# *Un enfoque colaborativo y basado en contenidos para los contextos multiculturales y plurilingües en la educación primaria actual*

Cristina del Moral Barrigüete
Universidad de Granada

**Resumen**

En este trabajo nos fijamos en la situación escolar de la Ciudad Autónoma de Melilla y discutimos si responde a un marco de enseñanza bilingüe. Exponemos el ejemplo de actuación institucional para la atención al alumnado inmigrante seguido en Andalucía, y otro modelo, a llevar a cabo en la ciudad rifeña, como es la escuela inclusiva. Llegamos a conclusiones como las siguientes: 1) Se necesitan nuevas formas de enseñar para solventar los problemas comunicativos en el aula. 2) Es ineludible la producción de materiales de calidad para la enseñanza del español como segunda lengua. 3) Es preciso también el desarrollo de mecanismos de evaluación de los conocimientos curriculares de esos alumnos no hispano-hablantes para el trabajo en el aula normalizada.

## 1. Introducción

España ha experimentado un rápido cambio social en las últimas décadas, caracterizado por la acogida paulatina de una inmigración que ha ido llegando a nuestras fronteras como consecuencia de la globalización de los procesos económicos y la movilidad laboral que conlleva el nuevo mercado de trabajo. Este cambio no ha sido ajeno a nuestro sistema educativo, que ha visto cómo sus aulas sustituían la casi exclusiva presencia de estudiantes "nacionales" por una configuración social heterogénea que define un nuevo perfil educativo y demanda modificaciones de toda índole (administrativas, curriculares,...) en la totalidad del sistema (Ruiz Bikandi y Miret Bernal 2000: 5-8 citado en Núñez Delgado, González Vázquez y Trujillo Sáez 2006). Este nuevo perfil otorga, por el momento, un balance de un 9,53% de alumnado de origen extranjero matriculado (Ministerio de Educación y Ciencia 2011) repartido de manera muy desigual a lo largo de nuestra geografía, e incluso dentro de las comunidades autónomas existe una gran disparidad entre provincias. En definitiva, el balance global durante el pasado curso escolar del alumnado extranjero escolarizado en las enseñanzas de régimen general experimenta un aumento respecto al curso anterior de un 1%, pasando de 734.008 estudiantes en el curso 2009/10 a 739.520 en el curso 2010/11. No obstante, el peso de este alumnado en las aulas ha disminuido, pasando de un 9,65% en el curso 2009/10 a un 9,53% en este curso pasado. La etapa de Educación Primaria continúa siendo la etapa educativa que cuenta con un mayor porcentaje de alumnado extranjero, que durante el pasado curso ha sido de un 38,46%. Cabe destacar, así mismo, que este alumnado representa el 10,35% del total de alumnado escolarizado en este nivel educativo.

La procedencia de este colectivo puede ofrecer un indicativo sobre el porcentaje global de estudiantes que pueden encontrar dificultades asociadas al desconocimiento total o parcial de la lengua de instrucción. En este sentido, los datos que aporta el Ministerio sitúan en el 41,21% de los escolares extranjeros procedente de América, y con un porcentaje de alumnado de 23,47% África aumenta respecto a años anteriores. En general destacan Marruecos (18,52%), Ecuador (11,81%) y Rumanía (11,59%), con lo que podríamos estimar, en consecuencia, en más de 200.000 los escolares cuyas lenguas maternas no coinciden con las lenguas habituales en las escuelas de primaria e institutos de secundaria de nuestro país (castellano, catalán, gallego o eusquera).

Quizás el asunto que todavía queda pendiente tiene que ver con la negación de una evidencia: la necesidad que tienen los estudiantes extranjeros de aprender la lengua con la que se transmite el currículo escolar y se regulan las actividades formativas (Villalba y Hernández 2008). Según estos autores, y también a nuestro entender, frente a esta realidad se ha articulado un discurso basado en la educación en valores y en propuestas pedagógicas englobadas en el campo de la interculturalidad. Con frecuencia, en la base de este planteamiento está la idea de las diferencias culturales de los aprendices, pese a estar hablando de unos grupos de edad en los que dichos valores están todavía formándose. En este marco el objetivo es el respeto, la tolerancia, la convivencia o la integración. Apenas se habla de lengua y eso, precisamente, es lo que se echa en falta en las políticas educativas actuales. Resulta difícil entender que si el desconocimiento de la L2 es el problema de muchos de los jóvenes inmigrantes, no se hable de enseñanza/aprendizaje de lenguas en casi ningún momento. En consecuencia, se sigue careciendo de un currículo específico sobre enseñanza de segundas lenguas (L2) que oriente la actividad de los profesores que trabajan con grupos de estudiantes extranjeros y que, sobre todo, reconozca la especificidad de este aprendizaje.

En este trabajo desvelaremos si la Ciudad Autónoma de Melilla respondería a un marco tridimensional de la EB (Christian y Genesee 2001) que se compone de las siguientes partes: a) los objetivos generales de tipo lingüístico que persigue el programa en cuestión; b) el estatus sociolingüístico de las lenguas utilizadas para enseñar; y c) el perfil de los alumnos participantes; o a qué modelo de planificación bilingüe contemporánea pertenecería, teniendo en cuenta que la EB es un término que alude a un concepto múltiple (Abelló Contesse y Ehlers 2010: 7-14) en el que se aglutinan diversos enfoques pedagógicos y pautas educativas relativamente estables que emplean dos idiomas (ocasionalmente tres). También expondremos un ejemplo de actuación institucional para la atención al alumnado inmigrante por proximidad geográfica, como es el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía y los Planes Andaluces de Atención al Inmigrante; y, finalmente, propondremos las razones de por qué un modelo de la escuela inclusiva (Ainscow 2002; Barrios y Morales 2012; Ibarra *et al.* 2009; Vila 2006) sería a nuestro entender el prototipo a llevar a cabo en la ciudad rifeña.

## 2. La enseñanza bilingüe, la enseñanza bilingüe de transición y el bilingüismo funcional

Los movimientos masivos de la población de Marruecos a Melilla a lo largo de

la historia de esta ciudad han llevado a que grandes poblaciones estudiantiles hayan recibido una parte importante o la totalidad de su enseñanza formal en un idioma que no era su lengua materna o lengua dominante. Así, por ejemplo, a lo largo de la historia ha habido poblaciones de inmigrantes y refugiados en comunidades monolingües que por necesidad de su nueva realidad han debido educar a sus hijos en una lengua que no era la que estos dominaban (situación conocida como enseñanza por sumersión). Esto nos remite a reflexionar sobre la enseñanza bilingüe, en general, y en concreto, a la enseñanza bilingüe de transición y el bilingüismo funcional, lo cual resumimos a continuación.

¿Qué es la enseñanza bilingüe (EB)? Se puede referir a un programa educativo que ofrece instrucción en dos lenguas. Sin embargo, esta ha sido redefinida de forma más estricta por Abello Contesse (2004: 355) como:

> [...] cualquier programa educativo –de los muchos que están surgiendo– que incluya el uso y el desarrollo sistemáticos de dos lenguas no solo para propósitos de instrucción explícita y comunicación en el aula, sino también para la enseñanza de materias curriculares o de contenido específico en ambas lenguas, de acuerdo con el nivel de edad y escolaridad de los alumnos.

Por un lado, hay programas educativos en los que solo proporcionan los medios lingüísticos para realizar una transición de una lengua A (familiar) a una B (comunitaria), para luego continuar con esta última y dejar de lado por completo la primera. Por otro, existen programas que buscan añadir una lengua B, sin olvidar la lengua A. En el caso particular de Melilla se acerca más al primer programa, aunque tampoco es totalmente así. Pues no se distingue realmente una fase de transición entre la lengua del hogar o dominante del niño en forma ni parcial ni mucho menos exclusiva cuando este entra en el colegio, sino que se cambia al uso exclusivo de la lengua del colegio en el momento en el que llega al centro. Un objetivo adicional abarcaría el propósito de reactivar una lengua autóctona como es el *chelja*,[1] en peligro de extinción, a menos que se implantara un plan formal para restablecer su uso en ciertos ámbitos concretos. En este sentido, la Dirección Provincial de Melilla promueve la formación en esta lengua en los últimos años.[2]

Con respecto al estatus sociolingüístico de las dos lenguas empleadas para comunicarse, lo habitual es que una de ellas sea la lengua mayoritaria de la comunidad en la que se encuentra el colegio (el español en nuestro caso) mientras que la otra lengua puede ser una lengua minoritaria hablada por un segmento de la misma comunidad (el chelja), que tiene además un nivel reducido de uso social en la comunidad. En este caso, las lenguas no reflejan un estatus sociolingüístico equivalente o equilibrado, sino muy por el contrario, marcadas diferencias de prestigio y poder entre la lengua mayoritaria y la minoritaria.

1. Lengua autóctona de la zona del norte de Marruecos, colindante a la ciudad autónoma de Melilla, también conocida por las minas del Rif o zona rifeña, siendo esta una de las zonas más pobres de todo Marruecos. También se utilizan otros nombres como *tamazig*, *amazig*, etc.

2. En 2008 se puso en funcionamiento el Curso Multimedia de Tamazight-Nivel Elemental [en línea] (http://www.melillatamazight.es/index.php). También el prof. de estudios de amazight ha creado una fuente de recursos didácticos en fichas, titulado "Caminando en la didáctica de la lengua rifeña", y con el fin de hacer más fácil y asimilable la comprensión y el aprendizaje de la lengua tamazight [en línea] (http://www.aula intercultural.org/spip.php?article1268).

Respecto al perfil de los alumnos participantes, en algunos casos se trata de una población minoritaria relativamente homogénea y estable que habla una lengua minoritaria; en otros casos se integra a alumnos de la comunidad mayoritaria y alumnos pertenecientes a una o más minorías de la misma comunidad. Dependerá del nivel socioeconómico de la familia para encontrarse en una u otra situación. Esta es la razón por la que encontramos en Melilla, según los datos del Ministerio, colegios nacionales con muy pocos alumnos cuyas lenguas maternas son diferentes al español.

En un nivel práctico, los programas de EB normalmente se establecen para servir a poblaciones escolares concretas que tienen necesidades educativas diferentes (estudiantes de lengua mayoritaria y de lengua minoritaria dentro de una comunidad). Es pertinente reiterar que, dado que hay una serie de asuntos culturales, sociales, económicos, históricos y políticos relacionados directa o indirectamente con lo que se suele describir como EB, es muy probable que las percepciones tanto personales como públicas de más o menos los mismos aspectos puedan variar considerablemente o, en ciertas ocasiones, puedan parecer contradictorias si se comparan dos contextos determinados. Un ejemplo notorio de lo anterior es si los programas de EB deben tener reconocimiento oficial y, por tanto, recibir ayuda económica específica del gobierno central o autónomo, o si, por el contrario, deben ser una opción abierta principalmente a iniciativas privadas. En Melilla se rigen por el MEC, por lo tanto tienen ayuda centralizada.

En las últimas décadas se han propuesto varias tipologías y clasificaciones de la EB, dependiendo del objetivo lingüístico a largo plazo (bilingüismo funcional frente a monolingüismo en la lengua mayoritaria), la cantidad de enseñanza que se ofrece en cada lengua al comienzo, la(s) lengua(s) empleada(s) inicialmente en el proceso de la lecto-escritura, el alumnado al que va dirigido, los objetivos educativos globales de los programas, etcétera.

En definitiva, en la enseñanza por inmersión se promueve el bilingüismo como proceso activo y se busca como resultado lingüístico, mientras que en la enseñanza por sumersión esto no ocurre así. Por lo tanto, y teniendo en cuenta que la premisa básica de la EB es el uso y desarrollo sistemático de dos lenguas en la enseñanza, los programas de centros escolares que trabajan con cantidades considerables de alumnos bilingües o plurilingües, como consecuencia de la inmigración (incluye también el caso de Melilla), pero que emplean solo una lengua para la enseñanza, por definición no deben denominarse EB.

La enseñanza bilingüe de transición (o de doble vía) consiste en la integración lingüístico-cultural de escolares de, al menos, un grupo minoritario y escolares del grupo mayoritario de la sociedad; de esta forma, se integra en el mismo colegio y en las mismas aulas a escolares de dos lenguas maternas diferentes, esto es, aquellos que tienen el español como lengua materna y los que tienen otra lengua –habitualmente el chelja, el árabe y/ o el francés– como lengua materna/dominante. Entre los rasgos importantes de esta variedad de inmersión se encuentran los siguientes:

a) La población estudiantil de estos colegios suele ser relativamente equilibrada desde una perspectiva lingüística, con un porcentaje de 50% o más de alumnos hispanohablantes y alrededor de un 50% o menos de alumnos de lengua materna árabe, en nuestro caso.

b) Entre los alumnos hay presencia e integración de al menos dos grupos socioculturales diferentes –así, por ejemplo, un colegio de inmersión de doble vía puede integrar en las mismas aulas a escolares de las comunidades hispanohablante, árabe, hebrea e hindú. Es el caso de Melilla.

c) Dado que se considera muy importante en estos programas que los alumnos valoren por igual no solo ambas lenguas sino también sus respectivas culturas, el profesorado tiene la misión de enseñar a valorar la comprensión intercultural entre los alumnos participantes y de promover explícitamente un mayor conocimiento y entendimiento de carácter multicultural.

d) Los profesores de estos programas suelen usar técnicas o estrategias propias del enfoque pedagógico conocido como aprendizaje cooperativo –así, por ejemplo, los alumnos desarrollan durante determinados periodos actividades en conjunto en grupos pequeños que son deliberadamente heterogéneos, según sexo, grupo étnico, nivel de L1 y/o de L2, etc. de forma que todos aprendan a trabajar de manera eficaz con personas que son diferentes.

Por su lado, Fathman y Kessler (1993: 128) definen el aprendizaje colaborativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. En términos similares lo expresa el Departamento de Educación de California (2001: 2):

> most cooperative approaches involve small, heterogeneous teams, usually of four or five members, working together towards a group task in which each member is individually accountable for part of an outcome that cannot be completed unless the members work together; in other words, the group members are positively interdependent.

Ferreiro Gravié (2001) enumera un buen número de estrategias en siete "momentos" de una clase de aprendizaje cooperativo: 1) creación de ambiente favorable y activación cognitiva y afectiva; 2) orientación de la atención; 3) procesamiento de la información; 4) recapitulación; 5) evaluación y celebración; 6) interdependencia social positiva; 7) reflexión sobre los procesos y los resultados.

En definitiva, debemos destacar la importancia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia intercultural. Desde una perspectiva cognitivo-antropológica, en otros trabajos (Trujillo Sáez 2002: 159) este autor ha definido la competencia intercultural como la participación crítica y activa en la comunicación, desde el reconocimiento de la diversidad como rasgo definidor de la sociedad. Así pues, para el desarrollo de la competencia intercultural son fundamentales ideas como la "interde-

pendencia positiva" o la "responsabilidad del grupo hacia el individuo y del individuo hacia el grupo", mencionadas como rasgos propios del aprendizaje cooperativo. En definitiva, la escuela es una institución social que prepara para la vida en sociedad y, de igual forma que una escuela competitiva educa para una sociedad competitiva, una escuela cooperativa puede aspirar a una sociedad cooperativa.

Finalmente, en Melilla se dan muchos casos del denominado bilingüismo funcional, en los que hacia el final del programa de inmersión (tanto a los 12 como a los 17 años) los alumnos han alcanzado altos niveles de conocimiento y uso de la L2 como lengua no materna, aunque dichos niveles no sean homogéneos. En concreto, los alumnos tienden a conseguir un uso de nivel cuasi-nativo en las destrezas lingüísticas receptivas (comprensión auditiva y lectora) mientras que su uso en las destrezas productivas (expresión oral y escrita) está claramente por debajo de dicho nivel. De esta forma, las investigaciones indican que la producción oral de los alumnos se caracteriza por una falta de precisión y de idiomaticidad en comparación con hablantes nativos cultos de la L2 de las mismas edades, especialmente en aquellas situaciones en las que, como es de esperar, las demandas comunicativas exceden la experiencia de la clase de inmersión. Un ejemplo de lo anterior podría ser sostener conversaciones coloquiales con pares que son hablantes nativos de la L2 sobre temas informales que tienen poca o ninguna relación con lo académico. En resumen, aunque los alumnos puedan comunicarse eficazmente en la L2 –y superan ampliamente los resultados que se suelen obtener en programas más convencionales de L2–, no alcanzan el nivel de bilingües equilibrados y, por tanto, no pasarían por hablantes nativos de esa lengua. Este tipo de actuación en L2 recibe el nombre de bilingüismo funcional.

## 3. Problemas surgidos de la inmersión en L2

Algunos de los problemas que plantea la inmersión para los alumnos de una L2 son:

a) El alumno no está inmerso en la L2, sino que tiene contacto cotidiano con ambas lenguas, dentro de su medio cultural y casi siempre con hablantes bilingües, la mayoría de los cuales es, además, dominante en su L1. Esta realidad puede describirse como semi-inmersión en L2 dentro de la cultura de la L1 –caso de Melilla–, tiene importantes implicaciones para el aprendizaje y uso de la L2, dado que los alumnos rara vez viven la experiencia de interactuar con hablantes que no les comprendan lo que dicen o a quienes les resulte poco aceptable o inaceptable su forma más bien peculiar de emplear la lengua (curiosa, ambigua o divertida) cuando los alumnos no han tenido la intención expresa de crear efectos especiales en su expresión (por ejemplo, cuando pronuncian Melilla [Meliyya], o cuando intercambian a su antojo las vocales *e/i* *dicir, *frisa,... en lugar de "decir", "fresa",...)

b) No siempre se presta la debida atención a la L2 en forma relativamente explícita y autónoma ni a la corrección de los errores de L2 que producen los alumnos. Un aspecto conocido de la filosofía original de la inmersión que ha resultado erróneo es que si los alumnos son suficientemente pequeños en edad y se resalta en el aula la realización de actividades comunicativas que tienen un propósi-

to definido para ellos, no es necesario –e incluso podría resultar contraproducente– prestarle atención a aspectos seleccionados de la lengua como sistema. Además, en la práctica, los problemas lingüísticos en la producción de la L2 que tienen su origen en la lengua materna de los alumnos –influencia o interferencia de L1– suelen ser más numerosos de lo que predecía la teoría comunicativa.

c) Por un lado, los alumnos tienen contacto cotidiano con ambas lenguas dentro del contexto sociocultural de la lengua materna; esto significa que las actividades de aula que se realizan a través de la L2 tienen lugar dentro del trasfondo cultural de la L1 y, en concreto, de la comunidad local que los niños conocen bien. Por otro lado, dado que el uso de la L2 se concentra principalmente en asignaturas de contenido curricular, el tiempo dedicado a la enseñanza de aspectos pragmáticos y socioculturales que resalten las conductas sociolingüísticas más apropiadas y las tradiciones culturales más representativas de los países en los que se habla la lengua, a menudo, resulta ser escaso.

Como dice Abello Contesse (2004: 367) es importante tener presente que los programas de inmersión presentan ciertas limitaciones que deben ser abordadas e investigadas mediante estudios empíricos. Sin embargo, también es necesario tener en cuenta que muchos, o incluso la mayoría de los puntos débiles que siguen presentando estos programas forman parte inherente de cualquier sistema educativo y, como tales, no son aspectos susceptibles de ser perfeccionados a través de soluciones rápidas ni fórmulas sencillas. En este sentido, se debe reconocer que la inmersión representa, en gran medida, el gran desafío respecto de los niveles de competencia y actuación que se pueden lograr en una lengua no materna, dentro de un contexto formal o institucional, en oposición al aprendizaje y uso de una L2 en un contexto natural. El proceso de aprendizaje dentro del primer contexto es considerablemente mucho más complejo y debemos continuar trabajando mucho para desarrollar un entorno idóneo y que sea eficaz con los nuevos retos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI, como es el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural y multicultural en estrecha combinación con las destrezas o habilidades comunicativas para la comunicación social y profesional del alumno.

## 4. Un ejemplo de actuación institucional para la atención al alumnado inmigrante: el caso de Andalucía

Un ejemplo de actuación institucional a seguir por la Ciudad Autónoma de Melilla creemos que podría ser Andalucía. La Consejería de Educación y Ciencia elaboró en 2001 el primer *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante*,[3] por el que se compromete a dotar a los centros educativos de Andalucía de los recursos humanos y materiales necesarios, en el marco de los programas de atención al alumnado inmigrante que se estén llevando a cabo.[4] Allí también encontramos la Dirección General de

3. Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante [en línea]. http://www.ual.es/EQUAL-ARENA/Documentos/plan_inmigrante.pdf La Junta de Andalucía promueve ya el III Plan de Inmigración

4. En el marco de una inmigración ordenada y legal, el III Plan de inmigración de Andalucía 2010-2014 favorece la plena integración social, laboral y personal de la población inmigrante [en línea] (http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/principal_medida.php?id_medida=91).

Orientación Educativa y Solidaridad.[5] En primer lugar, debemos mencionar la acción legislativa del gobierno andaluz, que promulgó la *Ley de Solidaridad en la Educación*[6] (Ley 9/1999, de 18 de noviembre), la cual regula un conjunto de actuaciones compensadoras dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales debidas bien a los diferentes grados y tipos de capacidades físicas, psíquicas, cognitivas o sensoriales, bien asociadas a condiciones sociales desfavorables. Esta ley se desarrolla y concreta a través de los Decretos 147/2002, de 14 de mayo y 167/2003, de 17 de junio, por los que se establecen la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (el primero) y a condiciones sociales desfavorecidas (el segundo).

Entre las acciones que promueve este último Decreto está la creación, por parte de los centros que acojan a estudiantes con condiciones sociales desfavorecidas, de un *Plan de Compensación Educativa*[7] con el fin de adaptar el currículo a las necesidades y características del alumnado. Será en este Plan (artículo 10 del Decreto 167/2003) donde se concreten "en su caso, medidas para facilitar el aprendizaje de la lengua española por parte del alumnado procedente de otros países como requisito necesario para la adquisición de los aprendizajes establecidos en las diferentes áreas del currículo". La redacción de este Plan por parte del centro permite tener acceso a una serie de recursos y apoyos adicionales (claramente establecidos en el decreto). Además, el artículo 26 del Decreto 167/2003 habla de los estudiantes inmigrantes en situación de desventaja sociocultural y establece que los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural incorporarán a su *Plan de Compensación Educativa* o, en su caso, al *Plan Anual de Centro*, los siguientes elementos:

a) Programas de acogida y de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona educativa.

b) Medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo de este alumnado.

c) Acciones específicas de desarrollo de la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturales no mayoritarios.

d) Acciones específicas que favorezcan el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado.

5. En la página web de Trujillo [en línea] (http://www.ugr.es/~ftsaez), podemos encontrar información sobre atención al alumnado inmigrante y enseñanza del español como segunda lengua. La información sobre las principales actuaciones institucionales aquí mencionadas está recogida en la web *Punto de Encuentro*, sección EL2 (español como segunda lengua).
6. Encontramos en la web el detalle de la publicación de la Ley de Solidaridad en la Educación [en línea] (http://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/51554.html).
7. Podemos ver en el siguiente enlace el Plan de Compensación Educativa [en línea] (http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/CompensacionEducativa/Seccion/PlanesdeCompensacionEducativa/PlanesdeCompensacionEducativa&idMenu=mE4&idSeccion=41504).

Con gran interés para la práctica docente, la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad ha decidido publicar un resumen de las principales experiencias, iniciativas o proyectos que se han llevado a cabo en algunos centros para fomentar la educación intercultural y para atender adecuadamente a la educación del alumnado inmigrante.[8] Anteriormente, la Consejería de Educación garantiza la calidad de la actuación, dando credibilidad y coherencia al sistema y haciendo público (en febrero de 2004 y posteriormente en febrero de 2007) el Pliego de Cláusulas para la contratación de la Consultoría y Asistencia denominada "Evaluación de las Actuaciones de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en Andalucía."[9]

## 5. Criterios que determinan la intervención didáctica en el marco institucional

Al hilo del planteamiento anterior, pensamos que, para hacer frente a una descripción precisa y global del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco escolar institucional del EL2 para alumnos inmigrantes, se debe comenzar definiendo los criterios que enmarcan y determinan dicha intervención didáctica y que se definen en los siguientes ámbitos: el de las decisiones político-administrativas –a nivel de contenidos, de estilos de escolarización, etc.– que determinan la forma de intervenir en un contexto educativo determinado; el de las prácticas organizativas y la estructura del centro educativo; y, finalmente, el de las características psicosociales, culturales, escolares y lingüísticas que define al grupo de alumnos con el que interactuemos.

Para permitir en la ciudad autónoma de Melilla la conservación de la lengua propia y los contactos intelectuales y afectivos con su cultura de origen, el Ministerio español ha establecido una serie de convenios con Marruecos que establecen que los centros de enseñanza que tengan una mayoría de alumnos marroquíes podrán disponer de un profesor que, fuera del horario lectivo, imparta clases para reforzar la lengua materna de estos alumnos. Con la aprobación en el año 1996 del currículum oficial de religión islámica se permite la posibilidad de que esta materia sea impartida en los colegios que lo soliciten. El grave problema surge cuando la falta de recursos económicos, como es la situación actual en todo el país, hace que todas estas iniciativas no puedan llevarse a la práctica.

Otro problema es que en Melilla no existen planteamientos de atención al alumnado inmigrante desde el punto de vista institucional, para la capacitación lingüística previa a la escolarización normalizada, como las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) o Aulas de enlace, en Andalucía y en la Comunidad de Madrid, respectivamente. Sin embargo, y siguiendo una noticia publicada por Europa Press (2009),[10] el Ministerio de Educación introdujo en 2010 medidas para atender la falta de competencia lingüística en castellano de los estudiantes de Ceuta y Melilla cuya lengua materna no es el español. En Ceuta, según datos oficiales, más del 60% de los

8. Encontramos una relación de proyectos subvencionados en la convocatoria de ayudas al profesorado para la elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos que se relacionan (convocatoria 2008) [en línea] (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/PlanesyProgramasDG/ProyectosMaterialesCurriculares08/1211796212815_relac._prov._mater._curriculares_08.pdf)

9. *[en línea] (http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/33/d/updf/d1.pdf). Y también [en línea] (www.atriumlinguarum.org/contenido/Trujillo.pdf).*

10. Noticia disponible en: http://www.20minutos.es/noticia/450765/0/alumnos/atencion/castellano/

alumnos de Infantil tienen el árabe como primera lengua y la ciudad es líder nacional en lo que a tasas de fracaso escolar se refiere, por encima del 50%. La iniciativa permite que en las clases de Lengua Española de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y en Secundaria los estudiantes dispongan, en grupos de hasta ocho alumnos, de un profesor dedicado a mejorar sus competencias lingüísticas y con una atención especial a la vertiente oral. Estas clases arrancaron el curso 2009-10, probablemente en fase piloto en alguno de los colegios cuyo alumnado llega o roza al 100% de alumnos cuya lengua materna no es el español.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar para alumnos inmigrantes debe incardinarse en el conjunto de actuaciones necesarias que un centro educativo tiene que poner en marcha y que afectan a toda la comunidad educativa y a la globalidad de ámbitos en los que se desenvuelve la vida escolar. En definitiva, resulta imprescindible la elaboración de un *Plan de Acogida* que junto al *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) deben incorporar la realidad cultural y lingüística de un alumnado diverso, planificando distintos tipos de actuaciones que desarrollen los principios y valores de la educación intercultural.

## 6. Conclusiones

Existen varios programas de inmersión estructurada/ no estructurada, también llamados programas de inmersión, inclusión o acogida. Ibarra, Francos y Roca (2009: 19-21) prefieren el concepto de "escuela inclusiva", ya que entienden que todos tienen que formar parte activa en la escolarización. Es un aprendizaje continuo y la escuela es el lugar de encuentro idóneo para el aprendizaje de la L2 para propiciar contextos o situaciones, ámbitos de relación para el uso de la lengua. También algunos expertos que participaron en unas jornadas organizadas a finales de 2006 por la secretaría para la Inmigración de la Generalitat,[11] apuestan por una escuela inclusiva para que los jóvenes de segundas, terceras o cuartas generaciones se sientan plenamente catalanes, sea cual sea el origen de sus padres. Básicamente, plantean la necesidad de que los educadores trabajen la autoestima, la empatía y el conocimiento mutuo entre los adolescentes.

Con independencia de la valoración que pueda realizarse en torno al modelo de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el contexto escolar, opinamos que el adoptado por nuestro país, de inmersión, podría generar notables cotas de éxito si el planteamiento se llevase a cabo desde unas premisas integrales de diseño educativo que no planteasen la segregación, parcial o completa, que lleva implícito el propio programa de "compensación de deficiencias", y sí contuviera "aulas en las que el alumnado se sienta incluido porque recibe dentro de ellas lo que necesita para su progreso en el aprendizaje de contenidos y valores, y perciben y comprueban que no solo reciben sino que también pueden aportar" (Morales Orozco 2009: 1, citado en Barrios Espinosa 2010: 170-171).

No se trata, a nuestro juicio, tanto de elaborar normativas y currículos orientados al desarrollo de una competencia lingüística en régimen de separación del contexto en que

11. http://www.webislam.com/?idn=10899.

se produce la propia inmersión, cuanto de ofrecer un currículo en el que los procedimientos educativos cambien en su forma de implementarse: es decir, modificar las estrategias docentes para enseñar lengua y contenidos en lugar de enseñar lengua a los estudiantes "discapacitados" (visión totalmente ridícula desde planteamientos plurilingües) para luego intentarlo con los contenidos. La realidad multilingüe de las aulas españolas es un hecho establecido y definidor de nuestro sistema educativo que exige unos planteamientos globales de actuación que no pueden pasar por medidas paliativas o de segregación encubierta de un colectivo cada vez más numeroso que aspira a una plena integración.

En consecuencia, los currículos han de contemplar esta realidad no cambiando sustancialmente el grueso de sus contenidos ni la lengua de impartición, pero sí los procedimientos, técnicas y estrategias de educación en el sentido de estar destinados a todos (Trujillo Sáez 2002). Es decir, la diversidad como principios de sociedad, la pluralidad como principios del "yo". Un "yo" social, un "yo soy el otro", como decía Rimbaud. El otro no nace hasta que uno lo construye.

## Bibliografía


ABELLÓ CONTESSE, Ch. (2004): "El aprendizaje de una L2/LE en contextos bilingües", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL, 351-368.

ABELLÓ CONTESSE, Ch. y C. CEHLERS (2010): "Escenarios bilingües: una visión global", en Ch. Abelló Contesse, Ch. Ehlers y L. Quintana Hérnandez (eds.), *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, Bern, Suiza: Peter Lang, 7-39.

AINSCOW, M. y T. BOOTH (2002): *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC/ CSIE.

BARRIOS ESPINOSA, M. E. (ed.) (2010): *La educación bilingüe en Andalucía: Análisis, experiencias y propuestas*, Granada: GEU.

BARRIOS ESPINOSA, M. E. y L. MORALES OROZCO (2012): "Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria", *Porta Linguarum*, 17, 203-221.

CHRISTIAN, D. y F. GENESEE (eds.) (2001): *Bilingual Education*, Alexandria: VA: TESOL.

FATHMAN, A. K., y C. KESSLER (1993): "Cooperative Language Learning in School Contexts", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.

FERREIRO GRAVIÉ, R. (2001): "Momentos y Estrategias de una clase de Aprendizaje Cooperativo" [en línea]. *http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html*

IBARRA, J., C. FRANCOS y S. ROCA (2009): "La escuela inclusiva. ¿Qué entendemos por escuela inclusiva?", en C. González Las (coord.): *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas*, Granada: Port-Royal, 19-21.

LORENZO, F., F. TRUJILLO y J. M. VEZ (2011): *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

NÚÑEZ DELGADO, M. P., A. GONZÁLEZ VÁQUEZ y F. TRUJILLO SÁEZ (2006): "La formación del profesorado de español como segunda lengua. Situación actual y propuestas", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 42, 65-80.

RUIZ BIKANDI, U. e I. MIRET BERNAL (2000): "Hacia una cultura multilingüe de la educación", en *Textos*, 23, 5-12.

TRUJILLO, SÁEZ, F. (2004): "La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua", en *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional,* 11, 16-46 [en línea]. *http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf*

TRUJILLO SÁEZ, F. (2002): "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua", en *Revista Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, nº 32, 147-162 [en línea]. *http://meteco.ugr.es/lecturas/cooperacion.pdf*

VILLALBA, F. y M. T. HERNÁNDEZ (2008): "Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes", en I. Ballano (coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, 13-34.