

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Pautas metodológicas para la inclusión de alumnado inmigrante orientadas a docentes noveles

Trabajo fin de grado presentado por:

María Aránzazu Pera Gilaberte

Titulación:

Grado en Maestro de Educación Infantil

Línea de investigación:

Propuesta de Intervención

Director/a:

María Rocío Díaz Gómez

Ciudad Barbastro (Huesca)

Julio de 2013

Firmado por: María Aránzazu Pera Gilaberte

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos (Estilos de enseñanza, Didáctica de las materias del currículo, Modos de agrupación de los alumnos, Pedagogía diferenciada y educación personalizada); 1.1.10 Educación, Política y Sociedad

Agradecimientos

Como mis palabras posiblemente se las llevará el viento, quiero utilizar una frase que alguien memorable expresó para que siempre permanezca lo que siento con vosotros:

A Olmos (mi madre), por ser mi MADRE *“Jamás en la vida encontrarás ternura mejor, más profunda, más desinteresada y verdadera que la de tu madre”* (Honoré de Balzac).

A Antonio (mi padre), porque todos los días continúo aprendiendo de ti. *“Un buen padre vale más que cien maestros”.* (Jean Jacques Rousseau).

A Jesús, por soportarme durante estos momentos finales de la carrera, tan especialmente agobiantes, y por darme alegría, paz y amor todos los días. *“Amar no es mirarse el uno al otro; es mirar juntos en la misma dirección”* (Antoine de Saint Exupery).

A Antonio (mi hermano), porque aunque estas lejos –cerca de corazón-, siempre estás ahí y me ayudas a ser fuerte. *“Cuando dos hermanos trabajan juntos las montañas se convierten en oro”.* (Proverbio chino).

A Mónica (mi cuñada), porque eres una maravillosa persona y una gran profesional. *“Es el arte supremo del maestro despertar la alegría en la expresión creativa y el conocimiento.”* (Albert Einstein).

A Rocío, (mi tutora), gracias por guiarme en esta aventura con tanta alegría. *“La Felicidad a veces, es una bendición, pero generalmente es una conquista”* (Paulo Coelho).

A todos los demás: familia, amigos y entrevistados en el TFG: gracias por vuestro apoyo.

Resumen

Uno de los aspectos primordiales en las aulas interculturales es la inmersión lingüística de los alumnos desconocedores de la lengua vehicular del centro educativo, puesto que sin el principal medio de comunicación, el aprendizaje y la inclusión en el aula resultan muy complejos.

En este proyecto, se evalúan los aspectos teóricos de los procesos de aprendizaje de la lengua vehicular en alumnos que no la tienen como lengua materna, realizándose un pequeño estudio experimental –basado en entrevistas- para conocer prácticas y recomendaciones de docentes que trabajan en centros (con elevado porcentaje de alumnado inmigrante) de las provincias de Huesca, Lleida y Zaragoza. Se analizan los datos recogidos y se presenta una propuesta que reúne pautas para trabajar con alumnos que no conocen el idioma, principalmente dirigidas a docentes noveles.

Palabras clave

Inmersión lingüística, interculturalidad, maestro novel, inmigrante, inclusión

Índice

Capítulo 1: Introducción	6
1.1. Objetivos	6
1.1.1. Objetivo general	7
1.1.2. Objetivos específicos	7
 Capítulo 2: Marco teórico: La inclusión de alumnos desconocedores de la lengua vehicular del aula en Educación Infantil	 7
2.1.- La necesidad de una educación inclusiva en la actual escuela multicultural	7
2.2.- Legislación aplicable	9
2.3.- La educación intercultural requiere la inmersión lingüística en el aula	11
2.4.- La inmersión lingüística y la necesidad de formación del docente	15
2.5.- Iniciativas de éxito en centros españoles	17
2.5.1.- CEIP Las Lomas, de Roquetas de Mar (Almería)	17
2.5.2.- Colegio Mayer, de Torrelavega (Cantabria)	17
2.5.3.- CEIP Santo Domingo, de Zaragoza	18
2.5.4.- CEIP Collaso i Gil, de Barcelona	19
2.6.- Conclusiones: el reto de la inmersión lingüística para docentes noveles en Educación Infantil	20
 Capítulo 3: Marco empírico: la inclusión educativa de alumnos sin conocimiento del idioma en centros de Educación Infantil en la zona de Huesca-Lleida-Zaragoza	 21
3.1.- Metodología	21
3.1.1.- Población y muestra	22
3.1.2.- Instrumento de recogida de datos	25
3.1.3.- Validación	25
3.2.- Resultados de la recogida de datos	26
3.2.1.- Descripción de las actuaciones en los centros estudiados	26
3.2.2.- Resultados vinculados a recomendaciones de los maestros	29
3.2.3.- Resultados relacionados con la eficacia de las acciones en el aula	30
 Capítulo 4: Propuesta de intervención: Pautas para la inclusión de alumnado inmigrante orientadas a docentes noveles	 31
4.1.- Introducción	31
4.2.- Objetivos de la intervención	31
4.3.- Metodología a utilizar	32
4.4.- Desarrollo de la propuesta	32

4.4.1.- Pautas docentes anexas al trabajo en el aula	33
4.4.2.- Relaciones con la familia y el entorno	34
4.4.3.- Recursos personales	36
4.4.4.- Recursos materiales, organizativos y metodológicos	37
4.5.- Evaluación de la propuesta	41
Capítulo 5: Conclusiones, limitaciones y prospectiva	43
5.1. Conclusiones generales	43
5.2. Limitaciones del estudio	45
5.3. Prospectiva	46
Referencias	47
Bibliografía utilizada	47
Webgrafía	47
Bibliografía complementaria	48
Normativa legal	49
Anexos	51
Anexo 1: Entrevista con una maestra de Educación Infantil	51
Anexo 2: Instrumento de recogida de datos	52
Anexo 3: Validación del instrumento de recogida de datos	56
Anexo 4: Ejemplo de entrevista realizada a los docentes	58
Anexo 5: Tabla de evaluación sobre metodología: la evolución conseguida en el niño	66
Anexo 6: Tabla de autoevaluación sobre metodología: el trabajo del maestro	67
Anexo 7: Tabla de evaluación de agrupamientos en el aula	68
Anexo 8: Tabla de evaluación sobre la necesidad de apoyos educativos	68
Anexo 9: Tabla de evaluación de recursos externos	68

Capítulo 1 Introducción

Mi proyecto de investigación surge a raíz de una conversación con Mónica, una maestra que se enfrenta a las dificultades diarias del aula con una sonrisa, una motivación y un esfuerzo que nunca se acaban, y que siempre me ha apoyado en esta nueva aventura que ha sido comenzar a estudiar el grado de Maestro de Educación Infantil.

Tras esta conversación, una gran reflexión personal y con la curiosidad, ilusión y ganas de una persona que quiere aprender qué cosas puede hacer para enseñar bien “a sus pequeños futuros alumnos” -sean de la nacionalidad que sean-, consideré que debería conocer qué cosas se hacen bien en muchos centros educativos con grandes profesionales, que sería bueno hablar con ellos para formarme antes de enfrentarme al momento de mi primera clase, y creí que podría ser útil recopilar esas experiencias, análisis y conclusiones, técnicas y metodologías, para que yo y otros maestros noveles tuviéramos una serie de pautas para aprender a enseñar a los alumnos incluso en el caso de que no conozcan el idioma, de una manera que se les abran todas las posibilidades que la Educación puede brindar.

Por ello, se comienza este Trabajo Fin de Grado estableciendo los objetivos y la base teórica del mismo, analizando brevemente los términos y premisas de la inclusión educativa, así como la legislación actual disponible en ese tema (para comprender qué elementos normativos pueden ayudar a los docentes y les acompañan en su esfuerzo diario), en qué consiste y cómo se lleva a cabo la inmersión lingüística tan nombrada en todos los manuales actuales relacionados con la educación intercultural. Posteriormente, se tratan los aspectos que llevan a concluir que la inmersión lingüística en la escuela inclusiva es un reto para los maestros, especialmente los noveles, y cómo se afronta este desafío de manera exitosa en una serie de centros repartidos por toda España (como base a tener en cuenta en la posterior propuesta). A continuación, se realizan una serie de entrevistas a maestros y especialistas de centros en las zonas de Huesca, Lleida y Zaragoza, con elevado número de inmigrantes, para observar qué actuaciones llevan a cabo cuando llega uno o varios alumnos que no comprenden su idioma ni saben expresarse en el mismo. Se analizan todas esas medidas y se proponen una serie de pautas que orienten hacia una adecuada inmersión lingüística de alumnos que no tengan como lengua materna la lengua vehicular del centro educativo, que puedan ayudar a cualquier docente novel (aunque quizá sirva también para alguno experimentado), que desee introducirse en ese enorme, complejo y gratificante mundo que es la Educación, que se desarrolla en un entorno cada vez más diverso.

1.1 OBJETIVOS

Como dijo Séneca, “*No hay viento favorable para el que no sabe dónde va*”: El punto de partida de todo proyecto educativo es tener una meta en base a la que analizar algún aspecto educativo para poder mejorarlo, o, cuando menos –en el caso de resultados negativos-, que encamine a otros investigadores a conseguir mejoras posteriores. Es por esto que se considera necesario formular el

objetivo general a conseguir en este trabajo, así como los objetivos específicos, que serán las etapas que, una vez terminadas, llevarán a la consecución de dicho objetivo general.

1.1.1 Objetivo general

- Realizar una propuesta práctica para la inclusión en Educación Infantil de alumnado desconocedor de la lengua vehicular del aula, dirigida a docentes noveles.

1.1.2 Objetivos específicos

- Investigar las conexiones entre educación intercultural e inmersión lingüística.
- Exponer la necesidad de formación del docente que trabaja en la inmersión lingüística del alumnado que desconoce la lengua vehicular del aula.
- Recoger la legislación educativa vigente, aplicable a la inmersión lingüística en Educación Infantil.
- Investigar sobre las metodologías de inmersión lingüística educativa puestas en marcha en distintos centros de Educación Infantil con un alto porcentaje de alumnado sin conocimiento de la lengua vehicular, situados en las provincias de Huesca, Lleida y Zaragoza, con el fin de conocer prácticas llevadas a cabo con éxito en el aula.
- Analizar la satisfacción y opinión de los maestros, orientadores y Dirección sobre las metodologías de inmersión lingüística de varios centros educativos de las provincias de Huesca, Lleida y Zaragoza, así como los puntos de mejora sugeridos por los protagonistas del proceso de enseñanza, con el objeto de conocer los puntos fuertes y débiles de las mismas.
- Recopilar y adaptar, en el caso de que sea necesario, las medidas exitosas llevadas a cabo en centros educativos de las provincias de Huesca, Lleida y Zaragoza, para crear pautas de trabajo orientadas a docentes noveles.

Una vez determinados los objetivos en los que se va a enmarcar este Trabajo Fin de Grado, se proceden a revisar ciertos conceptos teóricos sobre los que se asientan las bases de este proyecto.

Capítulo 2 Marco teórico: La inclusión de alumnos desconocedores de la lengua vehicular del aula en Educación Infantil.

2.1 LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ACTUAL ESCUELA MULTICULTURAL.

Los continuos movimientos migratorios que ha habido en España, iniciados a finales del siglo XX y que continúan a estas fechas del siglo XXI, han favorecido que la población extranjera en España haya aumentado 5 millones de extranjeros en la década 2000-2010 (Ayllón, 2010).

Una población generalmente motivada por la búsqueda de un trabajo para mejorar en sus condiciones de vida y las de sus familias, generalmente jóvenes y con hijos, a veces rodeadas de

pobreza y en un contexto de marginalidad. Asimismo, una población que contribuye al bienestar de la sociedad, al igual que supuso, tras la Segunda Guerra Mundial, la emigración de trabajadores del sur de Europa a las prósperas zonas del Norte, para la reconstrucción de sus economías: las mejoras que puede haber al integrar de manera adecuada a la población inmigrante, afectan a numerosas variables: demográfica (modifica la estructura piramidal de

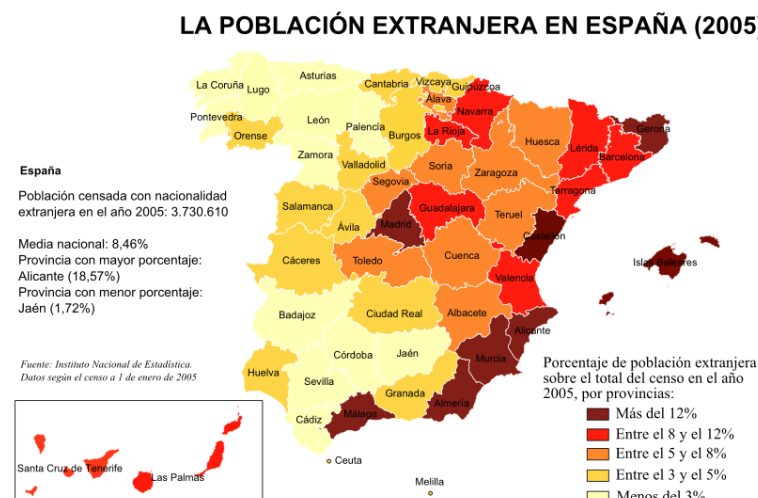


Ilustración 1: La población extranjera en España (<http://www.profesorfrancisco.es/2009/11/movimientos-migratorios.html>)

población “aviejada” de muchos países), económicas (beneficia al país de acogida con el trabajo, y al de origen, con las remesas), culturales (se incorporan tradiciones, valores, etc.), políticas (ampliación del concepto de participación, ciudadanía, democracia, gestión de conflictos, etc.), y, lo que es muy importante en el mundo actual: el desarrollo de la corresponsabilidad solidaria de personas unidas por la lucha contra las desigualdades económicas y sociales de los países de origen. (Colectivo Yedra, 2008).

El reagrupamiento de las familias inmigrantes ha generado una sustancial realidad en los colegios españoles: se encuentran muchos niños que inician su escolarización sin haber tenido contacto con la lengua vehicular del centro escolar, otros lo conocen pero no lo utilizan en su casa, y otros han estado alfabetizados en varias lenguas diferentes: el desconocimiento del castellano o de otras lenguas oficiales del Estado –vehiculares en los centros educativos- perturba el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las autoridades y agentes educativos han observado que no es suficiente con buscar soluciones puntuales a problemas concretos que se presenten sobre la marcha; se ha de tener en cuenta esta realidad en la planificación del día a día de nuestras aulas: un futuro mejor para los niños y para sus familias está directamente relacionado con la enseñanza que se les ofrezca, tanto a nivel de conocimientos como de competencias que les permitan integrarse en nuestra sociedad: si los centros son capaces de responder a sus necesidades, posiblemente se incremente su oportunidad de integrarse al trabajo cuando sean adultos, así como de convertirse en ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad, lo que llevará a un acercamiento a la cohesión social, muy necesario en la actualidad.

Para esto, es necesario considerar los términos **“escuela inclusiva”** o **“inclusión educativa”**, que se relacionan con el lugar y el proceso relativo a una escuela y a un aula que aceptan y acogen la diversidad, dando un trato equitativo a todos los alumnos, sin tener en cuenta sus características físicas, mentales, sociales, culturales, etc.

Según Morales Orozco (2006), las ventajas de la escuela inclusiva son:

- Permite aprovechar la riqueza cultural que supone un aula con alumnos de diferentes países.
- Los alumnos que necesitan más ayuda no se etiquetan por tener que salir fuera del aula, y siempre tienen el mismo tutor como referente.
- Las necesidades comunicativas del alumnado nativo y del que no conoce el idioma se pueden equilibrar, hasta el punto de que los niños que dominan el idioma necesiten más necesidad de ayuda, por ejemplo en cálculo, que los otros alumnos.
- La adquisición de la competencia comunicativa dota a los alumnos de una mayor autoestima, reconocimiento personal y comunicación con sus iguales.
- Morales Orozco cita a Luisa Martín Rojo (2004) para explicar que todos los alumnos podrían adquirir parte del bilingüismo de ganancia, es decir, el aprendizaje de otro idioma favorecido por el contacto continuo con iguales que hablan una lengua diferente: se demuestra que en general, los niños manifiestan el deseo de aprender las lenguas que hablan sus compañeros, así como aprender conocimientos del país y la cultura del otro.

Para lograr esta escuela inclusiva, los conceptos metodológicos y organizativos involucrados deberían estar circunscritos dentro de la legislación vigente, que en este caso, y siguiendo los objetivos del proyecto, se centran en la necesidad que tiene el alumno del integrarse y conocer la lengua vehicular del aula.

2.2 LEGISLACIÓN APLICABLE

Ante todo proceso educativo, el primer aspecto a considerar es la legislación pertinente, que enmarca las actuaciones que se pueden llevar a cabo, y que debería definir con claridad el papel de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: centro, personal docente, alumno, familia y contexto.

En España, la Ley General de Educación (6 de agosto de 1970) considera la presencia de alumnos inmigrantes como una realidad accidental, y solo se preocupa de que se integren en la marcha escolar del resto, aprendiendo el sistema educativo y la cultura española (artículo 2 y 48), sin considerar sus verdaderas necesidades. Los programas dirigidos específicamente a los hijos de las familias inmigrantes se ponen en marcha en 1977 (Directiva del Consejo, de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes), cuando se comienza a recomendar la introducción de medidas específicas para mejorar la integración de los alumnos procedentes de otros países europeos: es el caso de los programas de enseñanza de la lengua del estado o los programas de enseñanza de la lengua y cultura de los países de origen.

En el artículo 1 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (4 julio de 1985), se expone que los extranjeros residentes en España “tendrán derecho a la Educación” y además se proponen una serie de medidas compensatorias para los alumnos que las necesiten por razones socioculturales.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (4 octubre de 1990) también propone una serie de medidas compensatorias (artículo 2), pero no tan enfocadas a la procedencia extranjera o al concepto de “inmigrante”, sino más bien relacionadas con lo cultural. Se habla de diferencias de factores sociales, económicos, culturales, geográficos o étnicos, apareciendo la consideración del respeto a la cultura de cada niño.

No es hasta la Ley Orgánica de Calidad Educativa (24 diciembre 2002) cuando se comienza a vislumbrar algún pequeño indicio de educación intercultural (aunque todavía compensatoria –ver apartado 2.3-, porque en el artículo 42 se siguen planteando los programas específicos de aprendizaje para integrar en el aula ordinaria de los niños que no conocen la lengua o cultura españolas, o carecen de los conocimientos básicos): respeta los derechos de las leyes anteriores, pero equipara su acceso a la educación con el de los alumnos españoles. Asimismo, empieza a preocuparse por el entorno del niño, ya que queda propuesto que los padres han de recibir información sobre el Sistema Educativo Español.

En la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006 del 3 de mayo), se continúa considerando al niño que no conoce la lengua vehicular del centro educativo como “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, pero de una manera algo más inclusiva, fijándose en sus necesidades y no tanto en el enfoque asimilador: en el artículo 81 se centra en los alumnos que acceden a la etapa de Educación Infantil, asegurando una actuación preventiva y compensatoria para favorecer su escolarización, dotando a los centros educativos de los recursos necesarios, pero sin expresar con exactitud cómo se llevará a cabo.

Al igual que en la LOE, el resto de la legislación actual hace a la Administración Educativa responsable de facilitar la atención del alumnado con necesidades especiales de inmersión lingüística, plasmando en el Real Decreto 1630/2006 (particularizado para las diferentes Comunidades Autónomas) las condiciones para el currículo de Enseñanzas Mínimas en Educación Infantil. En el artículo 8 propone la intervención educativa adaptándola a las características del alumnado, así como la posibilidad de coordinar a los sectores que contribuyan a la atención del niño.

Tanto en Aragón como en Cataluña –comunidades donde se realiza esta investigación- se particularizan los resultados de la LOE, de manera que hay legislación autonómica que aprueba los currículos de Educación Infantil, y, adicionalmente, en Cataluña se encuentran reflejados en una Ley de Educación.

En la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte (por la que se aprueba el currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón), se observa que puede haber una diferencia en los países de origen de los alumnos, propugnando que “se atenderá adecuadamente” a los alumnos que no conozcan la lengua vehicular del centro.

Existen dos resoluciones (ambas del día 29 de mayo de 2007) en las que se aprueban las medidas de diversidad para estos niños y las aulas de español en centros que tengan concedido el “Programa de Acogida”, pero estas últimas únicamente se contemplan para centros donde haya 6 o más alumnos de E.S.O. o de 3er ciclo de E.P, en ningún caso para Educación Infantil.

En el Decreto 181/2008, de 9 de septiembre (por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil en Cataluña), se defiende que, aunque el niño no conozca la lengua vehicular del centro –catalán en este caso-, no se le separará de las aulas ordinarias, y se respetarán sus derechos lingüísticos, teniendo en cuenta que cada centro tendrá que redactar un “Proyecto Lingüístico” en el que estará recogido, entre otros aspectos, cómo se realizará la inmersión de este tipo de alumnado.

En la legislación de ambas Comunidades Autónomas, aunque se habla de la necesidad de inclusión y de la disposición de ayudas por parte de la administración educativa para los alumnos desconocedores del idioma, no existe una legislación ni una responsabilidad específica que exprese qué medidas concretas se llevan a cabo en el aula de Educación Infantil en el caso de la inmersión lingüística de un alumno que no conozca la lengua vehicular de la clase. No obstante, en Aragón se creó, en 2007, el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI), organismo donde se pueden dirigir los centros escolares para orientarse en ciertos aspectos –comunicación con las familias, formación en temas de multiculturalidad, conflictos, etc. – pero que no tiene ninguna responsabilidad vinculante sobre cómo introducir personal o medidas específicas dentro del aula de Educación Infantil.

Por tanto, como se ha visto en este apartado, la legislación puede –o no- favorecer la educación inclusiva, ya que permite diferentes enfoques educativos frente a la diversidad, que se describen en el siguiente apartado. También se detallan los fundamentos y características del aprendizaje de un segundo idioma, puesto que la educación inclusiva necesita como base el aprendizaje de la lengua curricular.

2.3 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL REQUIERE LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA.

Secularmente, se han propuesto una serie de prácticas educativas que tratan de manera diferente la diversidad en el ámbito escolar (Universidad Internacional de La Rioja -UNIR-, 2012). Entre ellas se encuentran:

- Indiferencia: Se asume la presencia del alumnado que no conoce el idioma, pero sin dedicarle una atención especial.
- Asimilación: Se considera que todas las personas comparten una condición común: son humanos, y si un alumno es diferente, mediante su educación-instrucción, puede llegar a ser como los demás: el niño no se puede desviar del “estándar”; si intenta apartarse, se erradican las diferencias de lengua, cultura, etc. La consecuencia directa de la asimilación a menudo conlleva la

protesta por parte del educando, que se rebela en contra de la cultura “estandarizada”, por lo que de esta manera no se suele conseguir la inclusión de los niños en el Sistema Educativo.

- **Tolerancia:** Acepta y envilece la diversidad, porque pretende mantener a los “diferentes” entre los diferentes, creando guetos educativos, donde la integración en la sociedad no se suele llevar a cabo.

- **Compensación:** Se confunde la diversidad con la carencia, centrándose en lo negativo: se ve imposible que el niño pueda aprender (desde el modelo estandarizado) en el sistema, por lo que se disminuye la dificultad de los aprendizajes y la profundización en los contenidos. Al retirarlo del modelo educativo en un momento concreto, es difícil que pueda recuperarse y más adelante vuelva a adquirir los conocimientos necesarios para retornar al estándar del sistema: es una perspectiva que no ayuda, sino que excluye.

- **Multiculturalismo:** se respetan las diferencias y las diferentes culturas, sin fomentar la relación entre sus miembros y tendiendo a resaltar los tópicos. Esta visión (como generalmente ocurre con los estereotipos) focaliza al alumno hacia el fracaso escolar.

- **“Educación Intercultural”:** es el paradigma al que se pretende llegar hoy en día. Según la Guía Inter (Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED-, 2002), consiste en el enfoque educativo basado en la equidad y el respeto a la diversidad para la adquisición de competencias personales, que ayuda a alcanzar un cambio social donde haya igualdad de oportunidades, se supere el racismo y se establezca la comunicación intercultural. Bajo este paradigma sí se puede hablar de escuela inclusiva.

Basándose en el modelo de educación intercultural, que pretende la igualdad de oportunidades y la comunicación intercultural, “es esencial el papel de la enseñanza de la lengua vehicular del centro educativo, cuyo efecto se extiende más allá de las aulas:” (Turiel Pintado & Sánchez Pérez, 2010). Pero, ¿por qué se dice que es esencial que un alumno inmigrante aprenda castellano –u otras lenguas cooficiales-? Morales Orozco (2006) nombra a Concha Moreno (2004), quien analiza las necesidades comunicativas de dichos niños:

- **Dentro de la escuela:** el niño necesita comunicarse e interactuar con sus compañeros, con el personal del centro, comprender las normas, conocer la escuela, comunicarse y comprender al maestro, desarrollar estrategias de aprendizaje, comunicativas y socio-afectivas.

- **Fuera de la escuela,** el niño que no habla castellano ha de comprender las reglas de cortesía, mantener conversaciones sociales, y, en definitiva, resolver sus necesidades, que a menudo han de ser explicadas a otras personas.

Los estudios sobre integración escolar de los alumnos con lengua materna (L1), y que desconocen la lengua vehicular del aula (y que la van a aprender, L2), reconocen la necesidad de diferenciar dos tipos de situaciones (Díaz Aguado, 2012): **“Inmersión”** y **“submersión”** lingüística, en función del papel que la escuela dé a la lengua y cultura con que estos niños se identifican. En el caso de la submersión, los docentes tienden a desconocer la lengua y cultura

materna, provocando una interacción discriminatoria, lo que fomenta que el alumno infravalore su competencia académica. Asimismo, el aprendizaje de la segunda lengua (L2) dificulta el aprendizaje de la primera (L1), no así en los programas de inmersión lingüística, donde la lengua materna es valorada: no se desanima a los niños en su uso (lo que sí se hace en el caso de submersión), por lo que no provoca ningún conflicto con su identidad cultural y permite que el alumnado asocie el aprendizaje de la segunda lengua con éxito y autoeficacia.

Cummins (2000), investigador y pedagogo canadiense, ratifica -en su amplia investigación sobre la pedagogía del alumnado que aprende segundos idiomas-, que está demostrado que los niños que se mudan a un entorno con una lengua nueva a edades tempranas se benefician enormemente si pueden continuar desarrollando su primera lengua a la vez que la nueva, sobre todo si las usan a la vez en tareas intelectualmente exigentes: se debe animar a las familias a apoyar a sus hijos en el mantenimiento de un buen nivel en su lengua materna; fomentando la inmersión lingüística en el aula.

Según Turiel Pintado & Sánchez Pérez (2010), las etapas por las que pasa un alumno bilingüe en la adquisición de la segunda lengua son:

1. Reciclaje: al principio, el niño bilingüe necesita familiarizarse con los sonidos, ritmo, cadencia, inflexión y las formas del español. Lo consigue observando y escuchando, y más tarde procesando lo que ha oído o visto. Es un periodo normal, que puede durar hasta seis meses, en los que el alumno no se comunica verbalmente -se llama periodo silencioso o mutismo-: con los hablantes de español, utiliza solamente gestos o su lengua materna.
En este periodo de silencio, se sugieren una serie de pautas básicas para el docente: continuar hablándoles aunque no respondan, agruparles con otros niños, usar preguntas y vocabulario variado, aceptar siempre la respuesta no verbal, elogiar los logros por mínimos que sean, preparar actividades de aula para fomentar la comunicación entre iguales.
2. Eco: los primeros intentos de uso se realizarán mediante la repetición de palabras o frases: algunas pueden venir de canciones o respuestas repetitivas en las actividades del aula, avanzando hacia la comprensión de su significado.
3. Frases hechas: comienza a usar palabras o frases cortas útiles en las diferentes situaciones del aula o sociales.
4. Desarrollo de un lenguaje funcional: comienza a utilizar cierta parte del vocabulario para el desarrollo de las distintas funciones lingüísticas: por ejemplo, en función del contexto, la palabra “perro” puede significar ¿dónde está el perro? o bien “quiero al perro”.
5. Uso de oraciones básicas: comienzan a organizar sus propias frases, de dos o tres palabras, usando sujeto, verbo y, a veces, complemento.

6. Construcción de estructuras más complejas: en esta etapa construyen oraciones más complejas, aunque habrá posiblemente errores en el uso del plural, género, tiempos o nombres, dependiendo de la estructura de la lengua materna.

Como indican los estudios de Dots Paracolls & Vilaregut Sáez (2013), a lo largo del proceso natural de aprendizaje de la lengua, el alumno va desarrollando unas habilidades básicas de comunicación interpersonal que le sirven diariamente. Inmerso en el medio escolar, comienza un aprendizaje lingüístico más específico, que le sirve para el aprendizaje académico en las diferentes áreas: matemáticas, lectura, escritura, etc. Se trata de dos aprendizajes paralelos que se conocen como B.I.C.S. (Basic Interpersonal Communicative Skills, es decir, destrezas básicas de comunicación interpersonal) y C.A.L.P. (cognitive academic language proficiency, es decir, competencia lingüística a nivel cognitivo y académico). El aprendizaje de B.I.C.S. se inicia desde que el niño nace, y el aprendizaje de C.A.L.P. se inicia cuando el niño ya ha estructurado un poco la nueva lengua, aproximadamente hacia los 3-4 años, cuando se puede referir a objetos o situaciones no presentes y participa en las conversaciones con distintos tipos de intervenciones: en ese momento ya se puede enfrentar a actividades más contextualizadas a nivel curricular y menos a nivel informal.

Con la legislación enmarcando esta afirmación, parece que en Educación Infantil, el proceso de adquisición de la lengua curricular para un niño que no la conoce no significa ningún problema (y menos todavía cuanto más pequeño es el niño): se cree que tras unos meses, niños sin ningún conocimiento previo de la lengua de acogida pueden adquirir una competencia comunicativa suficiente para seguir el desarrollo de las actividades del aula. No obstante, junto con el pequeño resumen de Dots Paracolls & Vilaregut Sáez (2013), sobre la forma y el tiempo que necesita una persona para aprender una lengua, hay que tener en cuenta a Baráibar López (2005), que cita a Bill McLaughlin y Jim Cummins para cuestionar la trivialidad del aprendizaje de una segunda lengua en Educación Infantil, tan extendida, obteniendo una conclusión: la inmersión es una buena medida pero hay que acompañarla con otras complementarias, siendo fundamental el desarrollo de la primera lengua para aprender con éxito las demás.

Hay que tener siempre presente que, en este proceso de inmersión lingüística, un niño que se incorpora al aula de Educación Infantil puede experimentar problemas parecidos a los de sus compañeros españoles: puede sufrir al separarse de su familia (necesitará el mismo apoyo que el resto de los alumnos), y debe desarrollar el mismo repertorio lingüístico que sus compañeros para participar en las actividades escolares y para la interacción lúdica en que se basa el aprendizaje en esta etapa educativa. Turiel Pintado & Sánchez Pérez (2010) ofrecen una serie de aspectos para poder ayudarles:

- Utilizar tono de voz, gestos y expresión facial agradables, puesto que además de transmitirles sensaciones y significado, puede tranquilizarles.

- A los niños más pequeños que sienten ansiedad y lloran en el aula, les puede tranquilizar mucho escuchar cuentos o canciones grabados en su lengua materna, especialmente por su madre, ya que pasan mucho tiempo escuchando sonidos en una lengua totalmente desconocida para ellos.
- No hay que evitar que los alumnos que hablan una misma lengua se junten para trabajar y jugar, y que la utilicen, puesto que les puede ayudar mucho en los primeros días.
- Es aconsejable utilizar las situaciones comunicativas entre los niños para observarles, puesto que esto ayudará a ver en qué aspectos del lenguaje se ha de insistir más.
- Intentar conocer algo sobre la estructura de su lengua materna, puesto que puede ayudar a comprender sus errores al aprender español.
- Evitar abusar de preguntas aisladas, ya que si no saben la respuesta se aumenta el sentimiento de fracaso. Es mejor usar la lengua mientras juegan o hacen actividades, por ejemplo “¿me das el lápiz, por favor?” “sí, ese es el que necesito”. Así se sabe si el niño conoce la palabra, y se aporta la información que puede desconocer.
- Para corregir, lo mejor es utilizar una entonación y pronunciación correcta, sin exagerar o gritar, hablando a un ritmo no demasiado rápido, pero normal, y utilizando gestos. Por ejemplo, si dice “me he ponido los zapatos”, decirle “sí, te has puesto los zapatos rojos”, así se le corrige y se añade información.
- También es recomendable verbalizar las actividades que realizan ellos y que realiza el docente, por ejemplo “voy a escribir en la pizarra el número dos”, mientras se ejecuta.
- Es bueno aprender todo en un contexto significativo: se debe hablar del agua o de una pieza de puzzle si se está viendo o jugando con ellos: para estos alumnos puede ser muy difícil, al estar fuera de su contexto, hablar de lo que han hecho en casa.
- Si se puede, agruparle con niños que hayan desarrollado una buena competencia lingüística para su edad.

Si se les da el tiempo, el apoyo y la paciencia necesarios, valorando su lengua materna y cultura de origen, llegarán a ser bilingües, con los beneficios intelectuales y sociales que eso conlleva.

Todos estos aspectos –y otros que aparecen en la bibliografía- especializados en alumnos que no hablan la lengua vehicular del centro educativo hacen que los docentes –especialmente los noveles- tengan que plantearse la necesidad de formación frente a la inmersión lingüística y la multiculturalidad, hecho que se analiza en el siguiente apartado.

2.4 LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y LA NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL DOCENTE

En una investigación llevada a cabo por Goenechea Permisán, C. (2008), los asesores formativos en el área “Atención a la Diversidad” –que también son maestros- de los Centros de Apoyo al Profesorado de Madrid, opinan de manera unánime que “los profesores en activo no están preparados para trabajar en contextos multiculturales –ni en situaciones de inmersión lingüística-, puesto que a veces, ellos son un reflejo de las actitudes negativas que existen en la sociedad, viendo

el paso por su aula de un niño que no conoce el lenguaje del centro exclusivamente como un problema”. No obstante, para que el maestro pueda proyectar en la práctica docente y en su vida cotidiana los valores que promueve la educación intercultural, debe de experimentarlos y asumirlos.

Asimismo, el peso de las actuaciones que el docente ha de llevar a cabo en el aula, las dificultades y el amplio grado de libertad con que se puede encontrar en la tarea de la inmersión lingüística, cultural y social del alumnado, hacen que la motivación y preparación sean unos elementos clave para asegurar el éxito de la misma, pero los planes de estudios todavía están empezando a incluirse en las titulaciones de Educación, debido a la gran necesidad de respuesta al desafío de construir escuelas inclusivas.

La formación inicial y permanente en relación con la inmersión lingüística –y vinculada a la interculturalidad- debería permitir al profesorado:

- Conocer las culturas con las que se encuentra en contacto: aprender a identificar la diversidad en sus alumnos, así como dominar los elementos básicos de la interculturalidad y las lenguas extranjeras.
- Obtener competencias para diagnosticar las necesidades iniciales y continuas del alumnado, especialmente la diferenciación entre falta de competencia lingüística inicial y condición de alumno con necesidades especiales.
- Adquirir una serie de estrategias educativas y metodológicas para trabajar eficazmente en este tipo de aulas y así conseguir la inmersión lingüística y cultural de los niños que no conocen el idioma
- Capacitarse para diversificar la manera de presentar los contenidos de aprendizaje, desde una perspectiva de atención a la diversidad lingüística, cultural, social, de género y de capacidades.

No obstante, aunque muchos docentes confirman haber asistido a cursos teóricos sobre inmersión lingüística y cultural, donde se han explicado conceptos que les ayudan a reflexionar, la formación que se necesita parece ser de carácter eminentemente práctico. (Leiva Olivencia, 2012).

Aunque con esta escasa formación inicial en inmersión lingüística, el maestro novel se enfrenta a dos retos simultáneos:

- La necesidad de aprender a enseñar se consigue con dedicación y experiencia. En un gran número de las referencias consultadas, se comparte la idea de que el periodo para considerar a un maestro como experto está comprendido entre 5 y 10 años de trabajo.
- La necesidad de adquirir las citadas capacidades –las mismas que deben adquirir los maestros expertos- para abordar la enseñanza del idioma y del resto de contenidos que le permitirán la adecuada inclusión lingüística de los niños en el aula. Lógicamente, la necesidad de practicidad de los cursos necesarios para estos docentes noveles todavía es más acuciante.

Por tanto, enfocado al conocimiento y adquisición de competencias, metodologías y recursos, puede resultar muy útil el estudio de experiencias y estrategias relacionadas con la integración

lingüística que se hayan llevado a cabo con otros profesores e incluso en otras escuelas. Es por esto que en el siguiente apartado se incluyen experiencias llevadas a cabo con éxito en varios centros escolares españoles.

2.5 INICIATIVAS DE ÉXITO EN CENTROS ESPAÑOLES.

Tras el trabajo exhaustivo de todos los profesionales involucrados, merece la pena que todo docente novel –y también el que ya tienen cierta experiencia- tenga presentes las buenas prácticas realizadas a lo largo de toda España, que le pueden acercar y dar ideas sobre inmersión lingüística del alumnado con desconocimiento en el idioma, tales como:

2.5.1 CEIP Las Lomas, de Roquetas de Mar (Almería)



Ilustración 2: CEIP Las Lomas

El CEIP Las Lomas es un Centro que acoge a numerosas nacionalidades, caracterizándose por su atención a la Interculturalidad del alumnado. Destacan las siguientes intervenciones encaminadas a favorecer la inmersión lingüística:

- Evaluación inicial del conocimiento del lenguaje.
- Creación del Aula Temporal de Adaptación

Lingüística (principalmente para Educación Primaria), donde se les enseña castellano, aspectos sobre cultura española, mediación, etc. Fue el primer centro de la provincia de Almería en contar con este recurso.

- Los profesores se reúnen en grupos –África Subsahariana, Magreb, Europa del Este- para estudiar las culturas de los niños, y poder comprender su contexto, dificultades en el idioma, etc.
- Creación del Libro Viajero, libro donde las familias pueden incluir diversos materiales: escribir textos en su idioma, fotografías, etc., que se traducen y los familiares los explican en el aula. También se realizan libros de recetas, fotografías, etc., donde se anima a la inmersión lingüística y cultural.
- En horario extraescolar, se imparten clases de lenguas mayoritarias en el centro: rumano y árabe (especialmente para Educación Infantil), incluso a veces impartidas por los propios padres.

Además de la web del centro, <http://www.ceiplaslomas.es/modules/centro/>, se puede contar con este otro enlace, donde se puede consultar más ampliamente sobre las experiencias que se llevan a cabo: <http://www.aulaintercultural.org/experiencias/7laslomas-relato.htm>

2.5.2 Colegio Mayer, de Torrelavega (Cantabria)

El colegio Mayer está situado en el barrio de la Inmobiliaria en Torrelavega (Cantabria), y cuenta con tres aulas de Educación Infantil, seis de Primaria y uno de Educación Compensatoria, atendidas por 14 profesores. Ha sido galardonado con el primer premio nacional a la mejor labor

de compensación educativa desarrollada por un centro concertado con alumnado en desventaja social: El proyecto presentado se titula 'Rompiendo círculos' y pretende conseguir, con la unión de



Ilustración 3: Colegio Mayer

todo el claustro de profesores, que los alumnos accedan a unos niveles culturales superiores a los de sus padres, ampliando sus expectativas y dándoles una formación integral que les capacite para superar la Secundaria y el Bachillerato.

En este caso, se trata más bien de actuaciones llevadas a cabo en Educación Primaria, pero se consideran extrapolables a Educación Infantil: Se trabaja la lengua de manera transversal desde todas las

áreas, ya que se intenta conseguir un aprendizaje significativo y adquirir una buena competencia lingüística.

Los alumnos que comienzan su escolarización sin conocer el lenguaje, cuando ya lo han aprendido, ayudan a los niños que todavía no lo conocen: esto es un apoyo a la labor de la maestra que les enseña castellano, tanto dentro como fuera del aula.

El horario del centro es más amplio de lo normal, para que los alumnos puedan convivir y realizar una variada oferta de actividades extraescolares. Asimismo, se intenta que las familias colaboren y acudan al centro cuando hay celebraciones, semana cultural, etc.

Para ampliar información, se remite al siguiente enlace:

<http://www.aulaintercultural.org/experiencias/25mayer-relato.htm>

2.5.3 CEIP Santo Domingo, de Zaragoza



Ilustración 4: CEIP Santo Domingo

El centro está situado en la calle Predicadores, en una zona desfavorecida del Casco Histórico de Zaragoza. A partir del año 1996, además de los alumnos de etnia gitana española y portuguesa, se incorporan alumnos procedentes de otros lugares: Marruecos, Argelia, Ecuador, Colombia, Gambia, Senegal, Rumania, China, Bangladesh, Bulgaria, Argentina, etc. El total de niños de otra etnia diferente a españoles no gitanos es de un 93%,

siendo todos ellos hijos de inmigrantes muy desfavorecidos que buscan vivienda en este barrio por su bajo precio y por concentrarse población con problemática común (idioma, cultura, exclusión, marginación...)

El centro se convierte en 2004 en una comunidad de aprendizaje, en la que participan alumnos, maestros, padres, y voluntarios, de manera cooperativa. El trabajo se realiza mediante la resolución de tareas en grupos, de manera que si un niño conoce algo –especialmente a nivel de idioma-, lo

puede explicar al resto, basándose en la heterogeneidad del aprendizaje cooperativo. A la vez, hay una serie de voluntarios externos que ayudan en la tarea.

Se trabaja ampliamente con TICs desde Educación Infantil –donde los que imparten las clases son personas de la 3ª edad-, y se tienen programas de refuerzo de las culturas originarias, tales como la cultura portuguesa y la marroquí.

La relación con las familias, a las que también se forma en el aprendizaje del idioma, intenta ser muy cercana, así como la participación de agentes sociales externos, para que puedan entrar a trabajar en las aulas, y para que ayuden a los niños a conocer su entorno a través de actividades, tales como la creación de huertos en solares abandonados de la zona. En los siguientes enlaces, está disponible para su consulta más información sobre este centro:

<http://www.aulaintercultural.org/experiencias/41santodomingo-relato.htm>

<http://www.aulaintercultural.org/experiencias/41santodomingo-monografico.pdf>

http://arablogs.catedu.es/blog.php?id_blog=1542&id_categoria=9025

2.5.4 CEIP Collaso i Gil, de Barcelona



Ilustración 5: CEIP Collaso i Gil

El CEIP Collaso i Gil está situado en el Barrio del Raval, de Barcelona, una zona con una gran cantidad de inmigración proveniente de diferentes países. Es por esto que intenta fomentar la enseñanza de la lengua de manera espontánea, utilizando las situaciones comunicativas grupales así como los cuentos para generar temas que sean interesantes para los niños (dibujos animados, canciones, etc.).

Utilizan 15 días para trabajar cada cuento: al principio lo cuenta la maestra, y los niños casi no intervienen; con estímulos visuales, comienzan a intervenir de manera controlada; en una tercera fase, intervienen de manera más espontánea, y en la fase final, se crean situaciones para que puedan repetir estas estructuras trabajadas de manera espontánea.

Se trabajan situaciones cotidianas delante de todos los niños (hospital, compras, etc.) que les puedan ayudar a enfrentarse con éxito en su vida cotidiana. El docente gestiona la comunicación y fomenta las situaciones léxicas que quiere trabajar en cada momento, y además intenta que ésta sea de manera correcta, gestionando turnos, corrigiendo los errores, etc.

Es un centro con muchas actividades relacionadas con la inmersión lingüística del alumnado, así como la interculturalidad. En los siguientes enlaces, se puede consultar otro tipo de actuaciones relevantes en otros niveles educativos:

<http://agora.xtec.cat/ceip-collaso/intranet/index.php>

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=17210&p_ex=CEIP%20COLLASO%20I%20GIL&p_a_mb=4842

2.6. CONCLUSIONES: EL RETO DE LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA PARA DOCENTES NOVELES EN EDUCACIÓN INFANTIL.

En las aulas multiculturales, la cultura de acogida convive con los niños que se han incorporado a ella: cualquier maestro siempre encuentra alumnos con diferentes capacidades, diferencias a nivel económico, social y -cada vez más- con patrimonios educativos diversos. Esto convierte las clases en un amalgama de culturas donde, para entenderse, los niños y el profesor se deben comunicar en una misma lengua, que no siempre es comprendida ni hablada desde el principio por todos los alumnos, pero que el docente debe enseñar para poder trabajar los contenidos y realizar experiencias en común, y conseguir aprovechar así todos los beneficios que la Educación promueve: es necesaria la inmersión lingüística de los alumnos que no hablen la lengua curricular.

Como se puede contemplar en el apartado 2.2, la legislación aplicable tanto a nivel estatal como autonómico no marca unas pautas determinadas sobre inmersión lingüística en Educación Infantil: no hay aulas de acogida, ni es obligatorio contar con profesorado experto ni recursos determinados para ayudar a los niños que inician su educación en un idioma que no es el suyo propio: se asume que cualquier niño que entre en una clase de Educación Infantil va a poder adquirir el idioma y los contenidos sin dificultades.

Un alumno que comience su escolarización en España en el último curso de Educación Infantil, se va a encontrar –generalmente- entre aprendizajes como la suma, la resta y la lectoescritura, básicos para adquirir su bagaje educativo posterior. Como se concluye del marco teórico anteriormente presentado, si se espera que el niño aprenda sin ayudarle de ninguna manera a su rápida y adecuada inmersión lingüística, es posible causar un retraso que, acumulado a la ampliación de contenidos en la inminente etapa de Educación Primaria, no le ayuden a avanzar de manera adecuada por su educación posterior.

El maestro siente la responsabilidad de la educación de toda esta diversidad de niños, a los que su actuación marcará de por vida: como cualquier docente novel próximo a incorporarse al aula, se encuentra con las dudas lógicas que tiene toda persona que comienza un nuevo trabajo, además de las dudas inherentes a cualquier maestro sobrevenidas por este rápido cambio multicultural en la realidad escolar.

Se puede observar que cada colegio –y cada docente- se enfrenta de una manera diferente a este reto profesional. Los centros que tienen un gran número de alumnos que desconocen la lengua vehicular, tienen planes concretos para realizar adecuadamente la inmersión lingüística del alumnado, lo que permite en algunos casos un éxito a nivel educativo –ver apartado 2.5-. Por esta razón se considera necesario el siguiente apartado de este Trabajo Fin de Grado, donde se profundiza en experiencias metodológicas y organizativas que se llevan a cabo en centros educativos y que permiten acercarse experimentalmente a la inmersión lingüística del alumnado, para así poder obtener cierta variedad de estrategias que, adaptadas e incluso modificadas en un contexto diferente, puedan resultar adecuadas para cualquier maestro novel.

Capítulo 3 Marco empírico: la inclusión educativa de alumnos sin conocimiento del idioma en centros de Educación Infantil en la zona de Huesca-Lleida-Zaragoza

Cuando los maestros de Educación Infantil se encuentran con un niño con el que no pueden comunicarse de la manera usual, porque no entiende ni puede comprender el idioma del centro educativo, se presenta una situación que no permite la comunicación tradicional, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha de modificar mediante metodologías, recursos u organizativamente.

Para observar cómo se ha de plantear la enseñanza y qué técnicas se pueden aplicar con éxito en un aula con niños que desconocen el idioma curricular, la tipología de colegios escogida para el estudio corresponde principalmente a centros educativos con un elevado porcentaje de alumnado inmigrante, puesto que, al encontrarse fácilmente con este tipo de niños, suelen tener una cuidada planificación firme para el proceso de inmersión lingüística que incluye a todo el profesorado, en base a metodologías, planes de acogida, uso de recursos diferentes o tipos de organización diversos y personalizados.

En estos centros, los docentes que imparten clase en Educación Infantil pueden tener experiencia en tratar con 5-6 alumnos que desconocen el idioma, lo que les lleva a especializarse en ofrecer una variedad de métodos y experiencias que podrán ayudar a un maestro novel a adquirir un bagaje más amplio que si se considerase un centro donde únicamente encuentran este tipo de alumnado de manera ocasional.

En los siguientes apartados se concreta más detalladamente la preparación, el diseño y el transcurso de la pequeña investigación.

3.1 METODOLOGÍA

Se realiza una pequeña investigación principalmente cualitativa, (aunque con algunas cuestiones propias de metodologías cuantitativas, ya que hay varias preguntas que son cuantificables), centrada en una serie de cuestiones que aportan datos experimentales previos a la propuesta de intervención.

Resulta complejo determinar el método a utilizar, ya que resulta ser un híbrido entre los descritos en la bibliografía (Calderero Hernández & Bernardo Carrasco, 2007):

- Método fenomenológico: se trata de estudiar los hechos según la comprensión subjetiva de las personas. Plantea recoger una serie de opiniones razonadas de los diferentes entrevistados con respecto a la situación en las aulas, sobre la opinión de los métodos de trabajo utilizados, etc.
- Método de estudio de casos: se estudia la inmersión lingüística del alumnado en diversos casos concretos que tienen una peculiaridad en común, que resulta ser el elevado porcentaje de alumnado inmigrante en sus aulas.
- Método etnográfico: se trata de observar lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan, y cómo se desarrolla todo esto a lo largo del tiempo.

Sin centrarse únicamente en este último método en concreto (puesto que se seleccionan unos determinados casos y se consideran las opiniones de los entrevistados, características del estudio de casos y método fenomenológico respectivamente), el **método etnográfico** puede ser el que mejor refleja esta pequeña investigación: se intenta comprender el sistema que hay en el centro, con los significados, opiniones, motivaciones, etc. de las personas entrevistadas. Por tanto, el trabajo se inicia sin hipótesis específicas, debido a que se pretende descubrir lo que es significativo y es importante considerar.

La metodología a seguir (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996) comprende los siguientes pasos:

- Fase preparatoria: consiste en la fundamentación teórica: Previo al inicio de la pequeña investigación, se consulta el marco teórico reflejado en el capítulo 2. Se define la población y la muestra a estudiar, y se determina el diseño de la investigación (apartado 3.1 y subapartados).
- El trabajo de campo: Se contacta con la Dirección de los centros educativos donde realizar las entrevistas, para que consideren o no si desean participar en el mismo, y qué personas consideran más idóneas para responder a la entrevista (según experiencia, conocimientos, formación, etc.). Se realizan una serie de entrevistas a docentes para obtener datos experimentales que apoyen de manera práctica el éxito o no de medidas para ayudar a los alumnos que no dominan la lengua vehicular. Corresponde con la etapa de recogida de datos en los diferentes centros (ver ejemplo en el anexo 4).
- Fase analítica: Estudio de los resultados y obtención de conclusiones (apartado 3.2 y subapartados).
- Fase informativa: dado exclusivamente el valor académico de este estudio, la presentación y difusión de los resultados obtenidos, así como toda la información contenida en él, se circunscribe inicialmente a la presentación ante el tribunal de evaluación del mismo.

Se presenta una breve temporalización para las fases de investigación a realizar:

FASE	MES
Preparatoria	1 abril - 25 mayo 2013
Trabajo de campo	27 mayo – 7 junio 2013
Analítica	7 junio – 15 junio 2013
Informativa	Septiembre- octubre 2013

3.1.1 Población y muestra

La población partícipe del estudio corresponde con el personal relacionado con la atención educativa a niños que desconocen el idioma vehicular de su centro académico en las provincias de Huesca, Zaragoza, y Lleida, es decir, los maestros de Educación Infantil, los denominados “PT” (maestros en Pedagogía Terapéutica o de Educación Especial), los denominados “AL” (maestros de Audición y Lenguaje), y personal de Dirección.

La muestra elegida para el estudio se selecciona por muestreo no probabilístico, en parte de tipo intencional (se elige la zona de entrevistas por cercanía al lugar de redacción del Trabajo Fin de Grado –Barbastro, en Huesca-, en centros con un elevado porcentaje de alumnado inmigrante), y en parte, de tipo accidental: una vez seleccionados los centros, ciertos docentes se ofrecen voluntarios o se escogen por el equipo directivo de manera externa a la investigación (entre el personal más experimentado o más cercano a esta tipología de alumnado). Los colegios en los que se realizan las entrevistas, se encuentran en las provincias de Huesca (localidades de Binéfar y Fraga), Lleida (ciudad de Lleida) y Zaragoza (ciudad de Zaragoza). Se procede a contextualizarlos y describirlos brevemente:

- **CENTRO1:** El primer centro participante en el estudio es el **C.E.I.P. Víctor Mendoza**. Está situado en Binéfar (Huesca), una ciudad de unos 10.000 habitantes, en una zona que vive principalmente de la agricultura y la ganadería, lo que favorece la llegada de muchos inmigrantes. En principio, la mayor parte de los alumnos permanecen en el centro durante uno o más cursos completos. Es público, inaugurado en 1977, cuenta con más de 10.000 metros cuadrados de superficie. En el curso 2010/2011, había 700 alumnos y 40 profesores, repartidos en 30 clases, siendo el de más alumnos de la provincia de Huesca. El porcentaje actual aproximado de alumnado inmigrante en el centro es de un 30-35%.



Ilustración 6: CEIP Víctor Mendoza

A la entrevista responde una de las dos maestras de Audición y Lenguaje del centro, que trabaja en Educación Infantil, con unos 33 años de docencia –“siempre en Educación Especial”-, y con más de 13 años de experiencia en trabajo con alumnos inmigrantes (según comenta “desde que empezaron a llegar al centro”).

- **CENTRO2:** El siguiente centro es el **C.E.I.P. Miguel Servet**. Es un centro público situado en Fraga (Huesca), una ciudad de 14000 habitantes, con una población en el 2004 de un 10% de inmigrantes, que trabajan especialmente en el sector de la agricultura y en la construcción. En el curso 2010/2011, había 364 alumnos en el centro y de los 118 alumnos de Educación Infantil, un 39% eran inmigrantes. Los ratios son parecidos a nivel de Educación Primaria.

Responden a la entrevista la maestra PT que el año pasado gestionaba el aula de español y actualmente



Ilustración 7: CEIP Miguel Servet

realiza el apoyo en Educación Primaria (este curso no tienen aula de español por falta de presupuesto debido a recortes en Educación), y la maestra PT que realiza el apoyo en Educación Infantil.

- **CENTRO3:** Corresponde al **Centro Educativo Santa Ana**. A diferencia de los centros anteriores, es un centro concertado (a excepción de Bachillerato) de la ciudad de Zaragoza, donde se trabaja desde Educación Infantil hasta Bachillerato. En este centro de 900 alumnos -2 líneas de Educación Infantil y Bachillerato, y 3 en el resto de niveles-, el director de Educación Infantil y Primaria—responsable de responder la entrevista, recopilando datos de varias maestras de Educación Infantil— comentó en su momento que en la actualidad no hay demasiado alumnado inmigrante (2 niños de 191 en Educación Infantil), pero en cursos pasados ha habido un porcentaje superior. Por esta razón, el departamento de Orientación tiene una planificación establecida en el caso de encontrarse con niños que no conocen el idioma, por lo que, considerando que todavía no se han obtenido datos de centros concertados y de una ciudad más grande, se incluye en la investigación.



Ilustración 8: Centro Educativo Santa Ana

- **CENTRO4:** El último centro entrevistado es el **CEIP Terres de Ponent**. El centro es un CAEP (Centro de Atención Educativa Preferente) con un 60% de alumnos de otras nacionalidades, en el Barrio de Secà de Sant Pere de Lleida. El barrio nació con la inmigración desde Andalucía a Cataluña de los años 50 y, en la actualidad, una gran parte de la población que allí reside proviene de otros países, por lo que una buena parte de los niños no tienen como lengua materna el catalán, lengua vehicular del centro (o incluso el castellano, otra de las lenguas oficiales en la Comunidad Autónoma).



Ilustración 9: CEIP Terres de Ponent

La entrevista se realiza con la directora del centro –con 30 años de experiencia a nivel de alumnado de Educación Especial- y la tutora de P3, clase donde se ha tenido el privilegio de asistir a una de las sesiones de práctica del lenguaje oral, experiencia que entusiasma y motiva todavía más para continuar con este trabajo. En este centro, desde la Dirección del mismo y el profesorado se ha mostrado un enorme compromiso, así como un real y especial entusiasmo por educar al alumnado inmigrante.

3.1.2 Instrumento de recogida de datos

Para obtener una información lo más completa posible, el instrumento de recogida de datos creado especialmente para este Trabajo Fin de Grado es un híbrido entre la encuesta y la entrevista: para facilitar la recopilación de la información, se plantean algunos aspectos en un cuestionario cerrado; sin embargo, en otros se escogen las preguntas abiertas, para que el especialista pueda desarrollar y extenderse en las cuestiones principales. La entrevista (ver anexo 2) consta de 32 preguntas, divididas en 6 bloques de contenidos:

- Bloque 1: “datos generales”: se trata de comprender antecedentes sobre las aulas y la experiencia del profesional del entrevistado.
- Bloque 2: “breve visión general del maestro sobre su aula”: se comentan ciertas opiniones del docente sobre el tamaño del aula y el número de alumnos.
- Bloque 3: “metodología llevada a cabo en el centro educativo”: se exponen diversas preguntas sobre la manera de realizar la inmersión lingüística en el centro educativo.
- Bloque 4: “colaboración con otros agentes en el centro y en el entorno del mismo”: se cuestionan aspectos sobre el trabajo de varios agentes en el centro: Dirección, orientación, otros profesores, y agentes externos, tales como familias u ONG.
- Bloque 5: “el maestro: un profesional en continua formación”. Se cuestiona la necesidad de formación del docente en el aspecto de la Inmersión Lingüística.
- Bloque 6: “Recomendaciones para un maestro novel”. Se trata de obtener recomendaciones dirigidas a un docente novel, centradas en la Inmersión Lingüística.

3.1.3 Validación

Al ser un instrumento construido única y especialmente para esta investigación, se ha sometido a un proceso de validación, llevado a cabo por una experta doctora en metodología de la UNIR. Tras esta evaluación, llevada a cabo entre el 15 y el 25 de mayo de 2013, se realizan las modificaciones pertinentes y se integran las valoraciones oportunas para que este instrumento se utilice para el estudio (ver anexo 3).

La entrevista resulta algo extensa –la duración es de aproximadamente una hora por persona-, pero se plantea de esta manera porque dos de los objetivos específicos del Trabajo fin de Grado se centran en la investigación de metodologías de trabajo y en el análisis de opiniones de docentes experimentados en entornos con elevado número de alumnos que no conocen el idioma, para obtener pautas que puedan repercutir en un buen proceso de inmersión lingüística de los mismos: se considera muy importante investigar de manera exhaustiva el trabajo de todas las personas entrevistadas.

Una vez descrita la información relevante sobre la planificación del estudio, en el siguiente apartado se pretende reflejar (sin utilizar los nombres de los centros, sino con la nomenclatura CENTRO1, CENTRO2 CENTRO3 o CENTRO4, en función de los puntos descritos en el apartado 3.1) los resultados obtenidos en el proceso de recogida de datos.

3.2 RESULTADOS DE LA RECOGIDA DE DATOS

El proceso de recogida de datos procedentes de las entrevistas se lleva a cabo desde el 27 de mayo hasta el día 7 de junio de 2013. La información se presenta –la que corresponde con datos cuantitativos-, por un lado, en gráficas comentadas, y por otro mediante la descripción de los resultados cualitativos.

3.2.1 Descripción de las actuaciones en los centros estudiados

Puesto que la entrevista se fragmenta en diferentes bloques temáticos, se procede a expresar los resultados también de esta manera.

Bloque 1: Datos generales

El primer bloque de datos se centra en generalidades sobre los centros educativos y el personal entrevistado, que como se ha indicado en el apartado 3.1.1, no se ha escogido a priori. Una gran parte de los participantes –todos maestros, de diversas especialidades- tiene una elevada experiencia, tres de las personas entrevistadas han estado trabajando durante unos 30 años en Educación, y las otras poseen una experiencia superior a 5 años –entre 6 y 10-. A nivel de Educación de alumnos que no conocen la lengua vehicular del centro educativo, la experiencia es algo más breve, ya que se centra en la llegada de la inmigración a las diferentes localidades –de unos 10-15 años en los primeros casos, y de unos 5 en los siguientes-.

El porcentaje de alumnado inmigrante que no conocía el idioma curricular cuando inició su escolarización es elevado, a excepción del CENTRO3 –las razones ya se han comentado en la descripción del apartado 3.1.1-: es superior al 30% en todos los centros, llegando hasta el 50% en el CENTRO4.

Bloque 2: Breve visión general del maestro sobre su aula

Un 50% de los maestros (ver ilustración 10) considera el número total de alumnos de la clase como demasiado elevado –en estos centros el total de niños es superior a 20 por aula-, y el otro 50% lo considera adecuado –en estos centros, el total de alumnos está entre 13-14 por aula o no hay prácticamente alumnado desconocedor de la lengua curricular-. A nivel de la consideración que tienen sobre la cantidad de niños que no conocen el idioma en su aula (ilustración 11), es demasiado elevado en un 50% de los casos, adecuado en un 33% de los mismos, y muy escaso en un 17% (en el caso del CENTRO3, donde sólo hay un alumno que no conocía la lengua curricular).

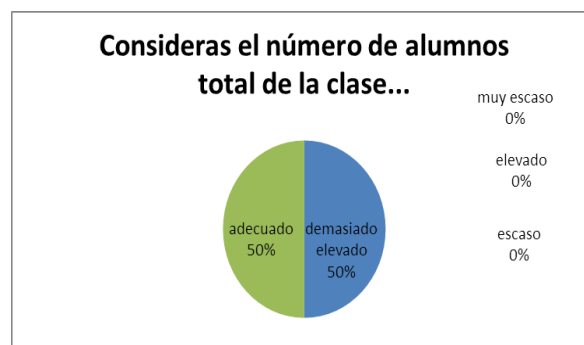


Ilustración 10: resultados obtenidos en la cuestión 2.1

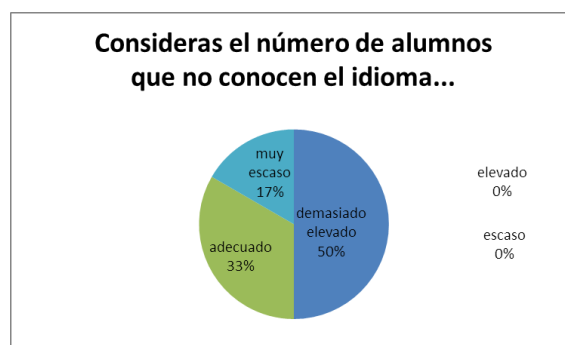


Ilustración 11: Resultados obtenidos en la cuestión 2.2

Bloque 3: Metodología llevada a cabo en el centro educativo

A nivel de metodologías seguidas en los centros educativos (ilustración 12), en la mayor parte de ellos (80%) se realiza inmersión lingüística del alumnado con cambios en la metodología (se trabaja más con elementos gráficos, manipulativos, apoyos educativos, etc.); a excepción de un 20% de los datos, en que se considera la inmersión lingüística sin ningún tipo de modificación. No obstante, la persona que responde esto, aclara que sí tiene una sensibilidad diferente en el caso de los niños que no conocen el idioma, hablando más despacio, gesticulando, etc. Todos los entrevistados opinan que la mejor manera de llevar a cabo la inmersión lingüística del alumnado desconocedor de la lengua vehicular se realiza con apoyos educativos y ciertos cambios en la metodología –aunque aclaran que en algunos casos no es posible, por la falta de recursos-.

Generalmente, el método de trabajo con los alumnos que necesitan aprender la lengua curricular

se decide según una línea común seguida en el centro educativo (ver ilustración 13, en el 83% de los casos);

no obstante, una de las personas entrevistadas (17%) considera que es mayor la capacidad de decisión que puede tener el maestro, aunque aclara que en su centro se trabaja dentro de una línea consensuada.

Con respecto al resto del alumnado que hay en el aula que sí conoce el idioma (ver ilustración 14), parece que el 60% de los entrevistados considera que su rendimiento disminuye cuando ayudan a los niños que desconocen el idioma, puesto que el maestro no puede ir al ritmo que desearía. No obstante, consideran que, modificando los recursos y la metodología conjuntamente, se podría mejorar la atención a todo el alumnado.

En general, los docentes observan diferencias en el proceso de inmersión lingüística de niños en función de su lengua materna: como se ha confirmado en las entrevistas, es lógico que los niños que tengan su lengua materna semejante a la lengua vehicular del centro, necesiten menos tiempo para aprender a comprender y expresarse. A este respecto, también se concluye que es muy importante el interés de los padres por la educación de sus hijos: parece haber nacionalidades

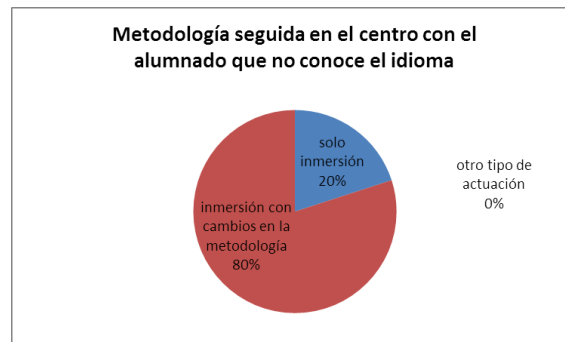


Ilustración 10: Resultados obtenidos en la cuestión 3.1



Ilustración 11: Resultados obtenidos en la cuestión 3.9

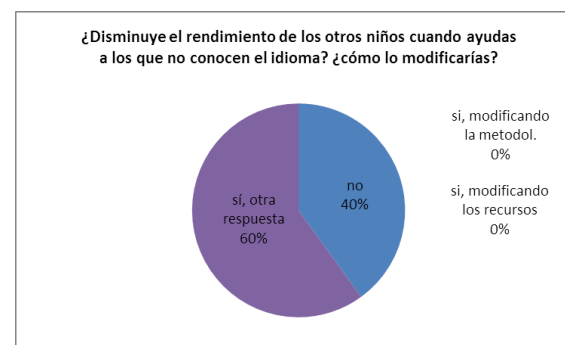


Ilustración 12: Resultados obtenidos en la cuestión 3.13

donde está más arraigado que los niños asistan al colegio y estudien: con estos niños se aprende más deprisa, tanto el idioma como los contenidos. Es un poco diferente en los casos donde los padres no respetan las decisiones y la metodología del centro, y sobre todo en los que los padres llevan un ritmo totalmente diferente al de la escuela: en esos casos, todavía es más difícil que el niño se llegue a integrar, tanto lingüísticamente como en otros aspectos.

En todos los centros estudiados hay un protocolo de acogida para los niños que no conocen la lengua vehicular del centro cuando llegan al aula –pero es cierto que en algunos centros está institucionalizado y en otros es algo que se comparte pero no está descrito en los documentos-: primero se les muestra el centro y explica la normativa, después se suele trabajar para comprender qué nivel tienen en lengua y en conocimientos previos (aunque según en qué curso de Educación Infantil llegue el niño esto último no es necesario) y por último se le presenta e incluye en clase, acercándolo más o menos intencionalmente al resto de los niños. En algunos centros se establece un plan personalizado para su progresiva inclusión, especialmente en los cursos superiores, donde se puede llegar a confeccionar un plan individualizado para adaptar el material curricular (generalmente en Educación Infantil no se hace, pero se podría considerar si fuera necesario).

Según los entrevistados, el docente se puede encontrar con cierto mutismo en el niño que no conoce el idioma, que podría llegar a ser un problema o incluso indicativo de inteligencia, puesto que como se ha visto en el marco teórico, algunos niños, hasta que no se pueden expresar correctamente, deciden no hablar. A este aspecto, todos los docentes han recomendado trabajar con ese niño con ternura, motivando su confianza, y con mucha paciencia, intentando estimularle con juegos o elementos que le gusten. También se ha comentado (CENTRO1) el acercamiento de estos niños a compañeros con los que se sientan a gusto o en situaciones de relax (CENTRO2), y, en el CENTRO4, además de los aspectos anteriores, la maestra de Infantil (apoyada por Dirección) ha recomendado trabajar muy de cerca con las familias, para ver cómo va evolucionando su alumno. Verbalmente en el CENTRO3 -e intrínsecamente en el resto de los centros- se ha recomendado estudiar cada caso en concreto, trabajando en función del niño (retraimiento, inseguridad, etc.).

Con respecto a las metodologías utilizadas, se han observado una serie de aspectos muy interesantes en todos los centros, basándose en el aprendizaje global, lúdico y manipulativo, con ligeras modificaciones para los niños que no conocen la lengua curricular, pero que son también muy útiles para el resto del alumnado. No obstante, se comentan los recursos particulares considerados más interesantes para un docente en el apartado 3.4, donde se engloban las acciones exitosas obtenidas del estudio.

Bloque 4: Colaboración con otros agentes en el centro y en el entorno del mismo.

En todos los colegios parece haber una línea de trabajo establecida a nivel de inmersión del alumnado –más o menos integrada en la documentación del centro- entre los maestros de un ciclo en concreto, los distintos ciclos entre ellos y todo esto consensuado con la Dirección. Es ésta la

coordinación que permite abordar adecuadamente la dificultad desde el momento que se presenta cuando el niño se integra, hasta que ya la ha superado.

Cuando se da el caso de tener un alto porcentaje del alumnado que no conoce la lengua curricular, todos los maestros coinciden en la necesidad de profesorado de apoyo para trabajar adecuadamente. En lo que no coinciden es en la necesidad de que éstos trabajen dentro o fuera del aula: todos opinan que en Educación Infantil es adecuado que los niños estén inmersos la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria, pero algunos centros prefieren trabajar prácticamente todos los aspectos dentro de la clase, otros parte dentro del aula y en parte fuera, y en otros prefieren que los niños refuercen el idioma de manera extraordinaria fuera del aula, para poder evitar tanto sus distracciones como las de sus compañeros.

En la mayor parte de los centros, el Departamento de Orientación es determinante para la formación de los maestros, la ayuda a la planificación de las medidas de inmersión lingüística de los niños, la elaboración de materiales y en algunos casos, la atención a los alumnos. En el CENTRO1 Y CENTRO2 parece que todas las medidas de inmersión se concentran en los PT y AL, y no tanto en la figura del orientador.

El CENTRO4 parece ser el que apuesta por una coordinación directa con las familias de los niños, haciendo reuniones –o al menos, intentándolo- para conseguir una buena inmersión lingüística de los alumnos. En el resto de los centros, las medidas -a nivel de inmersión- se centran en las entrevistas iniciales de intercambio de información –normas, becas e información sobre los niños-, pero también se comenta que, en las reuniones que el tutor va haciendo con las familias a lo largo del curso, se podría hacer algún comentario sobre la lengua, en el caso de que fuera necesario.

A nivel de recursos externos, lo general es que las escuelas colaboren con las asociaciones que están a su alrededor, el principal problema que se comenta (CENTRO2) es que, en base a los recortes producidos por la actual coyuntura económica, algunas asociaciones que ayudaban a mejorar la inclusión de los inmigrantes han desaparecido, y la traductora con la que colaboraban también ha visto reducido su número de horas de trabajo, lo que afecta a sus posibilidades.

Bloque 5: El maestro: un profesional en continua formación

En general, los docentes demuestran estar en continua formación, y tienen la necesidad de continuar con ella. No obstante, se observa que hay centros en los que se plantea una línea de formación para la adecuada inmersión lingüística del alumnado, y otros en los que la formación comporta muchos niveles, lo que hace que no se oriente con tanta importancia hacia este sentido.

3.2.2 Resultados vinculados a recomendaciones de los maestros

Las principales recomendaciones de los maestros entrevistados con respecto a la inmersión lingüística de niños que no conocen el idioma curricular, se centran en la formación y en una serie de actitudes: todos los entrevistados animan a que los maestros continúen con la formación, que puede ser del estilo del CENTRO4, donde está claramente establecida. La tutora de P3 recomienda

la formación docente en ciertos cursos específicos para aprender sobre la inclusión lingüística del alumnado, planificados en distintos años:

1. Inmersión lingüística mediante cuentos.
2. Lectoescritura dentro de la inmersión lingüística.
3. Expresión y comprensión oral: se trata de ayudar a los maestros a trabajar la expresión y comprensión mediante actividades atractivas para los niños.
4. Expresión y comprensión oral II.
5. Taller de escritura: Para aprender cómo fomentar la comprensión y la expresión de los alumnos. Se trataría de hacerlo para cursos superiores.
6. Taller de escritura II.

A nivel de determinar las cualidades que ha de tener un maestro novel para trabajar con alumnos desconocedores del idioma, la primera de las respuestas que plantean los entrevistados se centran en que un maestro –sobre todo un maestro novel- ha de tener muchísima **paciencia y flexibilidad**, porque los resultados no se observan de un día para otro, pueden necesitar incluso meses: se ha de observar mucho y esperar.

Otra de las características recomendadas es la **constancia**, ya que la etapa de Educación Infantil ha de estar marcada para todos los niños por la sistematicidad, las rutinas –que confieren al niño confianza y seguridad-, y por una **adecuada metodología**, basada en el juego, en la experimentación y en la globalidad. La **motivación** y la **ilusión** también son necesarias, ya que se trabaja en un mundo complejo, donde las soluciones no se encuentran mediante el mecanicismo ni “con fórmulas del tipo $a=b+c$ ”, sino mediante el trabajo, la práctica, la experiencia y la creatividad.

En el siguiente apartado se plantea cómo los docentes entrevistados comprenden la eficacia de las metodologías y acciones que llevan a cabo en sus aulas.

3.2.3 Resultados relacionados con la eficacia de las acciones en el aula

Hay que considerar que los resultados percibidos en las entrevistas en cuanto a la eficacia de las acciones llevadas a cabo por los maestros queda limitada por la cantidad de niños y de recursos que se encuentran en el aula: obviamente, no es lo mismo, tener un niño que desconoce el idioma que 20 niños: se necesitará apoyo de otros maestros, cambios en la metodología, etc. No obstante, por lo que se ha visto en el CENTRO4, quizá sus cifras puedan ser adecuadas, ya que la maestra está satisfecha y los resultados les avalan:

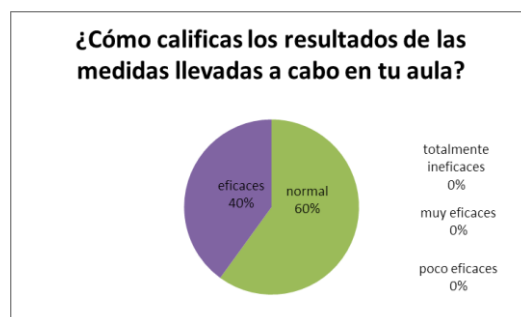


Ilustración 13: Resultados obtenidos en la cuestión 3.6

14 niños por aula de los cuales 7 comenzaron sin ningún conocimiento del idioma curricular. En ese aula siempre está la tutora, pero en las áreas de lenguaje (lengua oral y escrita, matemáticas) tiene la colaboración de otra maestra que le ayuda. Aunque es una maestra con casi 10 años de experiencia, ella afirma que “necesita una profesora de apoyo en las asignaturas más fuertes”.

En la cuestión 3.6 (ver ilustración 15), se refleja la satisfacción que tienen los docentes con respecto a los resultados que obtienen en la inmersión de los niños en su aula: un 60% dicen que es normal, es decir, que depende del niño o que no tienen con quién comparar; y un 40% están satisfechos con las medidas. Uno de los centros tiene una pequeña cantidad de alumnos que comenzaron sin conocimiento del idioma, pero el otro centro es el que más número de niños sin conocimiento del idioma tiene, posiblemente esto es debido a que la manera de trabajar está muy sistematizada y planificada tanto en el aula como en el centro, muy apoyada por la Dirección, formada por el departamento de orientación, contextualizada con las familias, etc. Asimismo, es muy significativo que sea el único centro con elevado porcentaje de alumnado desconocedor del idioma donde no se considera que atender a estos niños reduce las posibilidades de los demás alumnos.

En la pregunta 3.11 se cuestiona cuáles son los recursos más exitosos para trabajar en clase, y los docentes coinciden en las respuestas: utilizar elementos visuales y experimentales (sensitivos, en general), música y ciertos apoyos en determinados momentos.

Una vez reconocidos todos los elementos valorados en la entrevista, es necesario centrarse en las posibilidades de mejora y las pautas adecuadas analizadas en los centros, lo que se presenta en el siguiente apartado.

Capítulo 4 Propuesta de intervención: Pautas metodológicas para la inclusión de alumnado inmigrante orientadas a docentes noveles

4.1 INTRODUCCIÓN

A lo largo de este Trabajo Fin de Grado, se han estudiado tanto los fundamentos teóricos sobre inmersión lingüística, como la metodología, los agrupamientos y los recursos utilizados, llevados a la práctica en una muestra de centros educativos consultados en Internet y en los datos extraídos de la realidad educativa diaria de centros en los que se ha realizado un estudio de campo. Para realizar la propuesta de intervención se consideran todos ellos, con la intención de elaborar una serie de pautas potencialmente exitosas para ser utilizadas por docentes noveles en la inmersión lingüística del alumnado que desconoce el idioma cuando inicia su escolarización en un centro educativo.

4.2 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención va encaminada a cumplir con una serie de objetivos que se resuelven a lo largo de los siguientes apartados. Estos objetivos son:

- Obtener una serie de aspectos metodológicos adecuados, que puedan ayudar al docente novel a enfocar sus clases en el caso de encontrarse con niños que no conozcan la lengua vehicular del centro educativo.

- Valorar el tipo de agrupamiento más adecuado cuando se trabaja el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos que no conocen la lengua curricular.
- Seleccionar los materiales idóneos para apoyar el aprendizaje del alumnado que desconoce la lengua vehicular.
- Determinar la necesidad de la incorporación de apoyos educativos para el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnado desconocedor de la lengua vehicular del centro.
- Apreciar la necesidad de colaboración con recursos personales externos en la inclusión educativa del alumnado inmigrante.
- Iniciarse en el conocimiento de aspectos externos a la función en el aula, tales como la coordinación y formación en el centro, la relación con la familia y con el entorno.

4.3 METODOLOGÍA A UTILIZAR

Para conseguir los diferentes objetivos, se van a plantear una serie de medidas dirigidas principalmente al aprendizaje de maestros que se enfrenten al reto de la inclusión de alumnado que no conoce el idioma vehicular del centro educativo, pero también a maestros que quieran contrastar su experiencia o a centros educativos que deseen incorporar y adaptar a su contexto alguna de las pautas educativas. Las medidas se presentan agrupadas en diferentes apartados: “pautas anexas al trabajo en el aula”, “relaciones con la familia y el entorno”, “recursos personales” y “recursos materiales, organizativos y metodológicos” y están basadas y contrastadas con el marco teórico y empírico del Trabajo Fin de Grado.

Esta Propuesta de Intervención puede ser una mera consulta para el docente novel, pero, en el caso de que se desee poner en práctica, se deben tener en cuenta tanto las medidas dirigidas a su persona, como las actuaciones a llevar a cabo junto con el resto de los actores involucrados.

La mayor parte de las pautas –a excepción de las meramente aplicables a la actitud del maestro– se concretan en actividades presentadas al final de los apartados, aunque pueden ser modificadas en función de las experiencias, características y preferencias personales. Estas actividades están desarrolladas, temporalizadas y evaluadas en cada uno de los apartados ya que al tener un origen y unos protagonistas diferentes, se considera que queda más claro cómo se deberían aplicar.

4.4 DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Los aspectos que se ofrecen en esta propuesta pretenden ser un punto de partida inicial –contrastado en teoría y práctica– para que los docentes noveles se enfrenten al reto de formar a alumnos que no conocen la lengua vehicular, y que posteriormente, puede ir modificando en función de sus experiencias, evaluaciones, características y preferencias.

Como se ha indicado, se valoran medidas a nivel de pautas externas al maestro (administración educativa, Dirección del centro, etc.), relaciones con la familia y el entorno, uso de recursos personales, materiales, organizativos y metodológicos.

4.4.1 Pautas docentes anexas al trabajo en el aula.

Es necesario comenzar esta propuesta recapitulando sobre cómo se considera la inmersión lingüística desde la Administración Educativa: como queda contrastado en el apartado 2.2, la legislación actual no contempla pautas concretas para la inmersión lingüística del alumnado en Educación Infantil, por lo que el docente tiene gran capacidad de decisión a la hora del uso de metodologías, recursos organizativos o recursos materiales en el trabajo con niños que no conocen el idioma curricular.

Por otro lado, a diferencia de lo que sí ocurre en el nivel de Educación Primaria, desde el centro educativo tampoco se cuenta siempre con un aumento de los recursos educativos o con un aula de inmersión lingüística cuando hay alumnos que desconocen la lengua vehicular, sino que el centro ha de trabajar con recursos similares a los que tendría si todo el alumnado la conociera. Es por esto que se han de tener todos los aspectos de inmersión lingüística bien planificados y establecidos: por la práctica observada en los centros y la consultada en las experiencias del apartado 2.5, el equipo directivo debe marcar firmemente **una línea educativa coordinada y consensuada con todo el claustro** (se considera como la **pauta P1**, para consideraciones de nomenclatura posterior), que ha de estar sensibilizado para trabajar con situaciones complejas a nivel de aula -e incluso a nivel personal- con los alumnos.

Parece que las líneas más exitosas en los colegios con elevado número de inmigrantes apuestan por un total convencimiento -e incluso ilusión-, por parte de la Dirección, sobre la necesidad de inmersión lingüística, y sobre la firme creencia de apoyar a los maestros en el aula con los adecuados recursos personales, materiales u organizativos.

Se considera necesario realizar una serie de reuniones para una adecuada **coordinación dentro del ciclo (pauta P2)** de Educación Infantil, junto con el departamento de Orientación, para comentar en qué punto se encuentra la situación lingüística del alumnado que inicialmente no conoce el idioma -aunque se pueden tratar también otros aspectos educativos -. Esta coordinación todavía será más necesaria en el caso de que los alumnos se incorporen al centro o cuando cambien de tutor o de ciclo.

Por otro lado, es recomendable -y avalado por el marco teórico del apartado 2.4- planificar adecuadamente la **formación de los maestros (pauta P3)**: la preparación continua es necesaria, y ésta queda bien establecida en los centros que tienen un plan de formación dirigido hacia la inclusión educativa del alumnado inmigrante. De otra manera, se puede considerar que “la formación no está de más”, pero no aporta elementos que ayuden al maestro. Y sobre todo, es adecuado plantear una formación de calidad en una dirección concreta: el docente tiene unos objetivos, y en función de éstos ha de gestionar su plan de formación: no es necesario que un maestro que tenga que apoyar en inmersión lingüística se forme en un curso de religión, otro de música, otro de psicomotricidad, etc.; de no ser que su objetivo sea un trabajo multidisciplinar, ya que los recursos, cada vez más escasos, se van a diluir en metas no concretas.

Se anima al docente novel a interesarse por conocer en qué punto se encuentran todos estos aspectos, para poder comprender cómo se contextualiza su acción educativa en el centro específico en el que inicia su trabajo.

En el caso de plantearse la ejecución de esta propuesta de intervención, se concreta una serie de actividades para llevar a cabo estas pautas educativas:

Actividad	Responsables	Objetivo	Desarrollo	Evaluación
A1 Reunión inicio de curso	Dirección Orientac. Maestros	Coordinar y motivar para el trabajo en la línea educativa del centro (P1)	<ul style="list-style-type: none"> • Asamblea: Dirección explica las líneas de trabajo sobre inmersión lingüística, y motiva a los maestros: datos sobre éxitos del curso anterior o en otros centros. Para ello, puede utilizar las pautas presentadas en este trabajo. • Planteamiento de las necesidades de formación del profesorado en inmersión lingüística. 	Dirección evalúa, incluyendo la necesidad formación.
A2 Reunión coordinación ciclo	Maestros Educación Infantil Orientac.	Conocer el estado de los alumnos (P2)	Reunión quincenal para conocer en qué estado se encuentran los alumnos desconocedores de la lengua curricular, proposición de medidas	Tabla para evaluar el aprendizaje del idioma de alumno (anexo5).
A3 Formación específica	Maestros	Formar al profesorado de manera continua (P3)	Realizar cursos de formación de profesorado – una posible opción de planificación de cursos se muestra en el apartado 3.2.2-	Autoevaluación sobre la marcha y beneficio del curso

La temporalización de estas actividades se puede realizar como sigue (es orientativa, ya que depende de la disponibilidad de los centros):

A1: la reunión se celebra antes del inicio del curso, en el momento en que los profesores están en el centro pero los alumnos no.

A2: las reuniones se realizan quincenalmente (salvo que haya mayor necesidad).

A3: la formación se lleva a cabo a lo largo de todo el curso, de acuerdo con el plan de formación del centro educativo.

4.4.2 Relaciones con la familia y el entorno

En el momento de la inserción en el centro del alumno que desconoce el idioma, es totalmente necesario –bien por parte del tutor o bien por parte de la Dirección o secretaría del centro escolar– que la **familia sea informada sobre las normas, las becas, los horarios, el entorno del centro**, etc. **(pauta P4)**. Esto ayuda a que la familia pueda aprovechar los recursos disponibles, además de hacerles percibir que el colegio trabaja de manera paralela en la vida de los alumnos, y que puede resolver una serie de necesidades, tales como la educación, ayuda en su alimentación,

manera de desenvolverse socialmente, etc. En los casos en que los padres/familiares tampoco conozcan el idioma, se considerará la ayuda de un traductor oficial o incluso de un amigo o alumno que pueda traducir a familia y profesorado.

Resulta muy adecuado que los padres puedan entrar al aula con el niño en su primer día, para que pueda sentir más protegido al estar rodeado de los suyos. En los casos en que el alumno no se adapte al aula, se puede permitir que, al principio, la madre –o padre- le acompañe por un breve periodo de tiempo, e incluso, si el niño siguiera con una elevada ansiedad, que pudiera comunicarse brevemente con el padre-madre por teléfono en esos primeros días, lo que quizá podría servir de alivio en esos momentos difíciles.

Durante el curso, es necesaria la **comunicación con las familias (pauta P5)** de manera cercana –reiterar que es preciso hacer comprender a los padres que escuela y familia van en la misma dirección de educar a sus hijos-, especialmente en el caso de que los niños puedan tener problemas tales como el mutismo, un elevado grado de timidez o de actividad, y para controlar su evolución, tanto a nivel de lengua curricular como a nivel de lengua materna: como se ha visto en los aspectos teóricos, es necesario que **el niño mantenga su lengua materna para poder apoyarse en ella cuando aprenda otros lenguajes**. Ésta es una de las razones por las que puede resultar interesante que en el centro se ofrezcan **clases extraescolares -para niños y familias- de las lenguas de los grupos de alumnos mayoritarios (P6)**, que generalmente imparten organizaciones externas o madres o padres voluntarios.

Las actividades que se plantean para la consecución de estas pautas –en el caso de la puesta en marcha de la propuesta de intervención- son las siguientes:

Actividad	Responsables	Objetivo	Desarrollo	Evaluación
A4 Información de la familia	Dirección	Informar a la familia sobre funcionamiento del centro (P4)	Reunión de la Dirección para explicarle a la familia el funcionamiento del centro, las normas, becas y otros recursos	Encuesta a la familia sobre éxito de la información.
A5 Reunión con familia	Tutor, familia	Comunicación con las familias (P5)	Reunión con las familias, donde se tratará la evolución de los niños.	El tutor evalúa la reunión: utilidad e implicación familiar.
A6 Formación familiar	Familia, alumno	Mantener lengua materna materna (P6)	Formación en lengua materna mayoritaria –si hay colaboración para impartirla-	Autoevaluación sobre la marcha y beneficio del curso

La temporalización de estas actividades se puede realizar como sigue (siendo orientativa):

A4: la reunión se celebra cuando la familia llega al centro, previo concierto de cita.

A5: las reuniones se realizan trimestralmente. No obstante, se puede comentar también la marcha de los alumnos cuando sea necesario, en situaciones no formales.

A6: la formación se lleva a cabo a lo largo de todo el curso.

4.4.3 Recursos personales

Las posibilidades de mejora en el idioma y las claves del éxito en el aula se supeditan a la posibilidad de acceso a recursos, pero algunos de ellos –sobre todo la dotación personal y material– no dependen de los maestros y muchas veces, ni siquiera de la Dirección del centro educativo-. No obstante, se anima a los responsables a reorganizar y repensar en la manera de trabajar con los recursos personales, para poder respetar el aprendizaje de la lengua curricular como un vehículo para la educación, pero también para la socialización e integración de los niños en el complejo mundo actual.

A nivel de recursos personales, parece necesario –y consensuado por los profesionales en las entrevistas llevadas a cabo– **que el tutor cuente con maestros de apoyo (P7)** que le acompañen en la enseñanza de los alumnos, priorizando en el aprendizaje de los conocimientos vertebradores en Educación: lenguaje oral, escrito y matemático. Esto es más necesario cuanto mayor es la cantidad de niños que no conocen la lengua curricular.

En algunos centros escolares, faltos de recursos formales, puede ser considerada **la inserción en el aula** –siempre bajo al apoyo y aprobación de las familias y la Dirección del centro educativo– **de voluntarios (P8)** que ayuden al docente con los alumnos que no conocen el idioma, en determinados momentos, tales como la participación en clase para explicar alguna parte concreta –profesiones, animales, etc.–, para la ejecución de alguna actividad práctica –realización de un huerto escolar, ayuda en dramatizaciones u obras de teatro, etc.– o incluso de docentes en prácticas o retirados para el apoyo específico en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Como se ha indicado anteriormente y se reitera ahora, las características y consideraciones personales tendrán que ser bien estudiadas por el maestro y el centro educativo previo a su inserción en el aula, y aprobadas por la familia de los alumnos.

Otro recurso personal muy útil para el apoyo del alumnado sin conocimiento del idioma, se trata del **“amigo tutor” (P9)**, es decir, un niño que acompaña y ayuda al nuevo alumno hasta que se vaya habituando al grupo (no obstante, el maestro siempre ha de fomentar los acercamientos con todos los niños para evitar la creación de guetos). Es muy importante que el alumno tutor tenga capacidad de poder acompañar al niño en su habituación al centro y permitirle a la vez que aprenda a trabajar y relacionarse de manera autónoma. Especialmente en P5, cuando se enseña a los niños a leer o a sumar, se puede considerar el acercamiento de un niño de un curso superior que posea la misma lengua materna, para que, si fuera necesario, le apoyara en estos aprendizajes.

En el caso de plantearse la ejecución de esta propuesta de intervención, se concretan las siguientes actividades que permitirán llevar a cabo estas pautas educativas:

Actividad	Responsables	Objetivo	Desarrollo	Evaluación
A7 Trabajo con	Maestro de apoyo,	Trabajar adecuada-mente	En el caso de que se necesite un apoyo no solicitado al	El maestro evalúa la necesidad y adecuación

maestros de apoyo	tutor, Dirección	con apoyo en las áreas más importantes (P7)	inicio de curso, se pide a Dirección, quien lo considera para las sesiones concretas.	de trabajo con el apoyo educativo, con tablas de anexos 8 y 9
A8 Trabajo con voluntarios	Tutor, voluntarios, Orientación	Trabajar adecuada-mente con voluntarios externos (P8)	En el caso de que se ofrezca un voluntario, considerar –junto con Orientación- su adecuación e integración en el aula.	El maestro evalúa la adecuación al trabajo con el voluntario, con tabla de anexo 9.
A9 Amigo tutor	Amigo, alumno	Trabajar adecuadamente con amigo (P9)	Al inicio de la escolarización se acercará al alumno a otro veterano, hasta que se habitúe al aula-	Observación directa del maestro, en función de la actividad e inclusión del alumno en el aula.

La temporalización de estas actividades se puede realizar como sigue (orientativa):

A7: los apoyos se solicitan, a priori, al inicio del curso. En el caso de que surja una necesidad posterior, se considera en ese momento, y se dota en función de los recursos y disponibilidad.

A8: dependerá el momento en el que el voluntario se presente en el centro, y cuando se haya evaluado positivamente su colaboración por parte de Dirección y del departamento de Orientación.

A9: se llevará a cabo desde el inicio de la escolarización del nuevo alumno hasta que el maestro considere que está bien incluido en el aula.

4.4.4 Recursos materiales, organizativos y metodológicos

En este apartado, se agrupan estas tipologías de recursos, puesto que se considera que están directamente ligados a la actuación diaria del docente en el aula, por tanto, se temporalizan, llevan a cabo y evalúan de manera conjunta.

Recursos materiales

El maestro que tutoriza alumnado desconocedor del idioma curricular no va a dejar de utilizar recursos ordinarios, pero ha de tener en cuenta que no se puede expresar únicamente con el medio utilizado por excelencia: el lenguaje oral, puesto que todavía no es comprendido por el alumno. Por esto, se van a añadir simultáneamente otros medios que ayuden al niño a ir relacionando lenguaje visual, escrito y oral.

Se utilizan en gran medida los recursos gráficos: se pueden construir tarjetas con fotografías o dibujos que ayuden al niño a comprender el contexto –para esto es necesario que las imágenes contemplen entornos variados-; **se utilizarán pictogramas (P10)** de las diferentes editoriales. Por temas de gratuidad, se recomienda consultar la web del Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC, 2013), puesto que, además de diccionario de pictogramas –donde se puede encontrar una gran variedad de palabras-, tienen recursos tales como cuentos tradicionales y agendas con pictogramas, así como traductores de frases a pictogramas, para poder trabajar con estos útiles tan valiosos para el maestro.

Puesto que el aprendizaje del alumno en Educación Infantil se basa de manera importante en lo sensoriomotriz, y ya que la comprensión oral de los niños que no conocen el idioma está en una fase inicial, se recomienda **trabajar con medios manipulativos (P11)**. Por ejemplo, a nivel de matemáticas, se observa como muy adecuado “manipular los números”, esto es, hacer corresponder el número 3 con 3 objetos, la suma o la resta con “quitar o poner”, etc.

Otro recurso bastante reciente y exitoso –pero quizá todavía no está al alcance de todos los centros- es la **pizarra digital (P12)**, ya que se puede utilizar como herramienta visual –para proyectar pictogramas, fotografías o dibujos-, también se pueden reproducir sonidos –e incluso relacionarlos con imágenes- y llegar a “manipular” (no con elementos reales, pero permite realizar muchas de las operaciones necesarias, tales como agrupar, adicionar, eliminar, etc.).

Recursos organizativos

En algunas ocasiones, es adecuado **modificar los agrupamientos (P13)** de los niños en función del nivel de lenguaje, para intentar homogeneizar los grupos y optimizar el trabajo en el aula. No obstante, no parece haber consenso en la mejor manera de trabajar: cada maestro cuenta con sus recursos y la metodología con la que se siente más cómodo.

Se puede agrupar a los niños de manera que los de menor nivel lingüístico salgan del aula junto con niños de otros cursos -con similares dificultades- y con la maestra de apoyo, para trabajar el vocabulario, reforzando los aprendizajes llevados a cabo en el aula.

Otra variante se encuentra en dividir la clase en dos grupos, uno dentro y otro fuera de clase con otro maestro, para practicar rutinas que les lleven a trabajar el idioma (ver el siguiente apartado sobre recursos metodológicos). También se pueden agrupar dentro de la clase los niños que tienen menor nivel de idioma, para que un maestro auxiliar les ayude y apoye los diferentes aprendizajes.

El mantener a los niños dentro del aula favorece que estén siempre en un entorno rico a nivel de lenguaje, lleno de situaciones donde pueden aprender. No obstante, también puede ser necesario realizar una atención más personalizada, puesto que, cuando un niño no entiende lo que le están explicando y no se dirigen directamente a él, puede perder la atención fácilmente, e incluso distraer a los demás.

Cada una de las variantes tiene sus ventajas y sus inconvenientes, por lo que, como se ha indicado, resulta difícil concretar qué opción es la más adecuada, y es necesario que el maestro considere todas las opciones para que pueda elegir aquella con la que se sienta más cómodo.

Recursos metodológicos

En Educación Infantil, se recomienda basar el aprendizaje del idioma en la comprensión y expresión oral, asentándolo en actividades globalizadas, fundamentadas en el interés y la significatividad para los niños, así como en la experiencia, el juego y la actividad en un contexto afectivo (RD 1630/2006 de 29 de diciembre), tanto para los alumnos que conozcan la lengua curricular como los que la desconozcan.

Hay que tener muy en cuenta la **actitud del maestro (P14)** hacia los niños, ya que una gran dosis de cariño, paciencia y motivación son necesarias para trabajar con estos alumnos -apartado 2.3, referencia de Turiel Pintado & Sánchez Pérez (2010)-. Es todavía más importante en el alumno que no conoce el idioma que en los que sí lo utiliza –aunque necesario en ambos-, hablar con un tono de voz adecuado, una buena vocalización y verbalización, corregirles mediante la repetición de las frases que ellos dicen pero bien pronunciadas, etc.

En el aspecto del interés y del aprendizaje significativo, se observa como una buena experiencia la utilización de libros viajeros, que consisten en un cuaderno grande que los niños llevan a su casa –uno cada semana- donde la familia o él pueden escribir lo que quieran: aficiones, cómo es su familia, escribir palabras en su lengua materna, etc. Parece interesante esta iniciativa para involucrar a las familias, y además puede resultar un buen aliado para **aumentar la significatividad de los aprendizajes (P15)** cuando se trabaja con proyectos o centros de interés –familia, la casa, la granja, los animales...- utilizándolo de una manera un poco diferente (ver la explicación de la actividad A15). Esta actuación permitirá, además de respetar la interculturalidad, el aprendizaje de contextos diversos para los alumnos.

Además del contexto, el maestro ha de **tener nociones sobre la cultura de la que procede el niño (P16)**, considerando los aspectos particulares del aprendizaje: según se comenta anecdóticamente en una de las entrevistas, en Bulgaria aprenden a sumar de manera diferente a España, por lo que hay que plantearse, si un niño búlgaro se incorpora al aula de P5 cuando los alumnos están aprendiendo a sumar, qué dificultades puede tener. Hay otras experiencias que avalan algo semejante el lenguaje: hay estructuras o sonidos que están muy determinados en un idioma y son muy diferentes en la lengua vehicular del centro educativo: esto se ha de tener en cuenta para comprender en qué elementos han de incidir significativamente. Es por esto que se considera adecuado poder observar brevemente este aspecto, bien sea con bibliografía, o consultado este aprendizaje a otros compañeros.

Según se observa en el marco teórico y se corrobora con el marco empírico, es muy apropiado utilizar la inmersión lingüística con apoyos de otros maestros, por lo que se considera adecuada la posibilidad de desdoble para realizar la siguiente **tabla de actividades que trabajan los 4 niveles más importantes de la comunicación oral (P17)**, en una clase con un nivel inicial de aprendizaje en la lengua curricular:

1. Praxias bucofonatorias: ayuda a vocalizar y a fortalecer el aparato bucofonatorio: trabajar soplos, movimientos labiales y de lengua, etc.
2. Ejercicios de discriminación auditiva: se escuchan sonidos reproducidos en un cd y se ha de acertar qué suena, indicándolo en unas tarjetas con imágenes y fomentando su verbalización.
3. Léxico: se trabaja y refuerza el vocabulario mediante centros de interés.
4. Morfo-sintaxis: se trabaja la correcta construcción de frases (sujeto + verbo + complemento): el niño elige una imagen que representa a un sujeto, y luego escoge al azar una tarjeta donde hay una imagen que representa un verbo, e incluso complementos, y el niño

tiene que decir la frase con estructura adecuada. Esto ayuda a formar frases sintácticamente correctas.

Con esta secuencia, se presentan varias de las posibilidades en actividades a llevar a cabo a la hora de estimular a niños que no conocen la lengua vehicular del centro educativo, pero también es adecuada para cualquier niño que inicie la Educación Infantil. Una buena recopilación de tareas que pueden ayudar a variar la dinámica de trabajo previa, centradas en objetivos similares, se encuentra en la publicación “Propuesta de Actividades para la estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil” (Equipos de Orientación Educativa de Córdoba, 2005). En ella, se valoran diferentes actividades -que se pueden utilizar o rediseñar para no trabajar siempre con las mismas pautas presentadas- distribuidas en varios bloques: uso del lenguaje, comprensión-expresión y fonología-morfosintaxis.

En el caso de plantearse la ejecución de esta propuesta de intervención, se concretan las siguientes actividades, que permitirán llevar a cabo la aplicación de estas pautas educativas:

Activi- dad	Respon- sables	Objetivo	Desarrollo	Evaluación
A11 La tienda	Maestro	Iniciarse en el aprendizaje de números con matemática manipulativa (P11)	Preparar un “rincón de la tienda”, con un mueble con paquetes vacíos de galletas, envases de yogures, jabones, etc., que los niños pueden utilizar para aprender a contabilizar (en función del curso), se negociará la compra de objetos: parece una idea muy adecuada para manipular los números y mejorar la competencia de estos alumnos en la vida diaria, sin ser del todo necesario dominar el idioma para aprender a comprender las matemáticas.	El maestro observará la mejora en la comprensión del concepto de número.
A13 Cómo trabajamos mejor	Maestro de apoyo, tutor	Confirmar la manera más adecuada de trabajo con los alumnos (P13)	Se elige una actividad relacionada con la inmersión lingüística (aprender 2 palabras, observándolas en dibujos, manipulándolas con objetos reales y pronunciándolas), y se prueba esta actividad con distintas palabras –en días diferentes, cada día con un agrupamiento-: todos los niños juntos o bien, mitad dentro y mitad en otro aula, o bien, todos dentro pero con dos maestros. Se realiza la actividad en distintos momentos, para observar cuál es la mejor manera de trabajo con la mayor parte de los niños desconocedores de la lengua.	El maestro evalúa la mejor organización para la clase, valorando con la tabla del anexo 7.
A15 Libro del aula	Tutor, familia	Trabajar con contextos cercanos para	Recurrir a un libro del aula (P15) donde la familia, un mes antes de comenzar el estudio de un centro de interés (por ejemplo: la familia), incluya en ese libro fotos, dibujos, etc., sobre cómo es cada una de las familias en su contexto, y así, en el momento en que se	Observación directa, el maestro comprobará si mejora el

		mejorar la significatividad (P15)	estudien en clase los términos relacionados con ese tema –padre, madre, hermano, tío...- el maestro podrá haber recopilado los diferentes tipos de familias, para mostrar los contextos de los alumnos.	aprendizaje con esta experiencia
A17 Tabla de actividades para lengua oral	Maestro y maestro de apoyo	Ejercitar todos los aspectos del lenguaje oral (P17) . Observar el uso de pictograma o pizarra digital (P10 y P12)	<ul style="list-style-type: none"> • Praxias bucofonatorias: ayuda a vocalizar y a fortalecer el aparato bucofonatorio: trabajar soplos, movimientos labiales y de lengua, etc. • Ejercicios de discriminación auditiva: se escuchan sonidos reproducidos en un cd y se ha de acertar a qué corresponde, indicándolo en unas tarjetas con imágenes y fomentando su verbalización. • Léxico: se trabaja y refuerza el vocabulario mediante centros de interés. Esto se trabajará con pictogramas y con pizarra digital. • Morfo-sintaxis: se trabaja la correcta construcción de frases (sujeto + verbo + complemento): el niño elige una imagen que representa a un sujeto, y luego escoge al azar una tarjeta donde hay una imagen que representa un verbo, e incluso complementos, y el niño tiene que decir la frase con estructura adecuada. Esto ayuda a formar frases sintácticamente correctas. 	Evaluación de los aprendizajes en el alumno (anexo 5) y del maestro (anexo 6). Observación directa para ver si trabajan mejor con pizarra o pictogramas

La temporalización de estas actividades se puede realizar como sigue:

A11: se realizará a lo largo de todo el curso, trabajándose con diferentes cantidades.

A13: se realizará en el primer trimestre, en 6 sesiones, con la misma actividad: se aprenderán palabras diferentes en días distintos, dos veces a principio de trimestre, dos veces a mitad y dos al final.

A15: a lo largo del curso, cuando se vaya a iniciar un nuevo proyecto o centro de interés, donde sea necesario el aprendizaje de mucho vocabulario.

A17: a lo largo de todo el curso. Se trabajará al menos dos veces por semana, una a principio y otra a final de semana, para que no resulte repetitiva para los niños pero sea algo a trabajar de manera constante.

Una vez presentada las pautas y las actividades a llevar a cabo en esta de la propuesta de intervención, se procede a evaluar la misma en función de la consecución de sus objetivos.

4.5 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta educativa especificada se focaliza por un lado en el maestro novel, y por otro, en la evolución de los aprendizajes del alumno que, en inicio, no conoce la lengua vehicular. Por esto, para su evaluación, se consideran los objetivos planteados al inicio de la misma y de qué manera afectan tanto al niño como al docente:

Objetivo 1: Obtener una serie de aspectos metodológicos adecuados, que puedan ayudar al maestro novel a enfocar sus clases en el caso de encontrarse con niños que no conozcan la lengua vehicular del centro educativo.

Cómo se evalúa: Se considera la adecuada eficacia de las pautas metodológicas (P11, P13, P15 y P17) y actividades (A11, A13, A15 y A17) llevadas a cabo y evaluadas según la tabla del apartado 4.4.4, (mediante las tablas de los anexos 5,6 y 7, así como la observación directa en las actividades que sea oportuno).

En el caso de que se observe que la evolución del niño o maestro no son positivas, se dejará de utilizar la actividad concreta, pudiendo utilizar otra diferente –si el maestro no tiene buena capacidad para elaborar actividades, como se ha indicado, se puede utilizar como referencia el libro “Propuesta de Actividades para la estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil” (Equipos de Orientación Educativa de Córdoba, 2005)-.

Objetivo 2: Valorar el tipo de agrupamiento más adecuado cuando se trabaja el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos que no conocen la lengua curricular.

Cómo se evalúa: Se observa la pauta P13 –de adecuación de los agrupamientos en las diferentes experiencias- mediante la adecuación a la actividad A13. En función de la tabla del anexo 7, se decide qué tipo de agrupamiento es el más adecuado para la clase estudiada.

Objetivo 3: Seleccionar los materiales idóneos para apoyar el aprendizaje del alumnado que desconoce la lengua vehicular.

Cómo se evalúa: Se evalúan los materiales recomendados: material visual, material experimental y pizarra interactiva, tanto en la facilidad de uso –maestro- como a nivel de motivación para el alumnado, consecución de éxitos, participación, etc. Se pueden evaluar en cualquiera de las actividades propuestas, aunque se considera como más factible realizarla en las actividades semejantes a la A17, donde se trabaja el léxico.

No se consideran necesarios registros específicos escritos, puesto que el maestro es capaz de observar y reflexionar cuidadosamente sobre la adecuación del uso de determinados materiales.

Objetivo 4: Determinar la necesidad de la incorporación de apoyos educativos para el proceso de enseñanza aprendizaje de alumnado desconocedor de la lengua vehicular del centro.

Cómo se evalúa: La pauta P7 es la que define la necesidad de apoyo de maestros en el aula. Se explica en la actividad A7 la manera de evaluar este tipo de actuaciones, teniendo en cuenta las tablas de los anexos 8 y 9.

Objetivo 5: Apreciar la necesidad de colaboración con recursos personales externos en la inclusión educativa del alumnado inmigrante.

Cómo se evalúa: Las pautas P8 y P9 reflejan la colaboración con agentes externos: la necesidad de amigos tutores, traductores, servicios sociales, etc. se gestiona directamente mediante los cauces internos al centro; no obstante, se ha de evaluar la colaboración con ONG o personas que directamente trabajen en el aula, a nivel de beneficio para los alumnos, para el docente, etc. Se desarrollan y se evalúan con las actividades A8 y A9, teniendo en cuenta el anexo 9.

Objetivo 6: Iniciarse en el conocimiento de aspectos externos a la función en el aula, tales como la coordinación y formación en el centro, la relación con la familia y con el entorno.

Cómo se evalúa: Las pautas P1, P2, P3, P4, P5 y P6 son las que reflejan estas necesidades, a veces ajenas al maestro novel, y desarrolladas en las actividades A1, A2, A3, A4, A5 y A6. Como se puede observar, en este caso, su evaluación no depende en demasiada medida de las actuaciones del docente.

Una vez evaluados los objetivos de la intervención, en el siguiente apartado se presentan las conclusiones finales del proyecto, las limitaciones encontradas y la prospectiva del presente Trabajo Fin de Grado.

Capítulo 5 Conclusiones, limitaciones y prospectiva

En este apartado, se refleja el pasado, presente y futuro de este Trabajo Fin de Grado: el pasado, en las limitaciones encontradas en los resultados del estudio; el presente, en la reflexión que producen las conclusiones obtenidas; y el futuro, en el sentido próximo de estas reflexiones: la prospectiva.

5.1 CONCLUSIONES GENERALES

Para llegar a conseguir el objetivo principal del Trabajo Fin de Grado, que es **“realizar una propuesta práctica para la inclusión en Educación Infantil de alumnado desconocedor de la lengua vehicular del aula, dirigida a docentes noveles”**, se lleva a cabo una labor inicial de revisión bibliográfica que permite crear la base teórica sobre la que basar el trabajo posterior.

Seguidamente, se ha desarrollado un trabajo de campo en 4 centros, que ha permitido recoger información práctica del día a día de los docentes que trabajan con un elevado porcentaje de alumnado inmigrante. A través de la creación de un instrumento de recogida de datos validado compuesta por 32 ítems, se ha recopilado una extensa información sobre los centros, la visión de los maestros en el aula, la metodología de inmersión lingüística que llevan a cabo, la colaboración que se realiza con agentes en el centro educativo y en su entorno, la formación del docente para estas tareas y las recomendaciones que hacen los entrevistados a los maestros noveles. Toda esta labor teórico-empírica desarrollada a lo largo de 10 SEMANAS, permite realizar la propuesta práctica con la que se concluye este trabajo.

Dentro del marco teórico, se desarrolla el objetivo de **“recoger la legislación educativa aplicable a la inmersión lingüística en Educación Infantil”**: efectuando una revisión la normativa a nivel nacional y de las Comunidades Autónomas de Aragón y Cataluña –donde se encuentran los centros entrevistados- para concluir que actualmente se vislumbra la necesidad de inclusión e inmersión lingüística del alumnado que desconoce la lengua curricular, aunque en Educación Infantil se debe reconsiderar la concreción y mejora de los recursos, ya que se observa

que en otros niveles educativos se favorecen profesores de apoyo, aulas, etc. que ayudan a que los maestros y los alumnos avancen de manera más firme y segura hacia una educación intercultural.

En ese mismo marco, se lleva a cabo el objetivo de **“investigar las conexiones entre educación intercultural e inmersión lingüística”**: Tras revisar una serie de prácticas educativas relacionadas con la diversidad escolar y concluir en la necesidad de basar la escuela actual en el modelo de educación intercultural, se analizan en la bibliografía las razones por las que es necesario que los alumnos que no conocen el idioma curricular lo aprendan, quedando validada gracias a la cantidad de requisitos que satisface en el niño. Los docentes entrevistados legitiman las conexiones inmersión lingüística-interculturalidad y la necesidad de recursos referente al objetivo anterior, afirmando que los recursos en la inmersión lingüística del alumnado son necesarios porque implican el fortalecimiento de aprendizajes básicos para el buen futuro educativo de estos niños que, generalmente, les ayudará a superar otras dificultades adicionales en su integración en la sociedad.

Para cumplir el objetivo de **“exponer la necesidad de formación del docente que trabaja en la inmersión lingüística del alumnado que desconoce la lengua vehicular del aula”**, se estudian las capacidades que debe fomentar en un maestro la formación en el ámbito de inmersión lingüística –relacionado con la interculturalidad–, concluyendo que la formación continua es de vital importancia, ya que permite adquirir competencias personales y metodológicas muy necesarias para el trabajo con niños que no conocen el idioma. Esto sucede en el caso de los maestros noveles, pero también se recomienda a los experimentados, para permitirles reflexionar y capacitarles en la diversificación de sus estrategias educativas.

Los dos objetivos designados como **“investigar sobre las metodologías de inmersión lingüística educativa puestas en marcha en distintos centros de Educación Infantil con un alto porcentaje de alumnado sin conocimiento de la lengua vehicular, situados en las provincias de Huesca, Lleida y Zaragoza, con el fin de conocer prácticas llevadas a cabo con éxito en el aula”** y **“analizar la satisfacción y opinión de los maestros, orientadores y Dirección sobre las metodologías de inmersión lingüística de varios centros educativos de las provincias de Huesca, Lleida y Zaragoza, así como los puntos de mejora sugeridos por los protagonistas del proceso de enseñanza, con el objeto de conocer los puntos fuertes y débiles de las mismas”**, se trabajan en el marco empírico del proyecto: se crea un instrumento para la recogida de datos, de manera que refleje la situación práctica en el aula de los docentes que se procede a entrevistar.

Aunque los análisis de las entrevistas se presentan en el apartado correspondiente, las conclusiones más generalizadas manifiestan la necesidad de mejorar los recursos en el aula –algo que no es sorprendente debido a la actual situación económica–, la exigencia de colaboración cercana con la familia –especialmente en el momento de la acogida inicial–, y el compromiso de un trabajo conjunto en el entorno próximo.

La conclusión más positiva y motivadora del estudio empírico, aparte de las útiles pautas obtenidas, se centra en que, cuanto mayor es el apoyo y el trabajo conjunto en el centro; cuanto

mayor son el entusiasmo, el convencimiento y el cuidado de la metodología de trabajo en los docentes, mejor es el resultado en el proceso de inmersión lingüística -y aprendizaje- de los alumnos que desconocen la lengua curricular, premisas que han de acompañar a todo maestro novel que comience en este reto educativo.

Finalmente, el trabajo se centra en **“recopilar y adaptar, en el caso de que sea necesario, las medidas exitosas llevadas a cabo en centros educativos de las provincias de Huesca, Lleida y Zaragoza, para crear pautas de trabajo orientadas a docentes noveles”**. Se consideran una serie de pautas –basadas en resultados teóricos y empíricos- que el maestro novel debe conocer: pautas en su relación con la familia del alumno y el centro educativo - que le ha de ayudar a sentirse apoyado y bien organizado-; pautas en la adecuación de los recursos, tanto *personales* –la ayuda de otros compañeros es totalmente necesaria en los aprendizajes básicos-, como *materiales* –los recursos visuales son los más adecuados, ayudándose en la experimentación por parte del alumno-; *organizativos* –puede ser adecuado que los niños no permanezcan siempre en el aula, trabajando con diferentes agrupamientos-; y *metodológicos* – parece que una metodología del tipo praxias bucofonatorias, junto con ejercicios de discriminación auditiva, léxico y morfo-sintaxis pueden ser bastante adecuados-.

Todas las medidas concluyen en la importancia del trabajo que los docentes desarrollan con la inmersión lingüística de un alumno, a llevar a cabo con una elevada dosis de paciencia, ya que corresponde con un reto a conseguir lentamente. Esta actuación se refuerza con la práctica diaria y la formación continua, que mejora al maestro día a día y le permite continuar con una motivación que es esencial, ya que acerca a los niños desconocedores de la lengua curricular a su inclusión en la sociedad.

5.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A priori, una de las limitaciones que parecía haber en el estudio se centra en la extensión del material de recogida de datos: la entrevista se realiza con una gran cantidad de ítems para poder reconocer la mayor parte de aspectos involucrados en el estudio y para establecer una buena correspondencia entre el contexto investigado y otros similares: se plantea que quizá podría haber provocado cansancio y falta de respuestas por parte de los entrevistados, pero la participación de todos ellos ha sido positiva, y realmente es de agradecer el tiempo y la ayuda de todas las personas, ya que se nota su ilusión y motivación por la enseñanza y por las cosas bien hechas, algo que se considera muy revelador en trabajadores con bastantes años de experiencia.

La mayor limitación observada se debe a las fechas de realización del estudio: al llevarse a cabo a finales del curso escolar, el acceso a los colegios no resulta sencillo, puesto que se ha solicitado colaboración a unos 10 centros, pero únicamente 4 han respondido positivamente al llamamiento, debido a que los centros se encontraban lógicamente involucrados en la tarea de realizar informes, rellenar expedientes, finalizar trabajos con los niños, etc. No obstante, los colegios contactados, con su amabilidad y disponibilidad, han facilitado todos los datos solicitados necesarios para la realización de este trabajo.

Otro aspecto que no resulta del todo limitante, pero que habría permitido acercarse más a metodologías prácticas, se centra en no haber podido contactar con una mayor cantidad de maestros de Educación Infantil –de todos los entrevistados, sólo uno de los centros lo eligió para realizar la entrevista- e incluso haber participado más en el trabajo en el aula, para poder observar y contrastar las actitudes prácticas. No obstante, al haber contactado con maestros de Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica y Directores, permite ofrecer en el proyecto una mayor cantidad de pautas de trabajo –con respecto a la familia, Dirección u otros organismos- no relacionadas con la labor práctica con los alumnos, pero que es muy necesario que un docente novel conozca, por lo comunes y lo necesarias que son dentro de su responsabilidad diaria.

5.3 PROSPECTIVA

Como dice Antonio Machado y canta Serrat, *“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”*: este trabajo puede ser un inicio, un posible punto de partida para continuar trabajando en varias líneas de investigación y reflexión.

Por un lado, se considera adecuado extender este estudio a más centros escolares, para observar cómo se trabaja en Educación Infantil con niños que desconocen la lengua vehicular. Una ampliación en este aspecto enriquecería el trabajo con un mayor número de aportaciones metodológicas diferentes, lo que podría dar una idea más global sobre la tarea a los maestros noveles y quizá animaría a otros maestros a reflexionar –y puede que modificar- sobre su manera de trabajar.

Ampliar el trabajo a otros ámbitos puede ser un inicio para un estudio –e incluso una publicación escrita- sobre los aspectos necesarios para un maestro novel de Educación Infantil. Se puede partir de encuestas a profesores y alumnos en Facultades de Educación, o de estudios ya realizados sobre necesidades de formación a docentes, para observar qué carencias pueden tener los nuevos docentes al inicio de su vida laboral, y posteriormente, realizar una investigación a nivel práctico en centros educativo –basado en teoría contrastada- sobre qué elementos sería adecuado conocer, para poder ofrecer pautas que les guíen en el momento en que comiencen lo que considero uno de los retos más grandes e interesantes que puede haber: enseñar a los niños. Obviamente, dentro de este estudio se incluiría un apartado con posibles pautas para trabajar con alumnado que desconoce la lengua vehicular, ya que es un aspecto que, como queda demostrado en las entrevistas, es una dificultad con la que se encuentran muchos docentes.

A nivel más profundo, este trabajo muestra una necesidad de reflexión a nivel de Administración: la legislación vigente parece manifestar que el nivel de Educación Infantil está poco considerado en el aprendizaje de los niños, ya que, como se intuye de la bibliografía leída, parece que “aprenden rápido y se acostumbran pronto a seguir la marcha del curso”: prácticamente la ayuda es inexistente cuando se ha de empezar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un alumno con desconocimiento del idioma: no se dota de recursos a los centros, ni se considera un posible periodo de aclimatación para el alumno que no conoce la lengua, algo que sí se hace en otros niveles educativos.

Referencias

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Equipos de Orientación Educativa de Córdoba. (2005). *Propuesta de actividades para la estimulación del lenguaje oral en Educación Infantil*. Córdoba: Junta de Andalucía.
- Ayllón, D. (27 de 9 de 2010). El diálogo y la escuela logran integrar a los inmigrantes. *Público*.
- Baráibar López, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Catarata-M.E.C.
- Calderero Hernández, J., & Bernardo Carrasco, J. (2007). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- Colectivo Yedra. (2008). *Glosario de Educación Intercultural*. Madrid: FETE/UGT - Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Díaz Aguado, M. J. (2012). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Dots Paracolls, D., & Vilaregut Sáez, C. (2013). *Estratègies de suport a l'aprenentatge de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària*. Barcelona: Departament D'Ensenyament .
- Goenechea Permisán, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?? *Revista española de pedagogía*, 119-136.
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). *Revista Electrónica de Investigación y Docencia -REID-*. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art1.pdf
- Morales Orozco, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante*. Madrid: Catarata -MEC.
- Turiel Pintado, A., & Sánchez Pérez, M. (. (2010). *Guía para la evaluación inicial del alumnado de incorporación tardía*. Oviedo: Centro del Profesorado y Recursos de Oviedo.
- Universidad Internacional de La Rioja -UNIR-. (2012). Apuntes de la asignatura "Igualdad y diversidad escolar y social". Logroño, La Rioja.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED-. (2002). *Guía Inter: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Proyecto Inter-Socrates Comenius.
- Vázquez López, F. (17 de diciembre de 2012). *Mejora de la atención a los niños que se incorporan a las aulas de educación infantil sin conocimiento del idioma en la provincia de Soria*. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, Madrid.

Webgrafía

- ARASAAC, recuperado el 8 de mayo de 2013 de <http://www.catedu.es/arasaac/>
- EDU3.cat –escuela Collaso i Gil- ,_recuperado el 1 de mayo de 2013 de http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=17210&p_ex=CEIP%20COLLASO%20I%20GIL&p_amb=4842

Escuela Collaso i Gil, recuperado el 1 de mayo de 2013 de

<http://agora.xtec.cat/ceip-collaso/intranet/index.php>

Marco, R.M. (2013). *Web de Rosa María Marco*, recuperado el 7 de junio de 2013 de <http://rmmarco.blogspot.com.es/search/label/E.%20Infantil>

Interculturalidad y Escuela: Colegio Las Lomas, recuperado el 1 de mayo de 2013 de <http://www.aulaintercultural.org/experiencias/7laslomas-relato.htm>

Interculturalidad y Escuela: Colegio Mayer, recuperado el 1 de mayo de 2013 de <http://www.aulaintercultural.org/experiencias/25mayer-relato.htm>

Interculturalidad y Escuela: Colegio Santo Domingo, recuperado el 1 de mayo de 2013 de <http://www.aulaintercultural.org/experiencias/41santodomingo-relato.htm>

Interculturalidad y Escuela: Colegio Santo Domingo –monográfico–, recuperado el 1 de mayo de 2013 de <http://www.aulaintercultural.org/experiencias/41santodomingo-monografico.pdf>

Martin, D. (2013). *Blog del Colegio Santo Domingo*, recuperado el 1 de mayo de 2013 de http://arablogs.catedu.es/blog.php?id_blog=1542&id_categoria=9025

Web del CEIP Las Lomas, recuperado el 1 de mayo de 2013 de <http://www.ceiplaslomas.es/modules/centro/>

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Ayén, F. (2009). *Profesor de Historia, Geografía y Arte*. Recuperado el 14 de abril de 2013, de <http://www.profesorfrancisco.es/2009/11/movimientos-migratorios.html>

Barba Martín, J. (2010). *Tesis doctoral: El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Brunet, I., Belzunegui, Á., & Pastor, I. (. (septiembre-diciembre de 2003). Integración, etnicidad y acción educativa. *Revista Internacional de Sociología*(36), 115-133.

Díaz Reales, A. M. (abril de 2010). *Análisis del proceso de integración del alumnado inmigrante de Infantil a través de los recursos educativos en centros del condado de Huelva*. Recuperado el 20 de abril de 2013, de HEKADEMOS. Revista educativa digital: http://www.hekademmos.com/hekademmos/media/articulos/05/04_Integracion_del_alumno_inmigrante.pdf

Fernández Batanero, J. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*(7), 33-44.

García Fernández, J. A., Moreno Herrero, I., García Cacacho, R., Monarca, H., Tamayo Bejarano, A., & Vilches Norat, Y. (1999). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Universidad Complutense, Centro de Formación del Profesorado de la Facultad de Educación, Madrid.

Gil-Jaurena, I. (mayo de 2011). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*(358), 85-110.

- Gómez-Hurtado, I. (junio de 2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 21-45.
- González Alonso, F. (2004). *Competencias desde la perspectiva intercultural para el Grado de Educación Infantil*. Recuperado el 22 de abril de 2013, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- López Reina, C. (2013). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la lengua catalana, desde un enfoque interdisciplinar*. Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación.
- Mijares, L. (2009). *Políticas europeas de atención al alumnado inmigrante: una mirada comparativa -Colección materiales de aula intercultural-*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Colectivo Yedra.
- Sáez Alonso, R. (2001). Tendencias actuales de la educación intercultural. *Jornadas sobre Interculturalidad: educar en las aulas. Retos del siglo XXI*. Murcia: www.aulaintercultural.org.
- Santos Rego, M., & Pérez Domínguez, S. (1998). *Repositorio de la Universidad de La Coruña*. Obtenido de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6668/1/RGP_3-19.pdf
- Universidad Internacional de La Rioja -UNIR-. (2012). Apuntes de la asignatura "Enseñanza-aprendizaje en contextos multiculturales". Logroño, La Rioja.
- Vázquez López, F. (17 de diciembre de 2012). *Mejora de la atención a los niños que se incorporan a las aulas de educación infantil sin conocimiento del idioma en la provincia de Soria*. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, Madrid.

NORMATIVA LEGAL

DECRETO 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. BOA 27/12/2000

DECRETO 281/2002, de 3 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. BOA 16/09/2002

Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña 16/9/2008.

DIRECTIVA 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes.

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 6/8/1970.

LEY 12/2009, de 10 de julio, de Educación para la Comunidad Autónoma de Cataluña. BOE 6/8/2009

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. 4/7/1985.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 4/10/1990

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 24/12/2002

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4/05/2006.

ORDEN de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones. BOA 22/06/2001

ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. BOA 06/07/2001

ORDEN de 11 de julio de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba la organización y funcionamiento del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. BOA 22/08/07

ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA 14/4/2008.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE 4/1/2007.

RESOLUCIÓN de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica del Gobierno de Aragón, por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales. BOA 19/09/2001

RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2007, de la Dirección General de Política Educativa del Gobierno de Aragón, por la que se aprueba, con carácter experimental, el programa de Atención a la diversidad “Aulas de Español para alumnos inmigrantes” en los centros de Educación Infantil y Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.

RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2007 de la Dirección General de Política Educativa del Gobierno de Aragón por la que se autoriza el programa de Acogida y de Integración de alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo.

RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente del Gobierno de Aragón, por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación permanente de adultos.

Anexos

ANEXO 1: ENTREVISTA CON UNA MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL

- *¿Qué fue lo que más te costó cuando empezaste a trabajar en un colegio? Me da un poco de miedo empezar a dar clases a niños tan pequeños.*
- *Pues, la verdad, lo que has de tener es mucha paciencia, porque es complicado trabajar con niños de 3 años... no comprenden cómo se han de comportar en la escuela, algunos todavía se hacen pipí, hay que estar muy atentos para que no se hagan daño... y los padres, a veces, también son complicados... pero lo que más me ha costado es trabajar con los niños que no saben hablar nuestro idioma.*
- *¿A qué te refieres?*
- *A que los otros temas que te he dicho se van resolviendo con la experiencia, pero a mi cole vienen mucho niños que hablan árabe, búlgaro, chino, rumano... cada vez más diversos, y es un problema que no te pueden explicar qué quieren o qué les pasa, pero además ¡¡¡ no te entienden !!!.*
- *Pues eso que tú llevas muchos años en ese colegio, que tenéis un montón de niños con ese problema... madre mía... ¿qué hiciste el primer año? Yo me muero...*
- *El primer año estuve en otro colegio sin tantos inmigrantes, y sólo tenía un niño que no me entendía, pero la verdad... mi sensación fue de impotencia... en la clase no tenía apoyos y fue muy difícil para mí... y sobre todo me siento mal por el niño, porque no le pude ayudar todo lo que hubiera querido... había 18 niños que tener en cuenta, yo era novata, y había uno que no me entendía... así que no podía estar demasiado tiempo atendiéndole. Además en el colegio no había muchos niños inmigrantes, por lo que no teníamos apoyos, y no estábamos muy preparados... así que no se llevaban a cabo demasiadas actuaciones especiales.*
- *Jo, qué pena...*
- *Sí, pero luego llegué a mi actual colegio, donde hay un gran porcentaje de inmigrantes y se hacen muy buenas planificaciones y hay un gran apoyo por parte de la Dirección y el departamento de Orientación, nos formamos muy bien y estamos muy reforzados por todos, aunque a principio de curso, sigue siendo complicado, pero creo que los niños, en esta escuela, tienen muchas más posibilidades de aprender mejor.*

ANEXO 2.- INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La legislación actual no contiene suficientes recursos que ayuden a un maestro novel a satisfacer el reto de la inmersión lingüística de alumnado que no conoce la lengua vehicular del centro educativo.

Por esto, estoy realizando esta serie de preguntas, estructuradas en bloques (algunas son preguntas abiertas, otras cerradas), para conocer cómo se trabaja en centros educativos expertos en estas situaciones, y, así poder planificar una serie de pautas que puedan ayudar a formar a maestros en este punto tan importante relacionado con la escuela inclusiva.

Le agradezco por adelantado todas y cada una de sus aportaciones. El tiempo estimado para la realización de la entrevista es de 1 hora.

Bloque 1: Datos generales

Nº pregunta	Cuestión	Respuesta
1.1.	Curso de 2º ciclo de EI donde impartes clase.	
1.2.	Edad del maestro	
1.3.	Años de docencia	
1.4.	Número de alumnos total:	
1.5.	Número de alumnos inmigrantes que iniciaron el curso sin conocimiento del idioma	
1.6.	Años de experiencia con alumnado inmigrante en el aula	

Bloque 2.- Breve visión general del maestro sobre su aula

2.1. De acuerdo con una posible inmersión lingüística de alumnos sin conocimiento del idioma, consideras el número de alumnos total de la clase (señalar la opción correcta). Razona por qué.

Demasiado elevado	Elevado	Adecuado	Escaso	Muy escaso

2.2. De acuerdo con una posible inmersión lingüística de alumnos sin conocimiento del idioma, consideras el número de alumnos inmigrantes que iniciaron el curso sin conocimiento del idioma (señalar la opción correcta). Razona por qué.

Demasiado elevado	Elevado	Adecuado	Escaso	Muy escaso

Bloque 3.- Metodología llevada a cabo en el centro educativo

3.1. ¿Generalmente en vuestro centro se hace solo inmersión en el aula, sin ninguna actividad/cambio en la metodología, o lleváis a cabo alguna modificación en la misma? Señala la opción correcta

Sólo inmersión	Inmersión con cambios en la metodología	Otro tipo de actuación

3.2. ¿Cuál sería la afirmación más correcta según tu opinión? Justifica tu respuesta

Lo mejor es la inmersión directa, sin ayudas ni cambios metodológicos	Lo mejor es la inmersión con apoyos educativos, sin cambios metodológicos	Lo mejor es la inmersión sin apoyos, con cambios metodológicos	Lo mejor es la inmersión con apoyos educativos, con cambios metodológicos

3.3. ¿Qué recursos utilizáis en tu clase de EI para los niños que no conocen el lenguaje? Rellena el cuadro, explicando cada concepto.

	Cuando llega al aula por primera vez	A lo largo de su escolarización
Recursos personales		
Recursos materiales		
Organizativos: formación de grupos, agrupamientos según nivel de lenguaje, tutorización por otros alumnos...		
Recursos metodológicos		

3.4. A nivel de inmersión lingüística ¿notáis diferencia en los países de procedencia de los niños? Si tu respuesta es afirmativa, ¿me podrías comentar en qué?

3.5. ¿Promovéis actuaciones diferentes, en función de la lengua materna del niño? Indica cuáles

3.6. ¿Cómo podrías calificar los resultados de todas las medidas que lleváis a cabo en tu aula?

Totalmente ineficaces	Poco eficaces	Normal	Eficaces	Muy eficaces

3.7. ¿Qué actuaciones / protocolo lleváis a cabo cuando llega un nuevo niño que no habla la lengua vehicular a la clase? Por ejemplo, a nivel de familia, evaluación inicial

3.8. ¿Cómo/quién evalúa el nivel inicial de lenguaje del niño inmigrante que llega a clase?

3.9. A nivel de inmersión lingüística, ¿seguís una misma línea metodológica para todo el nivel educativo –E.I.- o cada profesor elige cómo trabaja?

Las actuaciones se tienen establecidas a nivel de centro	En función de la evaluación inicial del niño, se actúa de manera diferente	El profesor decide él sólo cómo actuar con el niño

3.10. Como trabajáis, con los niños que no conocen el idioma, las diferentes áreas:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: psicomotricidad, autonomía....:

Conocimiento del entorno:

Lenguajes:

Lenguaje verbal	Lengua extranjera	Lenguaje matemático	Lenguaje musical	Lenguaje plástico	TICs

3.11. ¿Qué elementos -metodológicos, recursos, etc.- de los que utilizas en tus clases con este tipo de alumnado crees que son los más exitosos? ¿por qué?

3.12. ¿Qué medidas tomas si un alumno no habla en la lengua del aula pero sí lo hace en su casa, con sus padres, o con sus compañeros?

3.13. ¿Crees que si atiendes a los niños con problemas en el idioma, los niños que sí lo conocen disminuyen su rendimiento? Si opinas que sí, ¿cómo opinas que se podría solventar este problema?

No	Sí. El problema es solventable modificando la metodología	Sí. El problema es solventable modificando los recursos materiales/ personales	Sí. Otra respuesta

Bloque 4.- Colaboración con otros agentes en el centro y en el entorno del mismo

- 4.1. ¿Existe algún plan/proyecto a nivel de centro para la inmersión lingüística del alumnado?
- 4.2. ¿Qué medidas de colaboración lleváis a cabo con Dirección?
- 4.3. ¿Qué medidas de colaboración lleváis a cabo con otros profesores de otros niveles del centro?
- 4.4. Para la inmersión lingüística de los niños, ¿tienes ayuda de profesores de apoyo? ¿dentro del aula o fuera?

No tengo profesores de ayuda	Sí, siempre dentro del aula	Sí, parte dentro y parte fuera del aula	Sí, siempre fuera del aula

- 4.5. En función de tu experiencia actual, que consideras mejor, la ayuda de estos profesores de apoyo dentro o fuera del aula –señala la opción que sea correcta- ¿por qué?

Mejor dentro del aula	Mejor fuera del aula	No importa

- 4.6. Colaboración con el departamento de orientación: ¿me puedes explicar las medidas en que te apoya?
- 4.7. Puedes explicarme si, para el objetivo de la inmersión lingüística de los niños que no conocen el idioma, ¿realizas o has realizado alguna actuación en relación con sus familias al inicio o durante la escolarización del alumno? ¿cuáles?
- 4.8. Puedes explicarme si, para el objetivo de la inmersión lingüística de los niños que no conocen el idioma, ¿se realizan algunas actuaciones en relación con la comunidad contexto del colegio, por ejemplo, administraciones públicas, ONGs, etc.?

Bloque 5.- El maestro: un profesional en continua formación

- 5.1. ¿Consideras que necesitas algún tipo de formación extra para completar la inclusión lingüística de los alumnos que no tienen, como lengua materna, la lengua vehicular del colegio?
- 5.2. ¿Qué tipo de formación recomendarías a un maestro novel para que trabaje adecuadamente la inclusión lingüística de sus alumnos?

Bloque 6.- Recomendaciones para un maestro novel

- 6.1. ¿Qué recomendarías –a nivel personal, intelectual, social...- a un maestro novel que se enfrente al reto de la inmersión lingüística de un/varios alumno/s?

ANEXO 3: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS.**JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO****INSTRUCCIONES:**

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

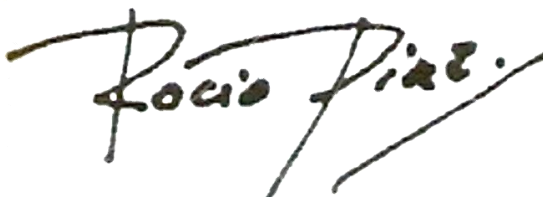
E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

OBSERVACIONES
<p>Redacción = B</p> <p>Contenido= M</p> <p>Congruencia= M</p> <p>Pertinencia= E</p>
<p>El modelo de entrevista-encuesta propuesto en líneas generales plantea cuestiones bien formuladas que giran en torno a los objetivos de la investigación. Se han realizado sugerencias de mejora en algunos de los ítems. Una vez incorporadas, el instrumento reunirá las condiciones necesarias para ser utilizado.</p>

Evaluated por: Dra. Rocío Díaz Gómez

Cargo: Directora de trabajos de Fin de Grado



Firma:

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, **Rocío Díaz Gómez**, doctora en psicopedagogía, de profesión profesora universitaria, ejerciendo en calidad de Directora de Trabajos de fin de Grado, en la Institución UNIR

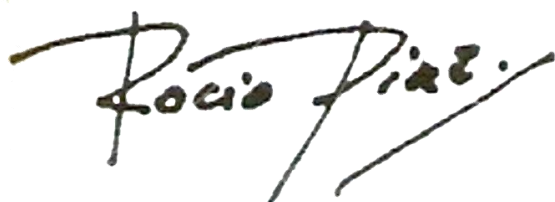
Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento

entrevista-cuestionario a los efectos de su aplicación en la investigación “Pautas metodológicas para la inclusión de alumnado inmigrante orientadas a maestros noveles” de M^a ARÁNZAZU PERA GILABERTE.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Huelva, el 25 de mayo del 2013



Firma

ANEXO 4: EJEMPLO DE ENTREVISTA REALIZADA A LOS DOCENTES

Breve presentación del centro: contexto, % inmigrantes en el centro, % en Educación Infantil, etc.

Colegio Terres de Ponent, que es un CAEP (Centro de Atención Preferente), en el Barrio de Secà de Sant Pere de Lleida; el barrio nació con la inmigración desde Andalucía a Cataluña de los años 50 y hay una gran parte del barrio con población proveniente de otros países y de etnia gitana, por lo que una gran parte de los niños no tienen como lengua materna el catalán.

La encuesta la realizan simultáneamente la directora del centro y una de las tutoras de Educación Infantil. La encuesta en color negro corresponderá a la directora, la encuesta en color verde corresponderá a la maestra. Si lo pongo en color rojo, será un comentario mío. Si pongo entre paréntesis (ambas), será que ambas han contestado.

Bloque 1: Datos generales

Nº pregunta	Cuestión	Respuesta	
1.1.	Curso de 2º ciclo de EI donde impartes clase.	-	P3
1.2.	Edad del maestro	-	30
1.3.	Años de docencia	30	9
1.4.	Número de alumnos total:	-	14
1.5.	Número de alumnos inmigrantes que iniciaron el curso sin conocimiento del idioma	-	7
1.6.	Años de experiencia con alumnado inmigrante en el aula	-	6

Bloque 2.- Breve visión general del maestro sobre su aula

- 2.3. De acuerdo con una posible inmersión lingüística de alumnos sin conocimiento del idioma, consideras el número de alumnos total de la clase (señalar la opción correcta). Razona por qué.

Demasiado o elevado	Elevado	Adecuado	Escaso	Muy escaso
		X X		

Es un número con el que se puede trabajar muy adecuadamente con los niños, personalizando mucho la enseñanza (ambas).

- 2.4. De acuerdo con una posible inmersión lingüística de alumnos sin conocimiento del idioma, consideras el número de alumnos inmigrantes que iniciaron el curso sin conocimiento del idioma (señalar la opción correcta). Razona por qué.

Demasiado o elevado	Elevado	Adecuado	Escaso	Muy escaso
		X X		

Se puede atender a todos los niños adecuadamente.

Se puede atender a los niños adecuadamente, pero sí que es muy necesario contar con otra maestra o técnico de apoyo.

Bloque 3.- Metodología llevada a cabo en el centro educativo

3.7.¿Generalmente en vuestro centro se hace solo inmersión en el aula, sin ninguna actividad/cambio en la metodología, o lleváis a cabo alguna modificación en la misma? Señala la opción correcta

Sólo inmersión	Inmersión con cambios en la metodología	Otro tipo de actuación
	X (ver posteriormente)	

3.8. ¿Cuál sería la afirmación más correcta según tu opinión? Justifica tu respuesta

Lo mejor es la inmersión directa, sin ayudas ni cambios metodológicos	Lo mejor es la inmersión con apoyos educativos, sin cambios metodológicos	Lo mejor es la inmersión sin apoyos, con cambios metodológicos	Lo mejor es la inmersión con apoyos educativos, con cambios metodológicos
			X

Porque es recomendable siempre –pero más en los casos en que el niño no conoce el idioma- adoptar la metodología a las necesidades de los alumnos.

Los apoyos son esenciales, puesto que en los momentos en que puede haber dificultades, no se para el proceso enseñanza-aprendizaje para el resto de los niños.

3.9. ¿Qué recursos utilizáis en tu clase de EI para los niños que no conocen el lenguaje? Rellena el cuadro, explicando cada concepto.

	Cuando llega al aula por primera vez	A lo largo de su escolarización
Recursos personales	1 maestro de apoyo en el aula (en lengua o matemáticas es necesario). Antes había un técnico de Educación Infantil, pero con los recortes, ha desaparecido.	
Recursos materiales	Elementos visuales: tarjetas donde hay imágenes que representan acciones y sujetos, pizarra digital, muchos otros elementos representativos visuales. También materiales auditivos: cd y aparato para reproducción...	
Organizativos: formación de grupos,	Una vez por semana, se separan los niños en dos grupos, en función del nivel lingüístico que han adquirido, para practicar el catalán a nivel oral. El resto del tiempo se trabaja	

agrupamientos según nivel de lenguaje, tutorización por otros alumnos...	generalmente en gran grupo, aunque hay talleres en los que se mezclan los tres cursos de Educación Infantil, para que los niños puedan obtener “buenos modelos” de sus compañeros: por ejemplo, en los talleres de ciencias, donde hay que proponer hipótesis, esto es adecuado ya que los niños de P3 todavía no saben realizarlas, y trabajar con los alumnos de P4 o P5 les ayuda.
Recursos metodológicos	<p>En Educación Infantil, nos centramos en el fomento de la lengua a nivel oral. Por tanto, es esencial que el niño hable y se exprese continuamente.</p> <p>Utilizamos el método Artigal, donde los niños vivencian y cuentan el cuento ellos mismos, lo que les ayuda en su expresión, disfrutando muchísimo.</p> <p>Siempre se trata de tener una metodología inclusiva, participativa, donde los niños colaboren, no sean meros oyentes.</p> <p>Una vez a la semana, trabajamos el lenguaje en dos grupos, en función de sus niveles –esto es interesantísimo y necesario para los niños que no conocen el idioma, y ayuda también al resto de niños-: allí hacemos cuatro actividades muy interesantes y que ayudan muchísimo a los niños:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sintaxis: trabajamos la construcción adecuada de frases: el niño elige una imagen que representa a un sujeto, y luego coge una tarjeta donde hay una imagen que representa un verbo, e incluso complementos, y el niño tiene que decir la frase con sujeto+complemento. Esto les ayuda a aprender a formar frases sintácticamente correctas. 2) Conciencia auditiva: escuchan ruidos y han de acertar qué es, marcándolo en unas tarjetas con imágenes. 3) Praxias bucales: les ayuda a vocalizar y a fortalecer el aparato bucofonatorio. 4) Trabajo de vocabulario

3.10. A nivel de inmersión lingüística ¿notáis diferencia en los países de procedencia de los niños?. Si tu respuesta es afirmativa, ¿me podrías comentar en qué?

A nivel lingüístico, hay niños que aprenden más rápido, y también que tienen un interés diferente por los estudios, lo que les ayuda también a aprender más deprisa.

Por lo general, los niños rumanos aprenden muy deprisa el idioma, ya que es semejante. En unos dos meses, ya se pueden expresar. De hecho, yo diría que el catalán es incluso más parecido al rumano que el castellano.

Los idiomas que son más diferentes del catalán o del castellano–chino, árabe - necesitan mucho más tiempo para el aprendizaje.

De hecho, más o menos se tardan unos 3 años para adquirir el lenguaje académico.

3.11. ¿Promovéis actuaciones diferentes, en función de la lengua materna del niño? Indica cuáles

No, trabajamos con todos los niños igual. (ambas)

3.12. ¿Cómo podrías calificar los resultados de todas las medidas que lleváis a cabo en tu aula?

Totalmente ineficaces	Poco eficaces	Normal	Eficaces	Muy eficaces
			X	

Al principio y al final –en estas fechas- del curso, se les evalúa con una serie de pruebas –obviamente, a nivel oral-. Todos los niños han evolucionado.

De hecho, yo he tenido el privilegio de entrar a su aula y asistir a una clase donde trabajaban el idioma. Incluso los niños que tenían un nivel más bajo, podían comprender el catalán, y se iban expresando. Había un niño que hablaba poco, y me han explicado que se le habían hecho unas pruebas –a nivel orientadora, con un requerimiento de la tutora- y habían comprobado que era un niño inteligente, que estaba inseguro porque no podía hablar correctamente, y hasta que no dominaba algo, no decía nada. En este momento, lo que yo he oído era una expresión totalmente correcta.

Me ha encantado

3.7. ¿Qué actuaciones / protocolo lleváis a cabo cuando llega un nuevo niño que no habla la lengua vehicular a la clase? Por ejemplo, a nivel de familia, evaluación inicial...

En EI, este año no hemos tenido niños que hayan entrado en P4 o P5, todos en P3, por lo que los niños entran a la clase en las mismas condiciones que los niños catalanoparlantes (hacen una evaluación inicial del idioma, que los niños catalanoparlantes no han de realizar). Se podría plantear –si fuera necesario- hacer lo mismo que en Educación Primaria, donde hay un plan de acogida, y se trabaja de la misma manera con todos los niños que llegan al centro:

Se evalúa el idioma –la tutora del aula de acogida-. Cuando no conoce el idioma, se evalúan los conocimientos en su lengua materna.

Se hace un PI –plan individualizado-, donde se le planifica toda la adaptación del material curricular que le corresponda (estas adaptaciones suelen durar entre 2-3 años, hasta que adquiere el nivel académico). Siempre se tiene en cuenta no darle libros de niños de niveles inferiores, para que no se sienta mal.

3.14. ¿Cómo/quién evalúa el nivel inicial de lenguaje del niño inmigrante que llega a clase?

Como he dicho, lo evalúa la tutora del aula de acogida.

3.15. A nivel de inmersión lingüística, ¿seguís una misma línea metodológica para todo el nivel educativo –E.I.- o cada profesor elige cómo trabaja?

Las actuaciones se tienen establecidas a nivel de centro	En función de la evaluación inicial del niño, se actúa de manera diferente	El profesor decide él sólo cómo actuar con el niño
X X		

3.16. Como trabajáis, con los niños que no conocen el idioma, las diferentes áreas:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: psicomotricidad, autonomía...:

Conocimiento del entorno:

Lenguajes:

Lenguaje verbal	Lengua extranjera	Lenguaje matemático	Lenguaje musical	Lenguaje plástico	TICs
Con soporte visual: láminas, pizarra digital...	Muy manipulativo: se aprende a sumar y restar con objetos, las formas con elementos tridimensionales....	Danzas y canciones, con soporte visual. Tienen un proyecto “nens del mon dansant la nostra música”, donde trabajan danzas tradicionales junto con las danzas de sus tierras, lo que les ayuda a la “convivencia musical”	Taller es, con alumnos de P4 y P5, lo que les da buenos modelos y con exigencia	Pizarra digital, en P3 se inicia el uso del ratón.	

3.17. ¿Qué elementos -metodológicos, recursos, etc.- de los que utilizas en tus clases con este tipo de alumnado crees que son los más exitosos? ¿por qué?

Todo lo visual y manipulativo: si hablas sin utilizar un soporte visual, no hay manera de que te comprendan, y si no comprenden, se distraen y todavía les cuesta más aprender el idioma. En P3 sobre todo trabajamos experimentando todo: escuchando, viendo, tocando, etc.

3.18. ¿Qué medidas tomas si un alumno no habla en la lengua del aula pero sí lo hace en su casa, con sus padres, o con sus compañeros?

Se habla con la familia, a ver si en casa habla o no. Se le intenta dar mucha confianza para que esté a gusto, si se equivoca no pasa nada, etc...

No forzarle, porque se cerraría más.

Muchísimo contacto con la familia.

En el caso de que a final de curso siga sin hablar, se comenta con la psicopedagoga y se le hacen unas pruebas, para ver qué sucede.

3.19. ¿Crees que si atiendes a los niños con problemas en el idioma, los niños que sí lo conocen disminuyen su rendimiento? Si opinas que sí, ¿cómo opinas que se podría solventar este problema?

No	Sí. El problema	Sí. El problema	Sí. Otra
----	-----------------	-----------------	----------

	es solventable modificando la metodología	es solventable modificando los recursos materiales/ personales	respuesta
X			

Me sorprende porque es el primer centro donde me contestan que no.

He preguntado por los resultados de los niños, y, hablando con la maestra, me comenta que el centro en la evaluación de diagnóstico, está algo por encima de la media de Cataluña. Es por esto, que realmente considero que creen en lo que están haciendo, y esto les lleva a que las cosas avancen de manera adecuada..

Bloque 4.- Colaboración con otros agentes en el centro y en el entorno del mismo

4.9. ¿Existe algún plan/proyecto a nivel de centro para la inmersión lingüística del alumnado?

Continuamente se está haciendo formación a nivel de centro para fomentar la inmersión lingüística, tanto a nivel oral como escrito. Lo primero es detectar las necesidades, y en este centro, se evalúan y se va trabajando: el tema de la inmersión lingüística y de la lengua es de vital importancia, así como la cohesión social.

Por ejemplo, le pregunto la formación a nivel de inmersión lingüística de la maestra y me dice que, en los últimos cinco cursos:

- 1) José M^a Artigal vino al centro a formarles en inmersión lingüística, con los cuentos.
- 2) Lectoescritura dentro de la inmersión lingüística
- 3) IMPARTIÓ EP: taller de escritura en EP
- 4) IMPARTIÓ EP: taller de escritura en EP
- 5) Expresión y comprensión oral (EI): ayudar a trabajar todo a través de actividades atractivas
- 6) Al año que viene, volverá a hacer un segundo bloque de expresión y comprensión oral en EI.

4.10. ¿Qué medidas de colaboración lleváis a cabo con dirección?

Todo se trabaja haciendo un grupo de maestros cohesionado, donde dirección intenta tener en cuenta sus requerimientos. Desde dirección, se intenta fomentar que el maestro no se sienta “agobiado” por tantos niños que no conocen el idioma, y que pueden tener conductas disruptivas – aunque el centro ha mejorado con esta dirección. Se toman medidas, tales como que los maestros no deben hablar de las conductas disruptivas de los niños con los tutores “en cualquier momento”, sino que lo deben dejar para las reuniones semanales, donde se intenta plantear una solución entre todos. Esto al menos hace que los tutores no estén siempre pensando en que sólo hay problemas

4.11. ¿Qué medidas de colaboración lleváis a cabo con otros profesores de otros niveles del centro?

Hay una línea de trabajo común para todos los profesores, y todo lo consensuamos con una o dos reuniones semanales de ciclo.

4.12. Para la inmersión lingüística de los niños, ¿tienes ayuda de profesores de apoyo? ¿dentro del aula o fuera?

No tengo profesores de ayuda	Sí, siempre dentro del aula	Sí, parte dentro y parte fuera del aula	Sí, siempre fuera del aula
	X (salvo una hora a la semana, que los parten)		

4.13. En función de tu experiencia actual, que consideras mejor, la ayuda de estos profesores de apoyo dentro o fuera del aula –señala la opción que sea correcta- ¿por qué?

Mejor dentro del aula	Mejor fuera del aula	No importa
X		

Considero que dentro del aula, porque a esta edad, un niño necesita estabilidad, tanto en el aula como en hábitos o rutinas. Esto le da más seguridad, más autonomía, porque sabe qué tiene que hacer luego... está más seguro.

Al principio de cada día, les explico en clase qué se va a hacer: primero la asamblea, luego trabajar con esto, con lo otro.. luego ir al recreo, Se les detalla todo el día, lo que les ayuda a centrarse.

Lo único que se hace fuera del aula es la psicomotricidad y una hora de expresión oral a la semana.

4.14. Colaboración con el departamento de orientación: ¿me puedes explicar las medidas en que te apoya?

Sobre todo, a nivel de formación. Entre las maestras y los apoyos, hay una gran colaboración.

4.15. Puedes explicarme si, para el objetivo de la inmersión lingüística de los niños que no conocen el idioma, ¿realizas o has realizado alguna actuación en relación con sus familias al inicio o durante la escolarización del alumno? ¿cuáles?

Todos los años realizo una actividad para que los padres entren dentro del aula, de manera que –generalmente las madres- cuenten un cuento de su país, para que los niños se sientan más seguros, y también se observe que hay similitudes y diferencias entre las culturas.

4.16. Puedes explicarme si, para el objetivo de la inmersión lingüística de los niños que no conocen el idioma, ¿se realizan algunas actuaciones en relación con la comunidad contexto del colegio, por ejemplo, administraciones públicas, ONGs, etc.?

En educación primaria, hay una asociación que ofrece repasos por 10euros al mes para poder ayudar a los niños con sus dudas, etc. pero no es a nivel de inmersión lingüística.

A nivel de administración, se apoya a estos CAEP, pero hay que tener en cuenta que ya no vienen tantos inmigrantes –más bien se van- y los recursos –ayudado por los actuales recortes- son cada vez menores.

Bloque 5.- El maestro: un profesional en continua formación

5.1. ¿Consideras que necesitas algún tipo de formación extra para completar la inclusión lingüística de los alumnos que no tienen, como lengua materna, la lengua vehicular del colegio?

No, ya que continuamente el colegio nos apoya en esto.

5.2.- ¿Qué tipo de formación recomendarías a un maestro novel para que trabaje adecuadamente la inclusión lingüística de sus alumnos?

Considero muy interesante poder acercarse a un itinerario parecido al que yo he tenido, da mucha seguridad, ya que cada año se trabajan aspectos diversos.

Bloque 6.- Recomendaciones para un maestro novel

6.2. ¿Qué recomendarías –a nivel personal, intelectual, social...- a un maestro novel que se enfrente al reto de la inmersión lingüística de un/varios alumno/s?

Paciencia porque los resultados no se ven de un día para otro, se tarda semanas, incluso meses...

Constancia: con metodologías adecuadas, sistematicidad... esto te ayuda a ti y a ellos.

Tras esta entrevista, he tenido un amplio tiempo para aprender y observar en el centro: he conversado con la directora, y también me ha comentado un proyecto que puede ser muy interesante para ayudar con alumnos disruptivos: lo añado porque creo que puede ayudar: se trata del alumno tutor: un niño que ha pasado por conductas disruptivas y ha mejorado, ayuda a otro que todavía las tiene: firman un contrato, para adquirir un compromiso, y se acercan a nivel de convivencia. Tienen también un campo de fútbol, donde van pegando jugadores (si el niño se porta mal, el tutor gana un jugador, y si se porta bien, el niño gana un jugador). Tienen también un pasaporte, donde se van poniendo sellos, y cuando ha rellenado el pasaporte, aparte del orgullo que sienten los dos, el niño tiene la oportunidad de ir a las excursiones que se propongan.

He tenido tiempo de participar en una clase, entrar en muchas aulas de infantil y primaria, y ver que tanto el clima como el nivel de lenguaje de los alumnos son buenos. He podido observar los cuadernos de los alumnos (la manera de realizarlos está descrita en el PAT, nunca lo había visto en un centro, pero priman el esfuerzo y la voluntad), y ¡¡¡son preciosos!!!. Los maestros corrigen los cuadernos con los niños, para que los niños vean y arreglen sus errores.

La directora y la maestra ha dicho que las familias confían en el centro, que los padres están tranquilos, y una prueba de ello es la mayor matriculación este año, a pesar de que el número de inmigrantes va disminuyendo, y según lo que me han comentado, en vez de llegar, se van.

Y muchas más cosas que me han llamado la atención, pero como no es el tema, no lo voy a tratar aquí. Pero como conclusión decir que, el empeño y el esfuerzo compartido de dirección y de los maestros que están, la ilusión y el convencimiento que todos han reiterado, hacen que el centro obtenga unos buenos resultados.

ANEXO 5: TABLA DE EVALUACIÓN SOBRE METODOLOGÍA: LA EVOLUCIÓN CONSEGUIDA EN EL NIÑO

Pauta / actividad a evaluar	Nivel de atención			Nivel de comprensión			Nivel de expresión			Resultado de la actividad			Consecución del objetivo previsto		
	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno		Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	Valorar de 1 a 10	Valorar de 1 a 10		
Mes	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Praxias bucofonatorias: soplo															
Praxias bucofonatorias: movimientos de lengua															
Prácticas de discriminación auditiva															
Léxico															
Actividad de morfo-sintaxis: formación de frases															

La evaluación de la actividad es tanto más adecuada cuanto mejores sean las puntuaciones de atención, comprensión y expresión, mayores sean las puntuaciones de las dos columnas de la derecha.

Se considera como una evaluación negativa siempre que los valores de las tres primeras columnas sean malo/muy malo y la puntuación de las últimas menor a 5.

ANEXO 6: TABLA DE AUTOEVALUACIÓN SOBRE METODOLOGÍA: EL TRABAJO DEL MAESTRO

Pauta / actividad a evaluar	Destreza en el trabajo			Respuesta de los alumnos			Percepción de su trabajo			Se siente cómodo al realizar el trabajo			Satisfacción con la experiencia		
	Valorar de 1 a 10			Valorar de 1 a 10			Valorar de 1 a 10			Valorar de 1 a 10			Valorar de 1 a 10		
Mes	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Praxias bucofonatorias: soplo															
Praxias bucofonatorias: movimientos de lengua															
Prácticas de discriminación auditiva															
Prácticas de léxico															
Actividad de morfo-sintaxis: formación de frases															

Las tres primeras columnas son las más significativas para la evaluación positiva por parte del maestro, y la actividad se considerará como adecuada cuando las puntuaciones en estas columnas sean superiores a 5 puntos, siempre y cuando las dos últimas –comodidad y gusto por la experiencia- no sean totalmente negativas (inferiores a 3), lo que significaría el total disgusto por el maestro en este tipo de experiencia y el dejar de realizar esta actividad, puesto que es necesaria la motivación personal del docente.

ANEXO 7: TABLA DE EVALUACIÓN DE AGRUPAMIENTOS EN EL AULA

Se realizará una tabla por alumno (de los que no conozcan la lengua vehicular):

Tipo de agrupamiento	Inicio trim.1	Inicio trim.2	Mitad trim.1	Mitad trim.2	Final trim.1	Final trim.2
Grupo completo						
Grupo dividido fuera						
Grupo dividido dentro						

En cada uno de los cuadros, se escribirá “adecuado-no adecuado”, considerando para cada alumno los ítems de atención, capacidad de trabajo y resultado de la actividad.

ANEXO 8: TABLA DE EVALUACIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE APOYOS EDUCATIVOS.

Actividad	Horario	Tipo de apoyo necesario	Motivo de la necesidad
Actividad 1			
Actividad 2			

Se rellenará la tabla en función de la actividad en que se necesita el apoyo, el horario –por motivos organizativos-, el tipo de apoyo que se considera necesario y cuál es el motivo de la necesidad.

ANEXO 9: TABLA DE EVALUACIÓN DE RECURSOS EXTERNOS

Recurso externo	Relación con los niños	Capacidad de colaboración con el maestro	Capacidad para ayudar en el aula

Para evaluar el trabajo del recurso externo –apoyo educativo, ONG, colaboradores, etc.- y su colaboración en el aula, se han de considerar estos aspectos, evaluándolos cualitativamente, ya que se ha de considerar la globalidad de la evaluación, y se analizará su idoneidad en la reunión conjunta con el departamento de Orientación y Dirección.