CON ESTA DENOMINACIÓN EN EL DISPOSITIVO DIGITAL ADJUNTO Y EN LA SIGUIENTE DIRECCIÓN URL:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B-YP9NI-QZBwYIFDSzV5UWU0dUK?usp=sharing>

-Actividad: El agua

-Actividad: Tarjetas postales

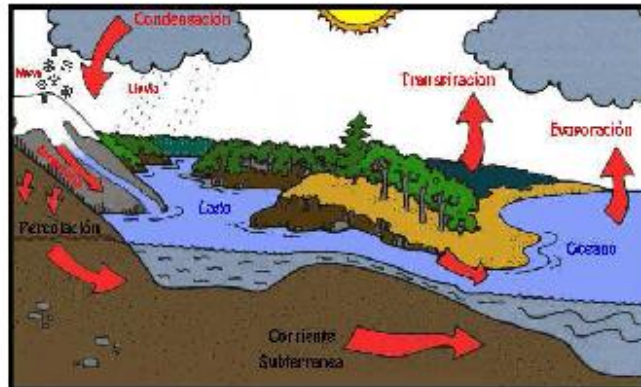
-Actividad: La salud

(De todas mostramos a continuación la página inicial del documento. El documento completo se encuentra en el dispositivo digital adjunto)

ACTIVIDAD: EL AGUA

AULA DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA
I.E.S. PANDO

**EL AGUA:
UN RECURSO INDISPENSABLE PARA LA VIDA.**



Contesta a las siguientes preguntas consultando la página Web:

http://concurso.cnice.mec.es/cnice2005/63_el_agua/index.html y pincha en "Índice de contenidos" - "Unidad multimedia 4".

1.- ¿De dónde viene el agua que consumimos en las ciudades?

2.- Responde verdadero o falso:

- El agua que se recoge en el medio natural es siempre potable.
- El origen del agua puede ser superficial o subterráneo.
- La construcción de una planta potabilizadora no es cara.

ACTIVIDAD: TARJETAS POSTALES



Hola Madiyne:

Te escribo desde China. Tiene la torre en Shanghai, se llama "Dongfangmingzhata", es muy alta. También tiene la muralla de Beijing, es muy guapa. El idioma es muy diferente pero muy bonito. China tiene una gran diversidad de climas. A mí me gusta China mucho. ¿Te gustas?

Junrong



Madiyne Nidar Diege
calle rio sella puerta 38 1º

33008 OVIEDO, ASTURIAS

ACTIVIDAD: LA SALUD

LA
SALUD



ANEXO 5. FOTOGRAFÍAS

(Se encuentran en el dispositivo digital adjunto a esta tesis doctoral, agrupadas por actividades y temas y en la siguiente dirección URL:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B-YP9NI-QZBwYIFDSzV5UWU0dUK?usp=sharing>

ANEXO 6. PROYECTO TITULADO: *El reto de emprender y cooperar en una lengua nueva*

Se puede consultar en la siguiente dirección URL:

<https://drive.google.com/drive/folders/0B-YP9NI-QZBwYIFDSzV5UWU0dUk?usp=sharing>

INTRODUCCIÓN

EL RETO DE EMPRENDER Y COOPERAR EN UNA LENGUA NUEVA

- Enfoque comunicativo. Enseñanza por tareas
- Creamos una cooperativa en el Aula de inmersión lingüística
- Objetivos: aprendizaje de Español como 2ª Lengua e integración de un alumnado multicultural en nuestra sociedad.
- Escolarizados en centros públicos de Educación Secundaria, nivel A0 de español



RESULTADOS

- Competencia comunicativa eficaz y exitosa
- Mayor participación en la sociedad de acogida
- Desarrollo de capacidades para resolver retos y problemas en esa lengua nueva
- Satisfacción por el trabajo bien hecho



MATERIALES Y MÉTODOS



La cooperativa da respuesta a nuestros dos objetivos básicos:



METODOLOGÍA



NUESTROS PRODUCTOS...



PROCESO DE FABRICACIÓN



CONCLUSIONES

- Sello Europeo de las lenguas
- Hacer cosas con la lengua en contextos reales de comunicación
- Implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje
- Negociación, colaboración, reflexión y toma de decisiones
- Fomento de la competencia emprendedora
- Dimensión europea y conciencia intercultural
- Es un proyecto generador de creatividad
- Proyecto integral galardonado con el 2º Premio Sello Europeo 2013



Aspectos realizados	Aspectos a mejorar
<ul style="list-style-type: none"> ■ Se han conseguido los objetivos planteados en el proyecto. ■ Se ha mejorado la competencia comunicativa de los alumnos. ■ Se ha mejorado la integración de los alumnos en el entorno. ■ Se ha mejorado la competencia emprendedora de los alumnos. ■ Se ha mejorado la conciencia intercultural de los alumnos. ■ Se ha mejorado la creatividad de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se han mejorado los recursos materiales. ■ Se han mejorado los recursos humanos. ■ Se han mejorado los recursos económicos. ■ Se han mejorado los recursos tecnológicos. ■ Se han mejorado los recursos de información. ■ Se han mejorado los recursos de comunicación. ■ Se han mejorado los recursos de gestión. ■ Se han mejorado los recursos de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

COELHO, Elisabeth (2006): Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada. Barcelona: Cuadernos de Educación e Interculturalidad. I.C.E.

GROSJEAN, F. (2001): Parler plusieurs langues. Paris. Editions Albin Michel.

PEVIDA, D. (2014): El reto de emprender y cooperar en una lengua nueva. Hifer editores. Oviedo. www.eltastredeloslitos.es

PUJOLAS, P. (2008): 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.

Esta tesis doctoral se terminó de imprimir el
día 8 de Julio de 2017 en los talleres de Artes
Gráficas HIFER, en Oviedo.

