OPTIMIZACION DE RECURSOS DURANTE LOS ESTADIOS INICIALES DEL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN LA ESCUELA POR NIÑOS INMIGRANTES

Jorge García Mata

Introducción

Resulta un hecho incontestable que, en la generalidad de los casos, el niño inmigrante que se integra en un centro escolar en el país de acogida experimenta un alto grado de éxito a medio plazo en la adquisición de la lengua objeto; el simple hecho de una convivencia prolongada en un contexto de uso exclusivo de una lengua a unas edades relativamente tempranas desemboca inexorablemente –salvo casos de impedimentos o minusvalías específicas– en el dominio casi nativo de esa lengua (Krashen y otros, 1979). Por tanto, el problema al que nos enfrentamos quienes de una manera u otra estamos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de español en las llamadas Aulas de Adaptación Lingüística no es el de desarrollar metodologías que garanticen la adquisición de la lengua objeto, sino minimizar el impacto inicial de la integración lingüística, facilitando y optimizando la por otro lado inexorable adquisición (Postigo, 1998).

Este cambio de visión sitúa consecuentemente el énfasis en el diseño de procesos instruccionales iniciales, fuertemente contextualizados y de naturaleza casi exclusivamente instrumental, cuyo éxito depende crucialmente de que los maestros y maestras encargadas de su implantación estén sólidamente situadas en este paradigma (O'Shanahan, 1998).

El presente trabajo explora la situación general en que se halla la atención a niños inmigrantes en materia de enseñanza-aprendizaje de español en algunos centros escolares de Málaga, sugiere soluciones y propone los principios de diseño para un proceso de concienciación y entrenamiento de futuros maestros de español para niños inmigrantes.

ASELE. Actas XIII (2002). JORGE GARCÍA MATA. Optimización de recursos durante los estadios iniciales del aprendizaje de...
Centro Virtual Cervantes

Alumnos inmigrantes y centros escolares: anatomía de un desencuentro.

España no ha sido una excepción a la forma general en que los países receptores de una importante y súbita población inmigrante se han enfrentado al problema que supone la escolarización e integración lingüística de sus niños: lentitud, dispersión de iniciativas y escasez de recursos (Nelson, 1995).

A pesar de que a lo largo de los 90 se fue agravando considerablemente el problema, solamente al final de esta década se empezaron a poner los medios para afrontarlo, por medio de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), también llamadas 'Aulas Puente'. Sin embargo, el número de estas aulas es claramente insuficiente, en la mayor parte de los casos estando alejadas de los centros asignados a los alumnos que requieren sus servicios; en muchas zonas, simplemente no es posible contar con ellas (Junta de Andalucía, 1999). Por lo tanto, frecuentemente son los propios centros escolares los que deben intentar dar una solución a la dificultad experimentada por los alumnos para seguir su instrucción por la falta de un nivel mínimo de conocimiento de español.

A continuación, presentamos una sinopsis del panorama encontrado por nuestros alumnos y alumnas, maestros en prácticas en centros de Málaga y provincia.

1.1. Umbral para la atención.

En general, los centros no se plantean la necesidad de atender lingüísticamente a los niños que se les incorporan salvo en el caso de imposibilidad comunicativa; es decir, que el niño o la niña no entienda nada o casi nada de lo que se le dice. Los centros, por tanto, –y siguiendo un criterio máximamente práctico– no suelen considerar necesario apoyar a un niño inmigrante si éste o ésta puede entender los mensajes básicos que se le dirigen, aunque su capacidad de producción oral sea muy restringida.

El establecimiento de este criterio pone de manifiesto la intuición o la experiencia de que, con unas capacidades de recepción básicas, el desarrollo de las de producción están garantizadas por el entorno.

1.2. Naturaleza de la atención.

Una vez tomada la decisión de atender la necesidad del alumno, el centro puede responder de forma inespecífica –integrándolo temporalmente en niveles inferiores, u ofreciéndolo refuerzo en habilidades de lectoescritura,

Centro Virtual Cervantes

etc.–, o bien, específica; en este caso, el procedimiento puede ser generalizado o personalizado, dependiendo de que sean las necesidades individuales de los alumnos las que guíen o no la atención que se le preste –en el primer caso se seguirá un libro de texto; en el segundo se desarrollarán materiales específicos–.

1.3. Responsabilidad de la atención.

La falta de un personal especializado –como el que desarrolla su labor en las ATAL– fuerza a los centros a poner en manos de distintos miembros de su comunidad la atención a las necesidades lingüísticas de los alumnos inmigrantes; así pues, pueden ser los propios tutores, los profesores de apoyo, los alumnos en prácticas –sobre todo los de la especialidad de Lengua Extranjera–, e incluso los logopedas los encargados de esa labor, que en muchos casos es rotativa, impidiendo una continuidad que daría coherencia a la acción y seguridad al encargado de ejecutarla, factores que siempre revierten en beneficio de los alumnos.

1.4. Temporalización de la atención.

No es posible realizar una programación fija de la atención que se dispensará dado que, en muchos casos, los alumnos se incorporan al centro en distintos momentos a lo largo del curso escolar, como consecuencia de la escasa estabilidad laboral de sus padres. Este hecho dificulta enormemente la planificación de los recursos que los centros destinarán a la integración lingüística.

1.5. Localización de la atención.

Respecto al 'cuándo' y al 'dónde' de la atención, ésta suele llevarse a cabo fuera del aula, en paralelo a ciertas actividades que realiza el resto del grupo, generalmente relacionadas con el área de lengua o de lengua extranjera. Asimismo, se dan casos en que la atención se lleva a cabo dentro del aula, también en paralelo a la actividad del resto del grupo; en estos últimos casos, suele ser un alumno en prácticas el encargado de la actividad del niño inmigrante.

Como vemos, la realidad en muchos centros dista de ser la adecuada para una buena integración lingüística. Sin embargo, estamos convencidos de que dicha integración puede también llevarse a cabo en el propio centro en que se integra el niño, y no sólo en aulas externas especializadas, ya que, a pesar de la diversidad de procedencias culturales y lingüísticas, de niveles de competencia comunicativa, de grados de apoyo por parte de la familia y de la

Centro Virtual Cervantes

inestabilidad de domicilio, el hecho es que en la integración lingüística del niño inmigrante nos encontremos dentro del contexto de la adquisición de una segunda lengua, no de una lengua extranjera (Chaudron, 1988), donde el éxito final está asegurado –aunque pueda no ser consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje que se haya diseñado–, y en el cual se puede utilizar a toda la comunidad escolar como un gran recurso, potenciando al máximo la contextualización y la significatividad de los contenidos. En consecuencia, para que la atención que presten los centros sea efectiva, ésta debe configurarse como una actuación concreta y urgente, fuertemente contextualizada en la escuela, y orientada tanto a paliar las dificultades académicas como a facilitar la integración social en ésta.

Análisis general de las necesidades comunicativas iniciales de los niños inmigrantes en el entorno escolar.

No es aventurado afirmar que la clave en el éxito de la integración lingüística de los niños inmigrantes pasa necesariamente por su pronta integración escolar; para alcanzar ésta, a su vez, es necesario centrarse en el contexto de la escuela. Si facilitamos la comunicación en los estadios iniciales de su escolarización en España, no solamente lograremos una más pronta integración académica del niño inmigrante, sino –y quizá más importante– también el desarrollo de una actitud positiva para la integración social, partiendo del círculo reducido de sus profesores y compañeros, y ampliándose a esferas cada vez más amplias de la sociedad.

Con independencia de la edad del niño, sus necesidades comunicativas básicas en la escuela son las siguientes:

a.1. Entender mensajes sencillos y contextualizados del tutor y de sus compañeros.

a.2. Comunicar necesidades básicas al tutor y a los compañeros.

La satisfacción de estas necesidades requiere que se ayude al alumno a:

b.1. dominar una serie de funciones comunicativas básicas;

b.2. conocer unos ciertos campos léxicos relacionados con el entorno escolar;

b.3. familiarizarse con las estructuras morfosintácticas básicas relevantes; e

b.4. identificar las claves culturales de los mensajes de sus compañeros.

Para alcanzar estos objetivos generales, el centro escolar en su conjunto debe implicarse, de forma que el niño inmigrante esté inmerso en un contexto

Centro Virtual Cervantes

de formación total en que puede darse un interesante reparto de papeles: mientras que los profesores –en especial los tutores, pero también los demás que puedan tener contacto con el niño, incluido el equipo directivo– llevan el peso de la instrucción formal, proporcionando una ayuda estructurada, orientada a un fin, y proporcionando un modelo lingüístico controlado, los compañeros proporcionan un contexto más descontrolado –y por lo tanto más real– para el uso de la lengua.

La implantación de este modelo de adaptación lingüística hace imprescindible que en el centro escolar exista la figura del Coordinador de Adaptación Lingüística, que sería un maestro encargado de integrar las acciones encaminadas a la adaptación individual de cada niño; sus funciones serían:

i.evaluar las necesidades y recomendar el programa de actividades adecuado;

ii. secuenciar y someter a objetivos las necesidades comunicativas del niño, asesorando al tutor sobre cómo atenderlas día a día; y

iii. decidir, junto con el tutor, la integración del niño en un equipo de compañeros, que serán los encargados de ayudarle en clase.

Una vez puesto en marcha el programa, y con ayuda de una serie de materiales específicos localizados en el aula, el tutor aprovecha todas las oportunidades relevantes para llamar la atención del alumno sobre los contenidos apropiados; así, durante el trabajo en matemáticas, se pone en contacto al niño con campos léxicos adecuados –por ejemplo, los números, los nombres de operaciones aritméticas, etc.–, con funciones comunicativas relevantes –preguntas sobre cantidad, comparaciones, etc.–, y quizá con estructuras morfosintácticas necesarias –singular, plural, interrogación, cuantificadores, etc.–.

Siguiendo este proceso diario basado en una alta contextualización y significatividad de los contenidos tratados, se puede conseguir una adquisición lingüística más eficiente, y una integración más rápida. Además, se logra imponer un sistema de apoyo al niño que supera el marco de iniciativas puntuales y temporales, que involucra profundamente a la comunidad escolar, y que se puede prolongar en el tiempo mientras continúe existiendo la necesidad en el niño.

Un programa de formación para futuros maestros de ELE para niños inmigrantes.

Con objeto de capacitar a los futuros maestros para llevar a cabo procesos de instrucción como los delineados en la sección anterior, se han

Centro Virtual Cervantes

introducido una serie de innovaciones en el diseño y desarrollo de la asignatura "Didáctica del español como lengua extranjera" (DELE), que nosotros impartimos, que se comentan en detalle a continuación.

Descripción de la asignatura.

Dentro del Plan de Estudios de la Diplomatura de Maestro en Lengua Extranjera, correspondiente a la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, DELE es una asignatura cuatrimestral –2º cuatrimestre– optativa de la especialidad, con una asignación de seis créditos, equivalentes a cuatro horas semanales, divididas en dos sesiones presenciales de dos horas cada una; normalmente, se cursa por alumnos en su segundo año de carrera, en un número aproximado de cincuenta.

4.1. Expectativas de los alumnos y orientación de la asignatura.

La naturaleza excesivamente general del título de la asignatura hace que algunos alumnos se acerquen a ella con un cierto grado de confusión en sus expectativas. Efectivamente, una parte del alumnado espera de la asignatura una capacitación profesional para acceder al mercado de trabajo de las academias y centros de enseñanza de español para extranjeros que proliferan a lo largo de la Costa del Sol; esperan, en consecuencia, que los objetivos y contenidos se orienten hacia esa área, con abundante énfasis en materiales y estrategias para enfrentarse a ella. Hasta hace apenas cuatro años, esas expectativas no se hubieran visto excesivamente defraudadas. En esa época, sin embargo, los alumnos que supervisábamos en el Practicum de Especialidad de Lengua Extranjera (3er curso) comenzaron a comunicarnos con creciente frecuencia su preocupación por el hecho de que en los centros les encargaban la docencia de niños extranjeros con poco o nulo conocimiento del español. Enseguida comprendimos que se hacía necesario un nuevo enfoque de la asignatura DELE, que esos mismos alumnos podrían haber cursado con anterioridad, de forma que les hubiera preparado para esa realidad que iban a encontrarse en el desempeño de su profesión. Así pues, se procedió a introducir una serie de cambios en los objetivos y contenidos de DELE, que le han convertido de una asignatura general a otra específica, centrada en la enseñanza de español a niños inmigrantes en los centro docentes malagueños.

4.2. Objetivos de la asignatura.

En consonancia con lo anterior, los objetivos que se propone DELE son los siguientes:

Centro Virtual Cervantes

a. Familiarizar a los futuros maestros y maestras con el concepto de 'segunda lengua', y la diferencia entre su aprendizaje y el de la 'lengua materna' y la 'lengua extranjera'.

b. Adquirir unos conocimientos teóricos básicos sobre la enseñanza de una segunda lengua que sean capaces de actuar como generadores de intuiciones y elaboraciones personales posteriores.

c. Sensibilizar a los alumnos y alumnas ante las peculiaridades de la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente en programas de integración de alumnos inmigrantes en la escuela.

d. Desarrollar diseños prácticos sencillos pero eficaces de cursos de instrucción de español como segunda lengua, especialmente en programas de integración de alumnos inmigrantes en la escuela.

4.3. Contenidos formales de la asignatura.

Con objeto de alcanzar los objetivos anteriores, DELE combina la atención al desarrollo de las habilidades comunicativas con temas relativos a la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua. Son los siguientes:

i. Estrategias de aprendizaje.
ii. El profesor de ELE
iii. Consideraciones y enfoques metodológicos.
iv. El diseño de unidades didácticas.
v. Desarrollo de habilidades (1): Comprensión oral.
vi. Desarrollo de habilidades (2): Comprensión escrita.
vii. Desarrollo de habilidades (3): Expresión oral.
viii. Desarrollo de habilidades (4): Expresión escrita.
ix. La enseñanza-aprendizaje de la gramática.
x. La enseñanza-aprendizaje del vocabulario.
xi. Análisis de errores y dificultades en ELE.
xii. Diseño de materiales para ELE.
xiii. Gestión de recursos audiovisuales aplicados a ELE.
xiv. Nuevas tecnologías aplicadas a ELE.
xv. Diseño, implementación y gestión de sistemas de evaluación en ELE.

Centro Virtual Cervantes

xvi. Factores culturales en ELE.

4.4. Ciclo de trabajo en la asignatura.

DELE, por su estratégica ubicación en el segundo cuatrimestre del segundo año de carrera, está en una inmejorable situación para conectarse con los dos periodos de prácticas en centros que deben llevar a cabo los alumnos. Así, antes del desarrollo de DELE, éstos pasarán dos semanas en un centro en el primer cuatrimestre (Practicum I); el curso siguiente, dedicarán un cuatrimestre completo (Practicum II) a esa labor. Así pues, un principio de diseño de DELE ha sido el de lograr la máxima sinergia entre el esfuerzo invertido por los alumnos en ambos Practicum y en la propia asignatura, estableciendo para ello un ciclo que recuerda al del aprendizaje vivencial propuesto por Kolb (1984):

Fase A: Observación y reflexión

Fase B: Conceptualización y generalización.

Fase C: Experimentación activa.

Fase D: Experiencia.

Marca el comienzo del ciclo un primer contacto, al comienzo del segundo curso, con los alumnos que cursarán la asignatura en el siguiente cuatrimestre, advirtiéndoles que el trabajo en DELE requiere que se lleven a cabo ciertas tareas previas durante el Practicum I. Estas tareas están diseñadas para despertar la consciencia de los alumnos sobre la situación y los problemas de la adaptación lingüística en los centros escolares, estimulando su reflexión sobre estos temas; estaríamos abordando la fase A del ciclo.

A lo largo del desarrollo del periodo de clases de DELE –segundo cuatrimestre del segundo curso– nos ocupamos de las fases B y C. Partiendo de la concienciación y reflexión previa por parte de los alumnos, el trabajo en la asignatura se lleva a cabo en tres etapas: la celebración de sesiones teóricas que abordan los diferentes temas de los contenidos, el trabajo en grupo sobre un proyecto concreto, y la exposición y debate sobre el proyecto. A continuación describimos con más detalle cada etapa.

Centro Virtual Cervantes

4.5.1. Sesiones teóricas.

Las sesiones teóricas están concebidas como una experiencia autocontenida, que se desarrolla a lo largo de una sesión completa de clase., donde se abordan todos los contenidos que se han reflejado en el epígrafe 4.4.. Aunque algunas son monográficas, las presiones de tiempo obligan a combinar dos temas en muchas ocasiones; se procura, no obstante, que los temas combinados guarden una relación lo más íntima posible.

Cada sesión teórica es otro microciclo vivencial (Kolb, 1984), de modo que se inicia con unas preguntas generales destinadas a elevar el nivel de consciencia de los alumnos respecto del tema o temas a tratar –estas preguntas se consideran individualmente y se discuten brevemente en grupo–, seguidas de unas explicaciones teóricas a cargo del profesor sobre los puntos clave de cada tema; a continuación, se propone a los alumnos un tema para que lleven a cabo un ensayo personal escrito, que deberán entregar en la siguiente sesión; por último se ofrece a la consideración de los alumnos unos cuantos temas relacionados con o derivados del de la sesión teórica sobre los que podrían decidir desarrollar su proyecto en grupo.

4.5.2. El trabajo en grupo sobre el proyecto.

Concluida la etapa de sesiones teóricas, se abre un breve periodo de reflexión y toma de decisiones para los alumnos, en el cual, éstos deben agruparse, elegir un tema concreto sobre el que llevar a cabo su proyecto, y justificar el interés que éste pueda tener en relación con necesidades reales de los alumnos. Esta propuesta de proyecto es analizada conjuntamente con el profesor, quien finalmente la acepta o sugiere las correspondientes modificaciones.

El proyecto debe ser una iniciativa concreta para enfrentarse a una situación y unas necesidades que se plantean en los centros. En este punto, podemos percibir la importancia de la fase previa de observación y de reflexión llevada a cabo durante el Practicum I (fase A). Así, se estimula a los grupos a que no pierdan de vista el problema concreto al que se enfrentan, que busquen soluciones realistas, que generan el material necesario, y que prevean las dificultades que pudieran surgir en la implementación.

4.5.3. Exposición y debate sobre los proyectos.

Concebida como una forma de difundir los proyectos realizados, esta etapa permite el intercambio de ideas y reflexiones entre los grupos autores de los proyectos y los evaluadores y la audiencia. Un importante componente del

Centro Virtual Cervantes

trabajo en este punto es la evaluación que llevan a cabo del proyecto una serie de alumnos individuales –además de, obviamente, el profesor– basándose en unos criterios previamente publicados y explicados.

Para finalizar el macro-ciclo de aprendizaje vivencial, llegando a la fase D, los alumnos que han tomado parte en esta asignatura son animados a poner sus proyectos en práctica –con las modificaciones a que hubiera lugar– a lo largo del Practicum II, en el curso siguiente. La amplitud de este ciclo de formación, que se extiende a lo largo de dos cursos completos, supera las estrechas limitaciones temporales que imponen las programaciones cuatrimestrales, dando lugar a una experiencia prolongada, que permite reflexionar sobre lo aprendido y aplicar lo reflexionado en contextos reales.

Conclusiones

A través del análisis realizado sobre la situación en que lleva a cabo hoy en día en muchos centros docentes la labor de apoyo a la adaptación lingüística, hemos puesto de manifiesto la necesidad de abordarla por medio de acciones específicas, orientadas a equipar al niño inmigrante con los instrumentos esenciales para sobrevivir comunicativamente en el entorno escolar. Sugerimos, además, que, proporcionado ese impulso inicial, el desarrollo de las habilidades comunicativas seguirá una evolución a la que las posibles aportaciones suplementarias de instrucción poco podrían añadir. Sin embargo, para que ese proceso instrumental inicial dé sus resultados, realizándose en el seno del mismo centro donde el niño se integra, proponemos dos iniciativas: diseñar programas para la formación específica de los futuros maestros, y el diseño de unos materiales que permitan el máximo aprovechamiento contextual para el aprendizaje del español. Este trabajo se ha centrado en la primera, mostrando un posible diseño que se ha revelado útil, práctico y motivador.

Referencias bibliográficas.

Chaudron, C. (1988): Second language Classrooms. Research on Teaching and Learning, Cambridge, Cambridge University Press.

Junta de Andalucía. (1999): "Atención educativa al alumnado inmigrante", Andalucía Educativa,14:7

Kolb, D. (1984): Experiential learning. Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Krashen, S., Long, M. y Scarcella, R. (1979): "Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition", TESOL Quarterly, 13, 573-82.

Centro Virtual Cervantes

Nelson, C. (1995): "Language Diversity and Language Arts", ERIC Digest ED384072.

O'Shanahan, I. (1998): "Contribuciones del paradigma del pensamiento del profesor al campo de la didáctica de la lengua en Educación Infantil y Primaria", en A. Mendoza Fillola (Coord.): Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura, Barcelona, Horsori/ICE Universitat de Barcelona, 359-368.

Postigo, R.M. (1998): "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto", en A. Mendoza Fillola (Coord.): Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura, Barcelona, Horsori/ICE Universitat de Barcelona, 265-274.

Centro Virtual Cervantes