



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria. Mención Lengua Castellana

TRABAJO FIN DE GRADO

**PROPUESTA DE PATIO INCLUSIVA PARA EL
APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN ALUMNADO
EXTRANJERO: NOSOTROS EN EL RECREO...
¡VIAJAMOS! ¿TE APUNTAS?**

Presentado por Natalia del Pozo Santamaría

Tutelado por Sonia Ortega Gaité

Soria, 2018

RESUMEN

En el presente trabajo se pretende exponer una propuesta de patio novedosa para el aprendizaje del español en el alumnado extranjero basada en la inclusión de este alumnado y el nativo.

Para ello, en primer lugar se presenta un marco teórico basado en una amplia bibliografía mediante el cual se analiza, investiga y examina la situación actual y antecedentes históricos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, así como una breve evolución de la historia de la inmigración en España y las dificultades a las que se exponen los niños inmigrantes al escolarizarse sin conocer la lengua vehicular, estudiando los distintos recursos que tienen a su disposición.

En segundo lugar, se expone dicha propuesta de patio inclusiva para el aprendizaje del español en alumnado extranjero, que lleva por título: “Nosotros en el recreo... ¡viajamos! ¿Te apuntas?”, basada en una metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) para la enseñanza de idiomas. Esta propuesta, a su vez, incluye una evaluación de programa, para llevar a cabo en caso de la puesta en práctica del proyecto.

Para finalizar, se analiza el alcance el trabajo y el cumplimiento de los objetivos propuestos al principio de éste, de manera que se reflexiona acerca de la realidad social en la que se basa la problemática que da pie a este trabajo.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera (ELE), Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), enseñanza de idiomas, propuesta de patio, inclusión.

ABSTRACT

In the present work we intend to present a playground proposal for a novel for learning Spanish in foreign students based on the inclusion of this student and the native speaker.

To this end, a theoretical framework based on a extensive bibliography is presented in order to analyze, investigate and examine the current situation and historical background of teaching and learning languages, as well as a brief evolution of the history of immigration in Spain and the difficulties to which immigrant children who are exposed when they go to school without knowing the vehicular language, studying the different resources available to them.

Secondly, we presented this proposal of an inclusive playground for learning Spanish in foreign students, which is entitled: "We at the playground ... we travel! ¿Do you come with us? ", Based on a methodology of Content and Language Integrated Learning (CLIL) for the teaching of languages. This proposal, in turn, includes a program evaluation, to be carried out in case of the implementation of the project.

Finally, we analyze the scope of the work and the fulfilment of the objectives proposed at the beginning of it, so that we reflect on the social reality on which the problem that gives rise to this work is based.

Keywords: Spanish as a Foreign Language (SFL), Content and Language Integrated Learning (CLIL), language teaching, playground proposal, inclusion.

ÍNDICE

1.	Introducción y justificación	6
2.	Objetivos.....	8
3.	La enseñanza de idiomas	9
3.1	Concepto de método y enfoque de enseñanza	9
3.2	Aproximación histórica de la enseñanza de idiomas	10
3.3	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras	14
3.4	¿Existe un método ideal?	16
3.5	Recursos TIC para aprender idiomas.....	17
4.	Español como lengua de instrucción para el alumnado extranjero	19
4.1	Breve evolución de la migración en España	20
4.1.1	Procedencia de los inmigrantes.....	21
4.2	Marco legal de la escolarización del alumnado inmigrante.....	22
4.3	El español como lengua de instrucción frente al español popular	25
4.4	Consecuencias de no conocer el idioma	26
4.4.1	Fracaso escolar	27
4.4.2	Factores que afectan al rendimiento escolar	27
5.	Proyecto de patio para el aprendizaje de español: Nosotros en el recreo... ¡viajamos! ¿Te vienes?	29
5.1	Introducción	29
5.2	Contexto.....	31
5.2.1	Características del centro	31
5.2.2	Alumnado.....	32
5.3	Objetivos	33
5.4	Contenidos	34
5.5	Metodología	35

5.6	Desarrollo y temporalización del programa de actividades.....	37
5.6.1	Primera etapa: “Preparamos el viaje, ¿qué necesitamos?”	38
5.6.2	Segunda etapa: “Conocemos el mundo”	48
5.7	Atención a la diversidad	50
5.8	Evaluación del programa	51
6.	Conclusiones.....	54
7.	Bibliografía.....	56
8.	Anexos.....	60
	Anexo 1. Evaluación de entrada	60
	Anexo 2. Evaluación de proceso	61
	Anexo 3. Evaluación de producto.....	62
	Anexo 4. Cuestionario para el alumnado.....	63

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La enseñanza de idiomas es un recurso altamente solicitado hoy en día. Aprender lenguas ha dejado de ser un ‘lujo’ para convertirse en una necesidad, sobre todo para miles de personas que se ven obligados a moverse por todo el mundo, bien sea por necesidad, en busca de nuevas oportunidades, o cuestiones personales.

Las transformaciones económicas de nuestro tiempo, la revolución tecnológica y la creciente globalización, están incidiendo de forma directa en la educación de los futuros ciudadanos y de forma especial en su alfabetización en más de un idioma (de Castro, 2014). Debido a ello, hace ya varios años se decidió implantar en algunas escuelas públicas españolas el bilingüismo, para que el alumnado más joven de nuestro país se viera preparado en una sociedad globalizada a nivel de idiomático.

Si esta dinámica se instaurase de forma abrupta y sin una buena planificación, afectaría al rendimiento del alumnado, ya que supone un gran cambio el hecho de tener que comprender los contenidos en un idioma distinto al materno. Esta situación representa la confusión del alumnado español al recibir repentinamente una educación bilingüe, pero sin embargo simboliza muy bien las sensaciones que experimenta el alumnado inmigrante procedente de países con distinta lengua materna, al ser escolarizado en los centros españoles. Se ven presionados a aprender los contenidos curriculares para poder superar las exigencias escolares, sin ni siquiera conocer bien la lengua en la que se les imparten esos contenidos.

Por este motivo, en los centros en los que se escolariza este alumnado, les proporcionan apoyos a fin de que aprendan el idioma vehicular. Según Arroyo y Berzosa (2018), la enseñanza-aprendizaje del español debe entenderse como un medio para acceder a la formación básica, a la integración y la participación social de aquellos niños con una lengua materna distinta a la nuestra. Sin embargo, la cifra del 23,8% de fracaso escolar en alumnado inmigrante, respecto al 12,9% referente al alumnado de toda España en general (Macías, Muñoz de Bustillo, Braña, y Antón, 2010), resultan indicativos de que existe un problema en cuanto a esa formación básica que se le imparte a este conjunto extranjero, estrechamente relacionada con el método que se utiliza para enseñarles nuestra lengua.

De todo ello, surge la idea de realizar una propuesta extracurricular que atienda las necesidades de este conjunto de alumnos, de forma inclusiva, para el aprendizaje de español, ya que existe una problemática real día a día en las aulas con este conjunto de alumnos inmigrantes que desconocen el idioma y, a causa de ello, se acaban desinteresando y descolgando del sistema educativo. Autores como Mijares (2007) denuncian que no se tienen en cuenta las lenguas de origen de los aprendices, siendo esta una de las principales causas del fracaso en la enseñanza óptima del idioma.

El tema que se va a desarrollar en este trabajo es, por lo tanto, la enseñanza del español al alumnado extranjero, pretendiendo hacerse de un modo innovador, en el cual el aprendizaje de la lengua sea implícito. Tratará de lograrse mediante la creación de espacios de socialización en la hora del recreo, tanto para alumnado extranjero como nativo, a fin de adquirir el idioma de forma natural como una herramienta para la comunicación con sus compañeros.

Asimismo, este trabajo desarrolla las siguientes competencias correspondientes al Grado de Educación Primaria, extraídas del documento PDF “Competencias generales y específicas” de la página web oficial de la Universidad de Valladolid:

- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.
- Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.
- Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.

De este modo se concluye este apartado y se da paso al siguiente punto en el cual se tratan los objetivos propuestos para llevar a cabo en este trabajo de fin de grado.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es facilitar el aprendizaje del idioma vehicular al alumnado extranjero, mediante una propuesta extracurricular que propone un viaje hipotético por el mundo, conociendo los distintos países de los que proviene este alumnado, basándose en la inclusión intercultural. Para ello, se han de alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la situación actual y antecedentes históricos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.
- Investigar brevemente la historia de la inmigración en España y conocer la situación actual.
- Estudiar los distintos recursos que tiene a su disposición el alumnado extranjero que vienen a España y son escolarizados sin conocer el español.
- Examinar las dificultades a las que se expone el alumnado inmigrante al escolarizarse sin conocer la lengua vehicular.
- Formular una propuesta motivadora y divertida para el alumnado tanto inmigrante como nativo, de tal forma que quieran participar de forma voluntaria.

- Exponer un proyecto potencialmente preparado para lograr el aprendizaje de la lengua española de forma implícita mediante el método AICLE.

Una vez fijados los objetivos de este trabajo, se procede a presentar la fundamentación teórica dividida en dos grandes capítulos relacionados con los anteriores objetivos específicos: en primer lugar, la enseñanza de idiomas; y en segundo lugar, el español como lengua de instrucción, es decir, como medio de aprendizaje en la escuela para el alumnado extranjero.

3. LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Antes de comenzar con el estudio de este punto, se presenta un breve repaso por la historia de la enseñanza de idiomas, haciendo especial hincapié en aquellos enfoques que posteriormente se utilizan en el proyecto de este trabajo. De ese modo, pese a ser de igual importancia, no se nombran ni explican todos los métodos existentes a lo largo de la historia, sino solo aquellos en los que se basa el proyecto posterior.

A continuación, además se expone una cuestión muy extendida en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas acerca de la posible existencia de un método ideal, finalizando con un despliegue de los recursos tecnológicos-comunicativos actuales en los que se apoya esta disciplina.

3.1 CONCEPTO DE MÉTODO Y ENFOQUE DE ENSEÑANZA

El concepto de método es una manera ordenada y sistemática de llevar a cabo algo (Sánchez, 2001). Desde un punto de vista etimológico, este concepto tomado del griego (meta-hodos), significa “seguir una vía o camino”.

Por otro lado, un ‘enfoque’ sería la acción y consecuencia de enfocar, es decir, según la Real Academia Española (RAE, 2001): “conducir la atención hacia un tema, cuestión o problema desde unos supuestos desarrollados con anticipación a fin de resolverlo de modo acertado”.

De este modo, cuando hablamos de ‘método’ nos referimos al camino seguido para hacer algo, así como a la manera de hacerlo o a los procedimientos a través de los

cuales se concreta la acción (Sánchez, 2009), mientras que por ‘enfoque’ se entiende la base teórica en la que se fundamenta el método (García Segura, 2016).

Aplicado al ámbito de la enseñanza de idiomas, a la hora de elegir un método, según Aquilino Sánchez (2009) se han de tener en cuenta los componentes que subyacen en su aplicación: el por qué se elige ese método, el qué debe enseñarse aplicando dicho método y el cómo se debe trabajar utilizándolo. Anthony (1963) lo describe como:

Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que enseña (...) El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental. (p.63-67)

Basándose en estas definiciones de enfoque y método, en el siguiente apartado se expone una aproximación a la historia de la enseñanza de idiomas, en la que se han ido dando diversos métodos fundamentados en diferentes enfoques.

3.2 APROXIMACIÓN HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Desde la publicación de la primera gramática castellana de Elio Antonio de Nebrija, hasta los materiales más avanzados de nuestro tiempo, son muchos los recursos y útiles didácticos que se han empleado para enseñar una lengua extranjera (Martín, 2009).

A lo largo de los años, más concretamente en el último siglo, se han dado distintos métodos y formas tanto de aprender como de enseñar lenguas a niños y no tan niños. Unos autores han tenido mayor calado que otros, como Richards y Rodgers, o Sánchez, y la vigencia de sus propuestas se ha visto condicionada por las circunstancias exigidas por la sociedad del momento histórico en cuestión (Salazar Campillo, 2009). Las críticas a éstos han promovido las mejoras y los arreglos, de tal forma que, al menos en teoría, los métodos más novedosos deberían ser los más apropiados o más completos.

La enseñanza de idiomas adquirió plena relevancia como profesión en el siglo XX, caracterizándose por los frecuentes cambios e innovaciones en el desarrollo de ideologías (Richards y Rodgers, 2003). A grandes rasgos, todos estos cambios y avances en los métodos de enseñanza no evidencian sino una necesidad en el alumnado de desarrollar la competencia oral por encima de la comprensión escrita.

Concha Moreno García (2011) distingue seis grandes enfoques: tradicional, estructuralista, nocio-funcional, comunicativo, ecléctico y el enfoque por tareas. Por su parte, Richards y Rodgers (2003) dividen las distintas metodologías para la enseñanza de idiomas expuestas a lo largo de la historia en tres etapas: el siglo XX, los enfoques y métodos alternativos, y los enfoques comunicativos actuales.

De este modo, los métodos tradicionales perseguían un aprendizaje basado en la memorización de normas gramaticales y vocabulario, mediante la creación de listas traducidas y organizadas, pero careciendo generalmente de contexto.

Por otro lado, los estructuralistas basaban sus enseñanzas en el estudio de las estructuras morfosintácticas, fonético-fonológicas y léxico-semánticas que iban desde un nivel inferior hacia un nivel superior, los cuales habría que describir y aprender para alcanzar la competencia gramatical (Moreno, 2011). Todo ello, además, a través del uso de la lengua oral, mediante la práctica de conversaciones o reproducción de textos. El concepto resultaba atractivo, pero la ejecución se cimentaba en la memorización y la repetición; métodos inocuos que, a la hora de la verdad, no favorecían un aprendizaje real, sino temporal, y además aburrían y desmotivaban al alumnado, como indicaron los resultados de las encuestas de Crespo (2000).

El declive de este método se dio en el siglo XIX, cuando las oportunidades de comunicación entre los países europeos aumentaron, y se vio incrementada la necesidad de hablar lenguas extranjeras en el comercio (Richards y Rodgers, 2003). De este modo, primando la demanda de aprendizaje de lenguas de forma oral sobre la expresión escrita, aparece el denominado Movimiento de Reforma, revitalizándose la lingüística como disciplina. “Se estableció la fonética –el análisis científico y la descripción del sistema de sonidos de una lengua–, disciplina que abrió nuevas perspectivas en el estudio de los procesos del habla” (Richards y Rodgers, 2003, p.19).

El francés Gouin (s.f), citado por (Richards y Rodgers, 2003), desarrolló un enfoque acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en base a la observación del uso de la lengua por parte de los niños. Este autor, con su propuesta del uso de los gestos y acciones para apoyar el significado de cada enunciado, tuvo tal relevancia que sus ideas quedaron reflejadas más adelante en el desarrollo de dos métodos: la respuesta Física Total, y la Enseñanza Situacional de la Lengua. Este último, nacido en Gran Bretaña entre los años treinta y sesenta a raíz de los Movimientos de Reforma (Martín, 2009), se basaba en la enseñanza a través de la expresión oral, como en el enfoque estructuralista, pero practicándose a través de la creación de situaciones que podrían ser reales (Richards y Rodgers, 2003).

A raíz de este movimiento también surgió el Método Audio-lingüístico en los Estados Unidos de América al entrar éste en la Segunda Guerra Mundial, cuya prioridad eran los ejercicios de comprensión auditiva para la expresión oral, debido a la necesidad estratégica de contar con personal que conociera el alemán, francés o chino, entre otras lenguas, a fin de impedir el aislamiento del país respecto a los avances científicos que se producían en otras naciones (Richards y Rodgers, 2003).

Con la llegada de los años sesenta, estos dos métodos se pusieron en duda: en primer lugar el Método Audio-lingüístico y, más adelante, el Método Situacional. Comenzó a promoverse la necesidad de recurrir la enseñanza tradicional para enseñar idiomas a partir de enunciados, apelando a la lengua materna en alguna ocasión, de modo que se emprendió la búsqueda de un método que cubriese estas necesidades: el método comunicativo (Martín, 2009).

Lingüistas como Candlin, 1981, citado por Moreno (2011) pensaban que el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) debería dar prioridad a la competencia comunicativa por encima de la competencia lingüística. Sin embargo fue Hymes, en su publicación de 1972 *On Communicative Competence*, quien introdujo el, a día de hoy, conocido como Enfoque Comunicativo, afirmando que la influencia de los factores socioculturales en el uso del lenguaje no afecta solo a la actuación externa, sino también a la competencia interna de las personas, por lo que las lenguas no han de estudiarse (ni enseñarse) al margen de las intenciones y de los contextos comunicativos en que tiene lugar el intercambio lingüístico (Hymes, 2015).

De este modo, con este enfoque se acepta la utilización moderada de la lengua materna, dando más importancia al significado y fomentando tanto la expresión escrita como la oral (Richards y Rodgers, 2003). “Gracias a la gran repercusión de un estudio de Wilkins que tenía como objetivo saber las necesidades del alumno (...) este método es el más usado en la actualidad” (García Segura, 2016, p.5).

Llevado al aula, este enfoque tiene un amplio abanico de posibilidades a realizar en sus actividades, pues se añade la interacción y el diálogo espontáneo. Se basan en la lengua como sistema de comunicación, donde lo más importante es el significado en vez de la gramática, como era el caso del enfoque estructural, y el aprendizaje no se realiza en base a las repeticiones; por ejemplo, en una conversación, se improvisa; no se memorizan los diálogos.

La evolución del enfoque comunicativo puso en marcha el Método de Enseñanza de la Lengua Basada en tareas. Concha Moreno (2011) afirma:

Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación (p.67).

Respecto al origen de este método, Richards y Rodgers (2003) aseguran: “El interés por las tareas como potenciales componentes básicos de la instrucción en la segunda lengua nació cuando los investigadores empezaron a utilizar las tareas como instrumentos de investigación de la lengua de signos o American Sign Language (ASL), a mediados de los ochenta” (p.219). Por lo tanto, en un ámbito lectivo, este método se trabaja mayoritariamente en grupos o en gran grupo y la lengua se pone en práctica en contextos reales en función de los distintos tipos de tareas. De este modo, podría decirse que hasta el momento es uno de los métodos comunicativos más completos para la enseñanza de idiomas.

Más adelante, a modo de designación genérica para referirse a aquellos métodos que promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural, surgió el Enfoque Cultural. En base a él, los alumnos construyen sus conocimientos culturales tanto del país de origen de la lengua que se estudia, como de los países de las lenguas maternas de todo el alumnado mediante actividades comunicativas en las que van creando los

significados estableciendo un estrecho vínculo entre lengua y cultura (Richards y Rodgers, 2003).

En la actualidad, destacan dos métodos que tienen en cuenta este componente cultural: el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico. El primero se basa en la importancia del lenguaje no verbal y en la necesidad de desarrollar habilidades sociales que le permitan alcanzar la competencia comunicativa, mientras que el segundo consiste en trabajar la empatía y la sensibilidad hacia las diferencias culturales, reduciendo así el impacto del choque cultural. En ambos, la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura.

Sin embargo, Swaffar, Arens, y Morgan (1982) estudiaron el uso que se hacía en las aulas de los diversos métodos y enfoques existentes:

Las etiquetas metodológicas asignadas a las actividades docentes no ofrecen ninguna información por sí mismas, ya que aluden a un conglomerado de prácticas en el aula que se usan de manera uniforme. Las diferencias entre las principales metodologías han de buscarse en la jerarquía ordenada, las prioridades asignadas a las tareas (p.31).

Averiguando, así, que muchos de los estilos empleados para confrontar los métodos, no existían en la puesta en práctica real.

3.3 APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS

En 1994, basándose en el enfoque comunicativo, David Marsh creó el término de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), conocido también como Content and Language Integrated Learning (CLIL) o Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE).

En un principio, este método era un programa de inmersión, es decir, en situaciones en las que el alumnado tiene unas necesidades lingüísticas determinadas derivadas del contexto (países con lenguas minoritarias, segundas lenguas, etc.) y que responde, por tanto, a las necesidades actuales del aprendizaje de lenguas extranjeras (Eurydice, la Red Europea de Información sobre Educación, 2006).

Este método basa el aprendizaje de la lengua extranjera en la exposición intensiva a la misma, creando un ambiente en el que sólo se utilice este idioma para comunicarse (Richards y Rodgers, 2003). Es decir, la lengua se aprende de forma no consciente o indirectamente, pues el alumnado no estudia la gramática y el vocabulario, sino que lo relaciona en un contexto educativo muy parecido a la vida real, simulando un viaje al extranjero. Puede realizarse tanto en la escuela, mediante la impartición de áreas como historia o ciencia en esa lengua extranjera; como en programas temporales tales como proyectos, colonias de verano, o los conocidos “estudiante al extranjero”.

Do Coyle (2002) afirma que el método AICLE se asienta en cuatro principios básicos (las cuatro C): “contenido, comunicación, cognitivo y cultura” (p.28). En primer lugar, con contenido se refiere a la adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión de esa disciplina por la que trataremos de enseñar una lengua extranjera. En segundo lugar, la comunicación, que es la función del lenguaje, se utiliza como herramienta para tratar el contenido entre los alumnos y fomentando así la comunicación en contextos reales (Coyle, 2002). En tercer lugar, cognitivo pretende ser el reto cognoscente al que se enfrentan los alumnos para desarrollar su pensamiento y habilidades lingüísticas. Y por último, se toma como principio la cultura, basada en la interculturalidad como oportunidad para que los alumnos interactúen entre ellos.

El hecho de que la teoría de la enseñanza de la lengua en la que se apoya el método AICLE sea el enfoque comunicativo, supone que debe concentrarse en crear situaciones comunicativas reales, destacando el contenido de aprendizaje como materia externa a la lengua (Richards y Rodgers, 2003). Esto último se manifiesta en los principios subyacentes a la teoría del aprendizaje de lenguas de este enfoque: se aprende mejor a usar una lengua utilizándola como medio para conseguir un fin, es decir, dando mayor relevancia a los contenidos que se van a tratar a través de ella, que a la lengua en sí. Richards y Rodgers (2003) añaden que se da una notable mejora en el aprendizaje de la lengua cuando lo que se aprende es considerado útil y necesario por parte de los aprendices y la enseñanza no parte de cero, es decir, se basa en los conocimientos previos de estos.

La expansión de este método es cada vez mayor debido a su efectividad y buena acogida por parte del alumnado, sin embargo, en la siguiente ilustración, observamos que no se da en toda Europa del mismo modo, bien sea por las diferencias culturales y

el marco legal, o por la dificultad añadida que le supone al profesorado, al cual se le debe proporcionar la formación necesaria para su correcto desarrollo.

Hay países como Francia en los que mayoritariamente este método se pone en práctica en los centros docentes ordinarios y, del mismo modo, existen otros como Alemania o Italia, en los que se da tanto en esos centros como en proyectos piloto en la misma proporción. Existe un país, además, en el que destacan más los proyectos piloto para la práctica del método AICLE: Lituania. Sin embargo, existen varios países europeos como Portugal en los que aun no se imparte la enseñanza de idiomas mediante este método. La consecuente ilustración hace referencia a todo ello:

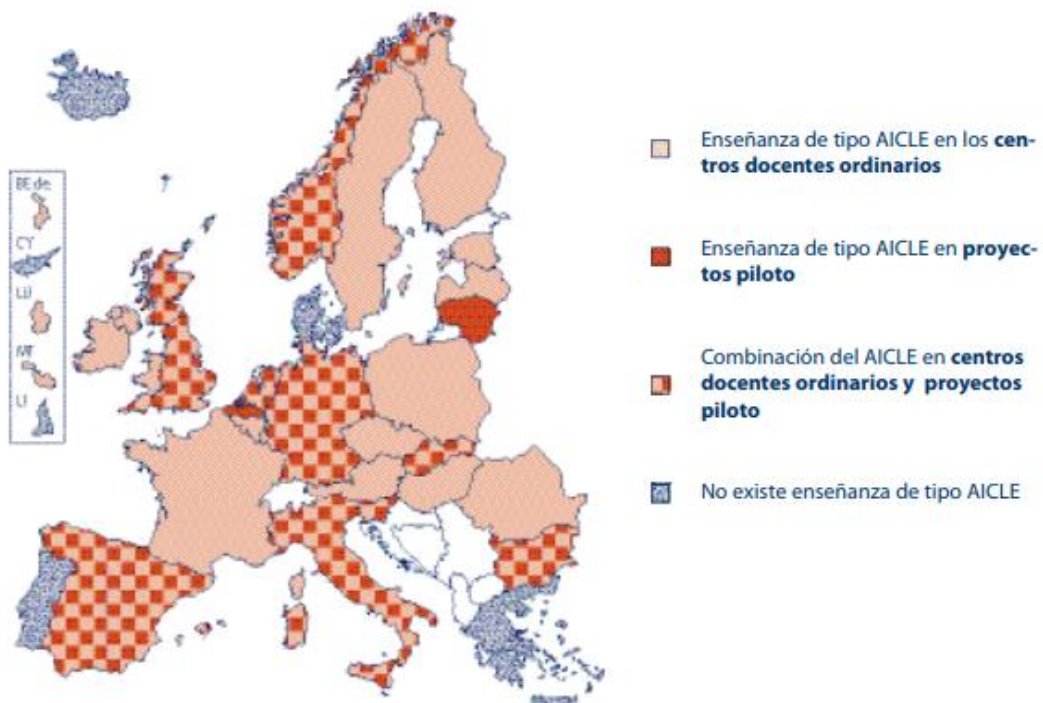


Ilustración 1: Estatus de la enseñanza de tipo AICLE en Europa en educación primaria y secundaria, 2004-2005.

Fuente: Eurydice, la Red Europea de Información sobre Educación.

3.4 ¿EXISTE UN MÉTODO IDEAL?

El hecho de que se hayan modificado y creado tantos métodos y enfoques a lo largo de la historia, deja entre ver una intención de postular un método ideal, con el fin de satisfacer las necesidades tanto del alumnado como del profesorado, de modo que el aprendizaje de lenguas extranjeras se viera beneficiado. “La historia de la enseñanza de

idiomas nos ofrece abundantes ejemplos que ilustran la interdependencia entre la teoría dominante sobre la naturaleza del lenguaje y la metodología aplicada en la enseñanza de lenguas” (Sánchez, 2009, p.23). Con esto se entiende que el método de enseñar una lengua está estrechamente relacionado con el propio estudio de ésta, es decir, con la lingüística. Por lo tanto, de algún modo, se asume que quienes deberían realizar los materiales propios para las clases de enseñanza de idiomas, son los lingüistas.

Sin embargo, al no darse habitualmente este caso, se les atañe a los profesores encargarse de aprender dicha ciencia, a fin de enriquecer sus enseñanzas. Sánchez (2009) afirma: “El profesor de idiomas no es un lingüista, pero ésta es la profesión que le es más afín desde el punto de vista de la naturaleza del objeto de su enseñanza: la lengua” (p.24-25). Es así pues, consolidando teoría y práctica, como se debe perseguir la correcta enseñanza de las lenguas.

Resumiendo, no se trata tanto de buscar el método ideal, sino de poner en práctica de forma correcta los distintos métodos ya existentes, combinándolos entre sí en función de las necesidades del alumnado al que se dirija, así como de los recursos con los que se disponga en el espacio donde se vaya a trabajar.

3.5 RECURSOS TIC PARA APRENDER IDIOMAS

Hoy en día, las TIC están presentes en muchos aspectos de la vida cotidiana. En educación, es un recurso muy utilizado ya que atrae la atención del alumnado y facilita muchas de las tareas a realizar, aportando además ejercicios y actividades útiles para la práctica de los contenidos tratados en el aula.

Tanto dentro como fuera de los colegios, el uso de estas tecnologías, más concretamente de internet, supone un gran avance y ayuda para el aprendizaje de cualquier materia o ámbito, ya que en éste se encuentran una larga lista de páginas web que cuentan con numerosos recursos y apoyos tanto teóricos como prácticos para ser utilizados por niños y adultos. De este modo, se puede buscar información sobre cualquier contenido, desde un plano escolar, hasta dudas o curiosidades que susciten un aprendizaje.

Por todo ello, la enseñanza de distintas lenguas no iba a ser una excepción. En años recientes, los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas han integrado de

forma más nativa diversas tecnologías y metodologías que involucran el uso de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Borromeo, 2016). Asimismo, Bazurto (2011) en su tesis de posgrado, concluye:

Las TIC nos brindan una variedad de herramientas que nos ayudan a crear estrategias activas, creativas y recreativas en el aprendizaje del inglés por ejemplo: video, flash card, juegos de memorización, canciones e incluso ciertos de estos recursos que están en la web tiene sus propias evaluaciones lo que nos permitirá hacer una retroalimentación de los contenidos realizados, donde serán los estudiantes quienes podrán verificar cuáles son sus errores y de ellos aprender (p.37).

Por otro lado, si el objetivo del aprendizaje es, concretamente, la lengua española, el Instituto Cervantes es una página web rica en contenidos. En su plataforma han creado el Aula Virtual de Español (AVE) como recurso de enseñanza-aprendizaje donde oferta tanto cursos de español general como cursos para la formación de profesores (Lázaro, 2009).

Además, acredita en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España unos diplomas oficiales de español, también conocidos como DELE, de acuerdo con lo establecido en los Reales Decretos 1137/2002 de 31 de octubre, RD 264/2008 de 22 de febrero y RD 1004/2015 de 6 de noviembre, los cuales certifican el grado de competencia, aptitud y dominio de la lengua española. Estos diplomas cubren todos los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), los cuales son: Diploma de español nivel A1, diploma de español nivel A2, diploma de español nivel B1, diploma de español nivel B2, diploma de español nivel C1, diploma de español nivel C2.

En la siguiente ilustración se observa un ejemplo de la portada de uno de los cursos que oferta el Instituto Cervantes, en este caso, para preparar el examen requerido para la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) intermedio. En esta portada se muestran tres enlaces: “antes de empezar”, “unidades” y “acceso a unidades por”. En el primero se accede a una guía del curso y una explicación acerca de la estructura de los exámenes para los que se trabaja en ese curso; en el segundo, separa el contenido en cuatro unidades; y, por último, en el tercero, separa el contenido en

función de la competencia a desarrollar, como por ejemplo, la expresión oral o la comprensión auditiva.



Ilustración 2: Portada del curso de preparación al DELE intermedio
Fuente: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (Lázaro, 2009)

Asimismo, las redes sociales también son herramientas TIC que se están introduciendo en aumento en la enseñanza y aprendizaje de diversas disciplinas Borromeo (2016). De esta manera, las que están especializadas en la enseñanza de idiomas son cada día mayores, y cada vez cuentan con más funciones debido al incremento de usuarios.

4. ESPAÑOL COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN PARA EL ALUMNADO EXTRANJERO

Analizar la enseñanza de lenguas a personas inmigrantes, requiere de forma intrínseca un análisis y estudio del contexto en el que se desenvuelven, tanto en adultos como en infantes. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con los primeros, analizar el contexto de los niños inmigrantes significa examinar el lugar en el cual llevan a cabo

sus procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, el contexto escolar, en el que se ven obligados a aprender un lenguaje más específico.

Como señalan Martínez y García (2007): “El lenguaje escolar, el de la educación, es específico de ese contexto (lenguaje institucionalizado), y sirve para regular las interacciones, para acceder al currículum y para negociar las identidades, es decir, sirve para aprender (función heurística)” (p.2). Es por ello que, al español como lengua extranjera o L2, en este contexto, se le denomina lengua de instrucción (eLi, L2/Li), debido a que es el lenguaje en el que se transmiten los contenidos del currículum en los distintos niveles de la educación obligatoria.

4.1 BREVE EVOLUCIÓN DE LA MIGRACIÓN EN ESPAÑA

Desde la Edad Moderna, la población española estuvo marcada por un importante movimiento de personas conocido como: emigración. Fueron muchas las familias que se vieron afectadas por este fenómeno, tanto de forma voluntaria, hacia las colonias de América, como obligados por la expulsión de los judíos de 1492 (Oporto del Olmo y Rengifo Calderón, 2005). Más adelante, se repitió este escenario con la salida de los afrancesados debido a la represión política de algunos grupos de españoles. A finales de 1939, la guerra civil causó un movimiento mucho más numeroso que los anteriores conocido como el exilio republicano, que se repartió tanto por Europa como por Iberoamérica (Farré, 1998).

Durante la dictadura de Franco, los movimientos migratorios continuaron en la misma línea. Una vez finalizada ésta, el cambio en las condiciones del país y la entrada de España en la Unión Europea (1986) provocaron un proceso de retorno de aquellos exiliados por las represiones políticas conocido como: inmigración (Oporto del Olmo y Rengifo Calderón, 2005). A día de hoy, sin embargo, la mayoría inmigrante de España no la componen exiliados en proceso de retorno, sino extranjeros cuyo país de origen posee un desarrollo inferior al español. Se trata de un fenómeno de gran importancia, tanto demográfica como económicamente, especialmente desde principios de la última década (Vilar, 2002). Los datos referentes a la inmigración en nuestro país los recoge el Instituto Nacional de Estadística (INE), así como los de fecundidad, emigración o mortalidad, entre otros, los cuales componen el conjunto de datos básicos recogidos respecto a la demografía de España.

El saldo migratorio de los extranjeros fue de 112.666 personas en 2016, positivo por segunda vez consecutiva desde 2010 y un 176,3% mayor que el del año anterior. Emigraron 241.795 personas e inmigraron 354.461(...) Por su parte, la población extranjera experimentó un crecimiento de 6.892 personas (un 0,16%), hasta situarse en 4.424.409 (Instituto Nacional de Estadística, 2017, p.1-3).

Este incremento incluía, por un lado el aumento de la inmigración y, por otro, las repetidas adquisiciones de la nacionalidad española por parte de algunos extranjeros, las cuales produjeron una pérdida de población foránea.

En unas pocas décadas, nuestro país pasó de generar emigración en su mayoría, a ser una potencia receptora de flujo migratorio. España, además, hasta el año 2006 era décimo país de nuestro planeta que más número de inmigrantes tiene, por detrás de Estados Unidos, Rusia o Alemania, entre otros (United Nations, 2006). Sin embargo, pese a seguir siendo una potencia receptora de inmigrantes extranjeros, gran parte de los jóvenes españoles están emigrando, todavía a día de hoy, a países europeos como Alemania a causa de la crisis económica iniciada en el 2008 (Barbulescu, Bermúdez, y Brey, 2015).

4.1.1 Procedencia de los inmigrantes

La inmigración en España es muy variada, viéndose dominada por aquella procedente de zonas culturalmente cercanas. De este modo, la mayoría de inmigrantes que vienen a nuestro país emigran de Iberoamérica, seguidos en segundo lugar por aquellos que provienen de la Unión Europea y de la zona norte de África.

El Instituto Nacional de Estadística (INE) concluye: “Por nacionalidades, los mayores descensos en términos absolutos se produjeron en las poblaciones de Rumanía, Bolivia, Marruecos y Ecuador, mientras que los mayores aumentos se produjeron en nacionales de Italia, China y Ucrania” (p.4). Con ello hace referencia a lo presente en la Tabla 1, en la que se indica la variación de la población extranjera residente en España durante 2016 según principales nacionalidades. Observamos cómo Rumania, Marruecos, Reino Unido, Italia y China son las procedencias, por ese orden, de la mayoría inmigrante en España, así como Argentina, Rusia, Bolivia, Ucrania y Portugal serían las de la minoría, también en ese mismo orden, de inmigrantes en nuestro país.

Tabla 1.

Variación de la población extranjera en España, 2016.

Variación de la población extranjera residente en España durante 2016 según principales nacionalidades

	Población a 1 de enero		Crecimiento anual(*)	
	2017(*)	2016	Absoluto	Relativo (%)
Total extranjeros	4.424.409	4.417.517	6.892	0,16
Rumanía	678.098	695.045	-16.947	-2,44
Marruecos	667.189	680.486	-13.297	-1,95
Reino Unido	294.295	296.408	-2.113	-0,71
Italia	203.118	191.618	11.500	6,00
China	177.738	172.232	5.506	3,20
Ecuador	145.879	158.951	-13.072	-8,22
Alemania	141.523	142.051	-528	-0,37
Colombia	139.213	135.864	3.349	2,47
Bulgaria	126.436	130.501	-4.065	-3,11
Francia	103.062	100.737	2.324	2,31
Portugal	100.822	101.829	-1.007	-0,99
Ucrania	94.770	90.763	4.007	4,41
Bolivia	76.060	89.594	-13.534	-15,11
Rusia	71.959	69.565	2.394	3,44
Argentina	71.622	71.283	339	0,48

(*) Datos provisionales

Nota. Recuperado del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018).

4.2 MARCO LEGAL DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Son numerosas las leyes de educación que se han ido dando e instaurando, siendo, en algunos casos posteriormente derogadas, a lo largo de los años en España. En lo referente a los términos que afectan a los estudiantes extranjeros, también se han visto turbados por estos cuantiosos cambios.

Actualmente, en nuestro país está instaurada la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), en ella se mantiene el principio de equidad educativo ya mencionado en la ley anterior, la Ley Orgánica de Educación (LOE). De este modo, dentro del Título II, Capítulo I: “Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo” (p.88), en la Sección tercera: “Alumnos con Integración Tardía en el Sistema Educativo Español”(p.91), se citan dos artículos (78 y 79) que recogen la responsabilidad por parte de las administraciones públicas para “favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo se incorporen de forma tardía al sistema educativo español.

(...) desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente” (p.91). Asimismo, en dichos artículos se establece que aquellos alumnos que presenten un desfase en el nivel de conocimientos podrán ser escolarizados en cursos por debajo del que, por edad, les debería corresponder.

Se observa, además, un notorio avance en el transcurso de los años en lo referente al plano intercultural del material educativo en las aulas de España. Se han modificado, tanto los términos utilizados para designar todo aquello relacionado con la interculturalidad, como los programas y recursos existentes, así como los nuevos que se han ido desarrollando, todos ellos siendo más completos y adaptándose a las características de la sociedad actual.

De este modo, a día de hoy, “el modelo de escolarización que (...) se ha aplicado en nuestro país ha sido el de la inmersión lingüística (...) consistente en exponer directamente al estudiante a la L2 en todas las áreas educativas” (Villalba Martínez y Hernández García, 2007, p.2). Es decir, el alumnado se incorpora a un grupo ordinario dentro de la escuela en la que se haya matriculado, en función de la edad y de la trayectoria escolar previa.

Asimismo, para la acogida del alumnado extranjero en las aulas de nuestro país, desde el Gobierno de España se han creado una serie de proyectos, entre los que destacan dos: proyecto INCLUD-ED (2011) y las aulas ATAL.

Por un lado, el proyecto INCLUD-ED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación, 2006-2011) fue un Proyecto Integrado de la Comisión Europea (Valls Carol, Prados Gallardo, y Aguilera Jiménez, 2014). El objetivo de este proyecto fue identificar las acciones concretas las cuales contribuyen a impulsar el éxito tanto en la educación como en la inclusión social, a lo largo de las diferentes etapas de la enseñanza obligatoria.

De este modo, uno de los principales aportes del proyecto consistió en identificar las actuaciones educativas de éxito, y diferenciarlas de las simplemente denominadas “buenas prácticas educativas”, ya que, mientras las primeras cuentan con un carácter universal y transferible, en el segundo caso el acento se pone en la mejora de los

resultados escolares, enfatizándose el proceso seguido y el carácter innovador del que dispongan.

Valls Carol, Prados Gallardo y Aguilera Jiménez (2014) proponen extender los tiempos y espacios de aprendizaje más allá del aula, siendo importante, además, la disponibilidad para todo el alumnado y sus familias, de modo que se fomente la colaboración entre el alumnado de diversos perfiles, repercutiendo así en la mejora de los resultados obtenidos pero, sobre todo, en la creación de un clima cohesionado basado en la solidaridad tanto dentro como fuera del aula:

Ampliar el tiempo de aprendizaje supone una mejora de los resultados escolares y una mayor cohesión entre los miembros de la comunidad educativa. Algunos modos en que se puede llevar a cabo son las bibliotecas tutorizadas, las tertulias dialógicas, los clubes de deberes fuera del horario escolar o las clases de lectura materna, entre otras. Los estudios de caso realizados en el proyecto INCLUID han puesto de manifiesto la existencia de este tipo de prácticas. (...) la gran mayoría de las modalidades indicadas de extender el tiempo de aprendizaje están abiertas a todo el alumnado y a todas las familias (y no solo para el que tiene más dificultades) (p.36-38).

Y, por otro lado, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Muñoz (2015) afirma que “el desarrollo de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL) nació debido a la demanda por parte de determinados centros educativos almerienses de atención al alumnado que llegaba a las aulas desconociendo el idioma español” (p.30) y, en cuantiosas ocasiones, con una escolarización baja o nula en sus países de origen.

De este modo, en el año 1998 se crearon las primeras aulas ATAL, en las que el alumnado se desplazaba hasta ellas, sin embargo, hoy en día lo que se procura es justamente lo contrario, es decir, que el alumnado reciba la atención educativa necesaria dentro del propio aula ordinaria, con el resto de sus compañeros nativos españoles, mediante técnicas de aprendizaje cooperativo y una metodología inclusiva.

Se trata de una línea prioritaria de trabajo que ha supuesto un cambio importante en el modo tradicional de concebir las Aulas ATAL, obteniéndose resultados significativamente positivos tanto de éxito escolar como de reducción del

absentismo escolar y disminución del abandono escolar, y mejora de la convivencia escolar (Muñoz, 2015, p.30).

De este modo, las perspectivas de futuro con respecto a las aulas ATAL van en líneas de promover que todos los apoyos que precise el alumnado, se realicen dentro del aula, mejorando la coordinación con los demás programas educativos, y dinamizando de forma intercultural los espacios físicos (las aulas entre otros) de cada centro.

4.3 EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN FRENTE AL ESPAÑOL POPULAR

Al conocer el idioma dentro del contexto del aula, se descubren una serie de términos y formas de hablar, que compondrían un tipo de “registro lingüístico” especial que identifica este ámbito. Además, el alumnado recibe de forma intrínseca una serie de normas cívicas como por ejemplo esperar el turno para hablar, o preparar el discurso que quiera llevar a cabo de forma que pueda explicarse y hacerse entender para el resto de la clase, en términos tanto sociales, como, sobre todo, curriculares. Asimismo, “cabe considerar el lenguaje de la escuela (...) como uno de los componentes básicos de la competencia lingüística académica. Y para los niveles de educación obligatoria se puede utilizar el concepto de lengua de instrucción (Li)” (Villalba y García, 2007, p.11).

Según lo referente al aprendizaje del español en alumnado extranjero en las Leyes Educativas Españolas, la enseñanza-aprendizaje del español se debe entender como un medio para acceder a la formación básica, y a la participación social e integración de aquellos niños y niñas con una lengua materna distinta a la nuestra.

Pese a que en el marco legal de escolarización del alumnado se defiende el aprendizaje de la lengua mediante procesos de inmersión lingüística, Arroyo González y Berzosa Ramos (2018) afirman que realmente: “el alumnado extranjero que se incorpora tardíamente a nuestras escuelas se escolariza en “*programas de submersión lingüística*” (p.196), lo que significa que lejos de ser integrador y permitir al alumnado participar y proponer ideas en función de la cultura de su propio país, se requiere de forma subliminar que renuncie a ello y se centre exclusivamente en la nueva lengua.

Con ello, el español como lengua de instrucción, en la práctica se convierte en un cúmulo de vocabulario y expresiones utilizadas en ese ámbito, que el alumnado

inmigrante debe aprender para superar las exigencias académicas, pero que en su vida fuera del aula, no aporta nada más.

Si se pretende que el alumnado que viene a nuestro país aprenda nuestro idioma, se tiene que hacer también especial hincapié en nuestra cultura. Byram y Fleming (2001) destacan:

Cuando las personas se comunican en un idioma que, al menos para una de ellas, es extranjero, no es posible asegurar que los significados y valores compartidos... sean los mismos. (...) La tarea de adquirir un idioma tal y como es hablado por cierto grupo en particular significa aprender los significados, valores y prácticas de dicho grupo, expresados a través del idioma (p.10).

Es decir, se precisa aprender parte de la cultura del país en el que se está, para comprender así el significado de sus lenguas y de las expresiones e intenciones que hay detrás de estas.

Esto, mediante un uso del español meramente como lengua de instrucción, no se consigue. Por ello, se precisa de una enseñanza del idioma basada en términos sociales, en la que se utilice la lengua para comprender la cultura del país y, a su vez, mediante el conocimiento de ésta, se entienda mejor la lengua y su uso en el español popular.

4.4 CONSECUENCIAS DE NO CONOCER EL IDIOMA

El hecho significativo de mudarse a vivir a un país extranjero sin conocer la cultura, ya de por sí es difícil de sobrellevar. Si, además se le añade el hecho de que se desconoce también el idioma, la situación se convierte en una estimulación constante, que acaba resultando estresante y frustrante, sobre todo los primeros meses.

En infantes, esto se refleja sobre todo en el ámbito escolar, que es donde pasarán más tiempo una vez se instalen en el país destino. Un alumno que viene a España y es escolarizado sin conocer nuestra lengua materna, el español, se va a ver condicionado por esa limitación, la cual si no se trata de forma inmediata, tendrá una serie de consecuencias en el desarrollo de su nueva vida. Lo más evidente derivado de esta situación y, a la vez, también lo más frecuente, es el fracaso escolar; pero los hijos de inmigrantes, fuera del ámbito escolar, también ven mermada su integración sociocultural, a la hora de algo tan sencillo como por ejemplo, hacer amigos.

4.4.1 Fracaso escolar

Las limitaciones comunicativas en la lengua extranjera, el español, impedirán al estudiante inmigrante seguir con normalidad, y con unas garantías mínimas de éxito, el currículum de la escuela, de este modo, se da el conocido: fracaso escolar. La tasa actual de estudiantes inmigrantes en esta situación es del 23,8%, una cifra considerablemente alta teniendo en cuenta que el fracaso escolar general, incluyendo toda la población, es del 12,9% (Macías, Muñoz de Bustillo, Braña, y Antón, 2010).

Pero no siempre se debe a las limitaciones a causa del desconocimiento del idioma, es más, en numerosas ocasiones, el alumnado extranjero logra dialogar con el tiempo de forma medianamente fluida en la nueva lengua, consiguiendo así parte de la competencia comunicativa de ésta. Sin embargo, en el ámbito escolar, siguen encontrando dificultades para superar las exigencias curriculares que se les plantean en el aula.

Para responder a esto, se utilizan, de forma poco fiable, explicaciones en base a temas socioeconómicos, culturales y cognitivos, sin aportar ningún modelo sólido que lo satisfaga definitivamente. Este tipo de explicaciones esconden peligrosos comportamientos discriminatorios ya que reducen el análisis de las capacidades individuales de cada alumno fundamentando las expectativas de éxito escolar en base a la procedencia del alumnado (considerándose mayor la probabilidad de éxito en niños y niñas procedentes de países del Este contra aquellos de procedencia magrebí) (Villalba Martínez y Hernández García, 2007).

Es por ello, que hay que valorar todos los factores que se les presentan a los alumnos y alumnas extranjeros a la hora de seguir el ritmo natural de la clase ordinaria.

4.4.2 Factores que afectan al rendimiento escolar

A día de hoy, tal y como se entienden los contenidos impartidos en el aula, la enseñanza recibida en la escuela, casi nada tiene que ver con la vida social que el alumnado lleva a cabo fuera de ésta.

En dicho panorama, cuando la situación de las familias de los estudiantes es “idónea” económica y socialmente, posiblemente la única preocupación del alumnado podría ser la escuela y los contenidos lectivos que le enseñen en ella.

Sin embargo, la situación habitual del alumnado inmigrante tiende a ser inestable, debido a los asuntos fehacientes que supone el hecho de acabar de llegar a un país desconocido del cual, además, también se desconoce la lengua vehicular, es decir, el idioma necesario para comunicarse con la sociedad que lo compone.

Asimismo, un factor clave, sin lugar a dudas que afecta al correcto desempeño de las actividades escolares en el alumnado inmigrante es el nivel socioeconómico de las familias. Pilar García (2004), haciendo referencia a un artículo de 'el País', afirma:

(...) la realidad que viven los niños hijos de inmigrantes el cambio del entorno físico y afectivo donde han pasado sus primeros años los amigos y familiares que dejan en su país de origen sus sentimientos de identidad y pertenencia a un grupo y al mismo tiempo sus intentos también de formar parte de un nuevo colectivo con las implicaciones y retos que ello conlleva (p.47).

Con todo ello, si bien no podemos facilitar desde las aulas el contexto socio-familiar del alumno, sí podemos en cambio conformar un ambiente favorecedor y empático en el aula, donde en forma de inmersión, que no de *submersión*, lingüística, el alumnado comparta su cultura y se pongan en común las ideas mediante un trabajo conjunto, grupal y cooperativo. Solamente de este modo favoreceremos la inclusión tanto lingüística como social del alumno, y le motivaremos para que alcance los objetivos exigidos curricularmente.

5. PROYECTO DE PATIO PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL: NOSOTROS EN EL RECREO... ¡VIAJAMOS! ¿TE VIENES?

5.1 INTRODUCCIÓN

Los días posteriores a la llegada al nuevo colegio de los estudiantes que emigran a España, pueden resultarles un poco estresantes y difíciles. Esto es debido a la falta de conocimiento del idioma pero, sobre todo, a las diferencias culturales, que de algún modo se interponen a la hora de entablar relaciones con el resto de alumnado nativo, ya que las costumbres son diferentes y les puede resultar un poco complicado al principio entender el por qué de algunas acciones que hacen aquellos de los cuales, los extranjeros, desconocen su cultura.

De todos modos, el proceso que sufre el alumnado inmigrante para adaptarse a la nueva realidad pasa por diferentes momentos. Coelho (1998) caracteriza este procedimiento en cuatro fases, aunque no necesariamente se tiene que pasar por todas:

- I. Primera fase o “Llegada y primeras impresiones”, caracterizada por grandes niveles de euforia y entusiasmo dado que las primeras experiencias del niño en el país de destino se viven con impresiones positivas, pues siente que le aporta gran cantidad de nuevas oportunidades.
- II. Segunda fase “Choque cultural”, en el cual el niño experimenta una serie de inseguridades y preocupaciones que le pueden producir ansiedad, debido al desconocimiento de la lengua y, por tanto, el sentimiento de incompreensión social.
- III. Tercera fase o “Recuperación y optimismo”, donde el niño recupera ese sentimiento positivo que tenía al principio, junto con la notoria mejora en el manejo del idioma vehicular.

- IV. Cuarta fase o “Adaptación”, en la cual empieza a fluir la situación y comienza a sentirse parte de la nueva comunidad, consiguiéndose un equilibrio emocional en cuanto a la comparación y combinación de las dos culturas a las que pertenece.

Es conveniente que el centro en el que se escolarice el alumno inmigrante en cuestión sea conocedor de estas bases teóricas, de tal modo que sea capaz de detectar cualquier dificultad del alumnado y pueda así ayudarlo eficazmente a superar sus inseguridades.

Aunque, si bien es cierto que la escuela no puede ser el único agente socializador que responda a sus necesidades, es la que mejor conoce los métodos para obtener ayuda en el caso de precisarla, además de ser el lugar donde más tiempo pasa el alumnado.

A pesar de estar demostrado que el aprendizaje del idioma da mejor resultado si se hace en un ambiente de inmersión lingüística (Arroyo González y Berzosa Ramos, 2018), en los centros se ofrece a los alumnos inmigrantes un apoyo individualizado en un aula separada de la común, a la hora de las materias troncales, distanciando a este alumnado de sus compañeros nativos.

Por todo ello nace este proyecto que lleva por título “Nosotros en el recreo... ¡viajamos! ¿Te vienes?” buscando la inclusión de aquel alumnado recién llegado de otras culturas, escolarizado en la etapa de Educación Primaria, a fin de facilitarle el aprendizaje de la lengua y parte de la cultura de nuestro país, de un modo intercultural, en un contexto de inmersión lingüística.

Se trata de un proyecto extracurricular y dinámico, llevado a cabo en la hora del recreo, que se basa en la temática de viajar por el mundo de forma hipotética conociendo los distintos países de procedencia del alumnado extranjero. Al suceder en la horario extracurricular, es completamente optativo y no evaluable. Esta propuesta pretende imitar en cierto modo la situación que se vive a la hora de realizar un largo viaje, con lo procesos previos e in situ que éste conlleva. Asimismo, se crea el sentimiento de grupo unido con un objetivo común, y el curso se vuelve más llevadero y rico tanto en valores como en conocimientos sociales y culturales de España y del mundo.

Antes de continuar, señalar que este proyecto está orientado principalmente a centros en los que exista un elevado porcentaje de alumnado extranjero con desconocimiento del idioma, aunque se puede adaptar a aquellos que cuenten con otras características.

5.2 CONTEXTO

Este contexto refleja el escenario de un “modelo de centro” inventado, que ha sido creado para representar al tipo de centros, citados anteriormente, para los que está orientado este proyecto. Sus características, así como las de su alumnado, se describen a continuación.

Por su parte, la distribución del alumnado está basada en los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre la procedencia de inmigrantes en España del año 2017, reflejado en el marco teórico (p.19).

5.2.1 Características del centro

Se trata de un colegio público de Educación Primaria, de línea única, con un total de 108 alumnos, de los cuales 39 son extranjeros. No es un centro de grandes dimensiones: cuenta con un edificio principal y un patio colindante, en el que se encuentra un pequeño polideportivo.

El edificio principal está dividido en dos plantas: en la primera se encuentra el hall, conectado con el aula de psicomotricidad, y las aulas de 1º, 2º y 3º curso; en la superior, está la sala de profesores, las aulas de 4º, 5º y 6º, y el servicio de comedor. Para acceder a esta última, se dispone de un ascensor y de escaleras, las cuales se encuentran en el centro de la edificación y se accede a ellas mediante el hall. El aula de psicomotricidad se utiliza como sala de usos múltiples, ya que cuenta con un gran espacio para trabajar con muchos alumnos, y dispone de ordenador, proyector y mesas grandes, además de 25 mini PCs que, en las horas lectivas, van rotando por los distintos cursos.

El patio se localiza junto a la parte de atrás del edificio principal, cuyo elemento más característico es la pista de fútbol sala situada en el centro del cercado. A su vez, dispone de bancos a los lados que lo separan de la zona de tierra disponible, sobre todo, para los más pequeños. El polideportivo no se encuentra abierto para el alumnado de

forma general en el recreo, a excepción de las condiciones climatológicas, y el resto del tiempo es utilizado por los profesores de educación física que quieran disponer de él.

5.2.2 Alumnado

El total de alumnos en el centro es de 108 niños, cuyo 36,1% son extranjeros, contando con alumnado procedente de Rumanía (7,4%), Marruecos (7,4%), Reino Unido (4,6%), Italia (3,7%), China (2,8%), Ecuador (2,8%), Alemania (1,85%), Colombia (1,85%), Bulgaria (1,85%), y Francia (1,85%).

En la siguiente tabla se muestra la distribución de alumnos por curso, pudiéndose observar que la media de ratio por aula es de 18, lo que significa que son grupos pequeños con los que es más sencillo trabajar:

Tabla 2.
Distribución de alumnos por curso

	Cursos					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Total alumnos	19	17	18	16	20	18
Total etapa	108					

A continuación, en la tabla 3 queda reflejado también el número y procedencia de alumnos extranjeros en cada uno de los cursos. Se observa que la mayoría de inmigrantes proceden de Rumanía y Marruecos, siendo Alemania, Colombia, Bulgaria y Francia los países de procedencia de la menor parte de extranjeros, contando todos con un total de 2 alumnos por país. Se puede ver, además, que el alumnado inmigrante está muy bien repartido por todos los cursos, teniendo entre seis y siete alumnos extranjeros en cada aula.

Tabla 3.
Distribución alumnado extranjero por cursos y procedencias

Procedencia	Curso					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Rumanía	1	0	3	2	1	1
Marruecos	0	3	1	0	1	3
Reino Unido	2	1	0	0	0	2
Italia	0	0	1	2	1	0
China	1	0	0	1	1	0

Ecuador	1	0	0	0	2	0
Alemania	1	0	0	0	0	1
Colombia	0	1	0	0	1	0
Bulgaria	0	0	1	1	0	0
Francia	0	1	0	1	0	0

En relación a la atención a la diversidad, este centro cuenta con dos alumnos de discapacidad motora, ambos de origen español, en segundo y cuarto curso. Por otro lado, cuenta con un alumno con discapacidad intelectual leve en cuarto de Primaria y otro con discapacidad intelectual moderada, el cual está en su primer año de esta etapa.

5.3 OBJETIVOS

El proyecto “Nosotros en el recreo... ¡viajamos! ¿Y tú?” surge a raíz las dificultades que sufren los niños extranjeros al llegar a nuestro país y ser escolarizados, debido al desconocimiento del idioma y a la diferencia cultural, sumada al desconocimiento de ésta también. Esta propuesta propone reducir esas dificultades y facilitar así la inclusión de todo el alumnado en el centro educativo.

El objetivo general del proyecto busca facilitar el aprendizaje de la lengua vehicular del país al alumnado extranjero, de forma conjunta con el alumnado nativo. Además, pretende dar conocimiento de las distintas culturas, a fin de favorecer un espacio intercultural de aprendizaje. Asimismo, la temática está enfocada a viajar por el mundo de forma hipotética, por lo que también se tratará de lograr el aprendizaje de la cultura de los lugares que se “visiten”.

Por todo ello, los objetivos los podemos dividir en dos grupos: aquellos enfocados especialmente al alumnado extranjero y los orientados al conjunto de alumnado en su totalidad.

En primer lugar, los objetivos enfocados al alumnado extranjero buscan:

- Facilitar el reconocimiento y comprensión de la lengua española a nivel comunicativo.
- Promover el uso correcto del español para expresarse.
- Incluir la cultura española en sus conocimientos, respetando sus culturas de origen.

En segundo lugar, aquellos enfocados al conjunto de alumnado en su totalidad pretenden:

- Construir un ambiente jovial y divertido, favoreciendo la confianza inter e intrapersonal en el alumnado.
- Incrementar el dinamismo del aprendizaje mediante el trabajo en equipo para favorecer la cohesión social.
- Crear un interés hacia la cultura de los demás en ambiente intercultural.
- Fomentar la inclusión de todo el alumnado.

5.4 CONTENIDOS

Se trata de un proyecto extracurricular, por lo que los contenidos desarrollados no se encuentran textualmente en la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE). Sin embargo, están relacionados con algunas competencias destacadas en esta ley: la comunicación lingüística, las competencias sociales y cívicas, y el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

El contenido principal, orientado al alumnado extranjero, se basa en el objetivo general del proyecto y engloba lo referente al conocimiento de la lengua española en un plano conversacional. Por otro lado, en relación a la temática desarrollada, se van a trabajar los siguientes contenidos:

- Componentes culturales y tipos de moneda de España y de los países de procedencia del alumnado extranjero: Rumanía, Marruecos, Reino Unido, Italia, China, Ecuador, Alemania, Colombia, Bulgaria y Francia.
- Organización parcial de un viaje.
- Manejo de los mapas: mapa del mundo, mapa de ciudad.
- Uso de la guía turística de un país.
- Tipos de transportes para realizar un viaje.

- Tipos de alojamientos en los que hospedarse durante un viaje.
- Concepto de pasaporte y visado.
- Conversión de monedas.

5.5 METODOLOGÍA

“Nosotros en el recreo... ¡viajamos! ¿Y tú?” es una propuesta educativa diseñada para el aprendizaje de español por parte del alumnado extranjero, mediante la creación de espacios que favorezcan la comunicación entre este alumnado y el nativo, es decir, mediante el proceso de inmersión lingüística (método AICLE, véase p.14). Está enfocado a alumnos de entre 9 y 12 años, es decir, a los cursos de 4º, 5º y 6º de Primaria. Para el desarrollo de este proyecto contamos con 25 alumnos en total, de los cuales, 10 son extranjeros, procedentes de Rumanía, Marruecos, Reino Unido, Italia, China, Ecuador, Alemania, Colombia, Bulgaria y Francia.

Se trata de un proyecto anual, en el que se viaja de forma hipotética por el mundo recorriendo los distintos países de procedencia del alumnado extranjero del centro. Se mantiene esta temática durante todo el año como hilo conductor, de tal manera que la adquisición del idioma queda en un segundo plano a ojos del alumnado, es decir, se da mediante el aprendizaje implícito. Este término lo acuñó Reber en 1965, haciendo referencia a “la adquisición de conocimiento complejo que ocurre de manera incidental y sin que el aprendiz tenga conciencia del conocimiento adquirido” (Sun, 2011, p.41).

De este modo, la propuesta pretende que el alumnado extranjero aprenda la lengua española a modo de herramienta para poder jugar con el resto de sus compañeros. Por su parte, la adquisición de los contenidos de la temática por parte del conjunto del alumnado se realiza mediante un aprendizaje significativo, “en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe” (Moreira, 2012, p.30).

La estructura del proyecto se divide en dos etapas: la primera engloba los preparativos del viaje, y la segunda representa las distintas paradas en cada país. La etapa uno coincide con el primer trimestre, y la dos engloba el segundo y tercer

trimestres juntos. De este modo, en la primera, los preparativos se dividen en tres pasos, uno por cada mes, y en ella se decide de forma asamblearia el orden en el cual se van a visitar los países posteriormente, además de tratar los contenidos necesarios para saber realizar las actividades de la siguiente etapa. Por su parte, en la segunda comienza el “viaje”, dedicando dos semanas para cada país visitado, de tal manera que son denominadas semanas temáticas de dicho país.

Al ser un proyecto de patio, se realiza en los 30 minutos de recreo, siendo en la práctica 25 minutos útiles por los preparativos. Al principio de cada sesión, el profesor del proyecto realiza una breve explicación de lo que se va a hacer. Además, en aquellas sesiones en las que se simule la compra u obtención de algún material, como por ejemplo monedas de otros países o billetes de los distintos transportes, el alumnado va a crear mediante dibujos pintados y recortados en papel, la representación de estos materiales, de forma que puedan así manipularlos en las jornadas que posteriormente se necesiten.

Las actividades se desarrollan en grupos o en gran grupo, nunca de forma individual, ya que se pretende fortalecer la comunicación y la relación entre el alumnado. No olvidemos que el objetivo general del proyecto es el aprendizaje del español por parte del alumnado extranjero, y si el trabajo fuera individual, no se precisaría apenas la comunicación entre los alumnos. Para ello, es el profesor del proyecto quien forma estos agrupamientos, de tal manera que en cada grupo haya tanto alumnado nativo como extranjero.

Los espacios de trabajo en los que se desarrolla son el hall del centro y el aula de psicomotricidad. Se van a utilizar los mini PCs con conexión a internet disponibles en esta última aula a lo largo de todo el trimestre, ya que los alumnos van a investigar gran parte de los contenidos que se tratan.

De acuerdo con el hilo conductor de la temática, en el hall se coloca un mural que se va rellenando con la información obtenida a lo largo de los talleres (fotos, recortes, etc.) en el cual se incluye un mapa grande del mundo. Asimismo, en este mapa se clavan chinchetas en los distintos países que hayan sido “visitados”, con un hilo atado a fin de ir dibujando un mapa de ruta en el que se refleje el recorrido que se vaya realizando alrededor del mundo.

La evaluación del proyecto se lleva a cabo durante todo su desarrollo, dedicando las dos últimas semanas del curso a la evaluación por parte del alumnado, para favorecer la reflexión y mejora de la propuesta.

En definitiva, la metodología tanto del proyecto en general como de las actividades de cada sesión, está enfocada al aprendizaje de los distintos procesos a llevar a cabo a la hora de planear y llevar a cabo un viaje, a fin de ser útiles estos conocimientos a lo largo de la vida del alumnado.

5.6 DESARROLLO Y TEMPORALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE ACTIVIDADES

En este apartado se va a explicar el desarrollo del programa de actividades, diferenciando cada una de las etapas del proyecto, y temporalizando las sesiones a realizar. Además, se incluyen una serie de tablas que representan gráficamente dicha temporalización, a fin de entenderse mejor el proceso.

El proyecto se realiza los martes y jueves de forma que los lunes, miércoles y viernes tienen el recreo libre para relacionarse también con aquellos que no participan en el proyecto y jueguen de forma autónoma o comenten sus intereses con el resto de compañeros.

Las dos etapas en las que se divide son:

1) “Preparamos el viaje, ¿qué necesitamos?”. La cual coincide con el primer trimestre completo. En ella se realizarán actividades dirigidas a la temática de los preparativos de un viaje, como son preparar la maleta, buscar hoteles, comprar los billetes del tren, del autobús o del avión que se vaya a necesitar, etc.

2) “Conocemos el mundo”. Combina el 2º y el 3º trimestres completos. Se llevan a cabo actividades acordes a la temática de estar viajando por los distintos países. Utilizándose dos semanas para cada país, contando con las dos primeras para conocer el país en el que se encuentran, es decir, España.

5.6.1 Primera etapa: “Preparamos el viaje, ¿qué necesitamos?”

Para realizar cualquier viaje, es importante organizar un satisfactorio plan de ruta. Es por ello, que en esta etapa vamos a iniciar la preparación y planificación del viaje de forma conjunta.

Cabe destacar, que en aquellas actividades que simulen la compra o intercambio de algún material trascendente para el viaje, como por ejemplo monedas de otros países o los billetes para el transporte, etc., el alumnado lo va a dibujar en folios de forma sencilla, para que sea más visual la actividad y, al finalizar la etapa de preparación, simulando hacer la maleta y preparar la mochila, lo cogerán todo, sin olvidarse nada, ya que representan útiles muy importantes para realizar los viajes tanto en el proyecto como en la vida real.

Se distinguen tres partes, que coinciden con los tres meses que componen el trimestre: conocimientos previos, itinerario y preparativos. A su vez, esta división pretende distinguir los pasos a seguir antes del viaje, de manera que se diferencien bien y se aprendan así más fácilmente.

Primer mes. *Conocimientos previos*

En primer lugar, antes de llevar a cabo la preparación de un viaje, es necesario conocer las distintas variables que vamos a necesitar a lo largo de éste, como son los tipos de medios de transporte, los distintos alojamientos que podemos elegir, y el modo de utilizar correctamente los mapas que están a nuestra disposición.

Para ello se utilizarán estas primeras semanas, contando con la primera de todas para realizar una introducción y consecuente presentación tanto del proyecto como del alumnado entre sí, ya que el curso acaba de empezar. En la siguiente tabla queda reflejada la temporalización.

Tabla 4.

Temporalización primer mes del proyecto

SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1 Introducción		Presentación alumnado		Introducción países	
2 Tipos de transporte		Ideas propias y experiencias		Información en mini PCs	
3 Tipos de alojamiento		Ideas propias y experiencias		Información en mini PCs	
4 Uso de mapas		Tipos de mapas (mini PCs)		Juego de planos	

→ **Semana 1.** *Introducción*

Con esta semana se pretende presentar el proyecto al alumnado, para que entiendan qué es lo que se va a hacer y cuál es la historia en la que se van a sumergir. Además, se realizan las presentaciones entre el alumnado para que se conozcan y hablen entre ellos ya que este proyecto pretende precisamente ese acercamiento entre alumnado nativo y extranjero.

Martes: Introducción al proyecto, explicación del profesor del proyecto y presentación de todos los alumnos.

Jueves: Breve presentación de los países extranjeros de los niños inmigrantes, alimentando la curiosidad del resto de niños, los cuales se harán muchas preguntas sobre los países de los que vinieron sus compañeros, como por ejemplo: “¿de dónde vino?”, “¿dónde está eso?”, “¿qué idioma se habla allí?”, etc.

→ **Semana 2.** *Tipos de transporte*

Al hacer un viaje, ¿qué medios de transporte podemos utilizar? En esta semana se trabajan los tipos de transportes que pueden usarse en un viaje.

Martes: Introducción previa del profesor del proyecto (5 min) y posteriormente el alumnado realiza una tormenta de ideas, compartiendo experiencias propias, hablando de los transportes que han utilizado en sus viajes o vacaciones con la familia o amigos.

Jueves: Búsqueda de información en grupos de cuatro, con la ayuda de los mini PCs. Al finalizar, comparten entre toda la clase lo que ha encontrado cada grupo.

→ Semana 3. *Tipos de alojamiento*

¿En qué sitios podemos alojarnos a lo largo de un viaje? Esta semana se realiza la misma estructura que en la semana anterior, pero trabajando los tipos de alojamiento. El alumnado comparte sus experiencias el primer día y, el segundo, busca en los mini PCs, en grupos de cuatro, información sobre los distintos sitios en los que se pueden hospedar a lo largo del viaje.

→ Semana 4. *Uso de mapas*

¿Sabemos utilizar un mapa?, ¿qué tipos de mapas podemos necesitar en un viaje? Con estas preguntas se comenzará la última semana del mes, en la que se realizarán actividades para aprender a usar y conocer los distintos tipos de mapas.

Martes: Introducción breve del profesor del proyecto, referente a lo que se va a realizar y, posteriormente, tormenta de ideas de los niños en base a qué son los mapas y desde cuándo y para qué se utilizan. Para terminar, búsqueda de información al respecto en internet en grupos de cuatro y puesta en común.

Jueves: Juego de planos: por grupos, en mapa de ciudad, tendrán que llegar de un punto a otro explicando su ruta. Cada grupo elegirá un recorrido y tendrán que explicar por qué ese y no otro (por ejemplo porque así de paso pasan por algún sitio en concreto que les apetezca, etc.)

Segundo mes. *Itinerario*

En este segundo mes de proyecto, se van a trabajar los contenidos referentes al itinerario de viaje, es decir, vamos a planear la ruta que vamos a llevar a cabo en nuestra vuelta por el mundo. Estos contenidos han sido previamente explicados en el primer mes de proyecto, por lo que el alumnado está familiarizado y conoce los distintos tipos tanto de transportes como de alojamientos.

Para ello, siguiendo la estructura del mes anterior, se dividirán las semanas por temas, quedando reflejada esta temporalización en la siguiente tabla:

Tabla 5.
Temporalización segundo mes del proyecto

SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
5 ¿Dónde vamos?		Localizar países a visitar		Trazar la ruta	
6 Compramos los billetes		Billetes de autobús y tren		Billetes de avión y barco	
7 Reservamos el alojamiento		Reserva de hotel/hostal		Reserva de albergue/camping	
8 ¿Cómo organizamos la visita?		Ideas propias y experiencias		Información en mini PCs	

→ **Semana 5.** *¿Dónde vamos?*

Esta semana es muy importante ya que se decide el itinerario que se va a llevar a cabo durante toda la segunda etapa. Para ello, primero se localizan los países que se van a visitar en el mapa ubicado en el hall, y después, en el aula de psicomotricidad, sobre un mapa del mundo tamaño A4 se procede a trazar en gran grupo, la ruta deseada.

Martes: Se identifican los países que se van a “visitar”, señalándolos en el mapa del mundo del hall.

Jueves: Se traza en el folio, en gran grupo, la ruta que posteriormente se llevará a cabo en la segunda etapa para tener claro el orden de visita de los países.

→ **Semana 6.** *Compramos los billetes*

A través de internet, con los mini PCs, con la clase dividida en cuatro grupos para que cada alumno participe más fácilmente y se fomente la comunicación entre los miembros del grupo, se simula la compra de los billetes para los distintos transportes posibles estudiados el mes anterior. Al finalizar cada sesión, los dibujan de modo sencillo de forma individual, ayudándose en los grupos ya formados.

Martes: En esta sesión se simula la compra de billetes de autobús y de tren, habiendo comparado previamente las ofertas de las distintas compañías y seleccionado aquella más acorde a sus preferencias. Posteriormente dibujan de forma sencilla los billetes que han comprado al final.

Jueves: Esta vez se realiza un proceso similar a la sesión anterior, para la compra de billetes de avión y barco. Una vez lo consigan, van a dibujar de forma sencilla los billetes que han comprado.

→ **Semana 7.** *Reservamos el alojamiento*

A través de internet, con la clase dividida en cuatro grupos para que cada alumno pueda participar mejor, con los mini PCs, del mismo modo que la semana anterior, pero esta vez a fin de simular la reserva de los distintos tipos de alojamientos estudiados el mes anterior.

Martes: Se buscan distintos hoteles y hostales en la zona y, comparando las distintas ofertas, se simula la reserva de uno de ellos, bien sea hotel o hostel.

Jueves: Del mismo modo que la sesión anterior, se buscan distintas ofertas para alojarse en un albergue o camping y, una vez que se selecciona la que más se adapta a sus necesidades, se simula la realización completa de la reserva.

→ **Semana 8.** *¿Cómo organizamos la visita?*

Para visitar un país extranjero, tenemos que saber primero qué queremos ver en él. Esta semana se va a tratar este tema, investigando las cosas importantes que hay que ver cuando se va a un país que no es el propio; tanto a nivel general, como ciudades importantes, lugares emblemáticos, etc.; como a nivel interno de una ciudad, como por ejemplo serían lugares famosos, museos, parques, etc.

Martes: Introducción del profesor de 5 minutos. Tormenta de ideas y propuestas de los niños sobre qué es interesante ver de un país desconocido y, dentro de este, de sus ciudades más importantes, como por ejemplo, los museos.

Jueves: Investigar en los mini PCs si hay que hacer algo especial para visitar los sitios previamente propuestos. En el ejemplo de los museos, habría que investigar previamente el horario de visita, el precio, y si hay que reservar un día o no es necesario.

Tercer mes. Preparativos

Para finalizar la primera etapa, este mes va a desarrollarse el último paso antes de emprender un viaje, es decir, recopilar aquellos útiles que no se pueden olvidar, como son los billetes para los transportes, las monedas, o los documentos que nos identifican, para meterlos en la mochila y, junto a la maleta de ropa y aseo personal que previamente se rellenará, comenzar la aventura.

En la siguiente tabla se refleja la temporalización de las actividades de este mes, las cuales se explican más adelante.

Tabla 6.
Temporalización tercer mes del proyecto

SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9 ¿Sirve allí nuestro dinero?		Conocer y dibujar monedas		Simulación cambio monedas	
10 ¿Necesitamos algún documento especial?		Conceptos. Información mini PCs		Simulación solicitud documentación	
11 Hacemos la maleta		Manualidad: maleta		Hacer la maleta	
12 ¡Nos vamos de viaje!		Llenar la mochila		Cómo dejar la casa al viajar	

→ Semana 9. ¿Sirve allí nuestro dinero?

Una de las cosas más importantes para un viaje es conocer el tipo de moneda que utilizan en el país al que vamos. Esta semana se van a conocer las distintas monedas que tienen en los países a los que queremos ir.

Martes: Tras una breve introducción del profesor del proyecto en la que propone una serie de preguntas para crear la curiosidad en los niños, éstos, en grupos de cuatro, van a investigar en internet con los mini PCs las monedas que se usan en los países que se van a visitar. Al finalizar, individualmente, dibujan unas cuantas de cada tipo en papel, las pintan y las recortan.

Jueves: Tras una breve explicación de 5 minutos del profesor del proyecto sobre la actividad a realizar, se va a hacer una simulación de cambio de moneda utilizando las de papel que dibujaron la sesión anterior.

→ **Semana 10.** *¿Necesitamos algún documento especial?*

Para entrar en los distintos países que queremos visitar, ¿necesitamos algún tipo de documento especial como por ejemplo el pasaporte o un visado?

Martes: El profesor realiza una explicación de 10 minutos para que entiendan de forma fácil qué es el Pasaporte y cuándo se utiliza, y qué es un visado y para qué países es necesario. En los 20 minutos restantes, dividiendo la clase en cuatro grupos, averiguan con los mini PCs si se precisa algún documento especial para entrar en los países que vamos a visitar. Además pueden investigar lo que han necesitado los compañeros inmigrantes para entrar en España viniendo desde otros países.

Jueves: Con la clase dividida en cuatro grupos, hacen una simulación de solicitud de visados y pasaportes a través de internet o investigando dónde hay que ir. Posteriormente dibujan en papel de forma sencilla la documentación que hayan “solicitado”, como por ejemplo su visado.

→ **Semana 11.** *Hacemos la maleta*

Sin duda un paso que todos conocen que hay que hacer antes de irse de viaje es hacer la maleta. Esta semana va a estar dedicada enteramente a este paso, siendo los alumnos quienes creen la maleta física con cartones o con el material del que se disponga en el aula, la pinten y la decoren, para posteriormente rellenarla con las prendas de ropa y aseo personal que también habrán representado mediante papeles.

Esto último puede hacerse tanto de forma gráfica, como simplemente escribiendo el nombre de la prenda en un pequeño papel; en función del tiempo que se tenga y de la disposición del alumnado.

Martes: A modo de taller de manualidades, en cuatro grupos, construyen, pintan y decoran una maleta cada grupo, en la que van a meter después todo su equipaje.

Jueves: Tormenta de ideas de qué meter en la maleta. Posteriormente cada alumno representa cada prenda de ropa con un papelito (por ejemplo, en uno de los papeles poner “pantalón corto”, o bien recortar y pintar en forma de pantalón corto). Para finalizar, meten los niños de cada grupo su “ropa” en la maleta grupal que les corresponda.

→ **Semana 12.** *¡Nos vamos de viaje!*

¿Qué hay que llevar? ¡Cuidado! No nos podemos olvidar nada si queremos que todo salga bien.

Martes: Todo aquello que hayan preparado a lo largo del trimestre, como las monedas de cambio, billetes de tren, avión, autobús... y la documentación, lo tienen que meter en una mochila para prepararse para el viaje junto a la maleta.

Jueves: ¿Cómo dejamos la casa? El alumnado propone cómo dejar la casa mientras se va de viaje, es decir, persianas bajadas, luces apagadas, etc. Después, investigan con los mini PCs los consejos de la Policía Nacional para dejar la casa al irse de vacaciones. Con todo ello realizado y la primera etapa finiquitada... ¡empezamos el viaje!

A continuación se expone un esquema global de esta primera etapa, a fin de observar la estructura con mayor claridad, describiendo brevemente las actividades que se van a realizar en dicha etapa.

Tabla 7.

Esquema global de la primera etapa del proyecto

NOSOTROS EN EL RECREO... ¡VIAJAMOS! ¿TE VIENES?			
ETAPAS	MESES	SEMANAS	ACTIVIDADES
<p>1ª ETAPA:</p> <p>PREPARAMOS EL VIAJE, ¿QUÉ NECESITAMOS?</p> <p>(1^{er} trimestre)</p>	<p>CONOCIMIENTOS PREVIOS</p> <p>(Mes 1)</p>	<p>Introducción</p> <p>(Semana 1)</p>	<p>Martes: Introducción al proyecto, explicación del profesor y presentación de todos los niños.</p> <p>Jueves: Breve presentación de los países extranjeros de los niños inmigrantes. ¿De dónde vine? ¿Dónde está eso? ¿Qué idioma se habla allí?</p>
		<p>Tipos de transporte</p> <p>(Semana 2)</p>	<p>Al hacer un viaje, ¿qué medios de transporte podemos utilizar?</p> <p>Martes: Introducción profe 5 min, tormenta de ideas de los niños.</p> <p>Jueves: buscamos información en mini PCs</p>
		<p>Tipos de alojamiento</p> <p>(Semana 3)</p>	<p>¿En qué sitios podemos alojarnos a lo largo de un viaje?</p> <p>Misma estructura que la semana 2. (Martes y jueves).</p>
		<p>Uso de mapas</p> <p>(Semana 4)</p>	<p>¿Sabemos utilizar un mapa? ¿Qué tipos de mapas podemos necesitar en un viaje?</p> <p>Martes: Introducción profe 5 min. Tormenta de ideas niños, búsqueda en internet con mini PCs.</p> <p>Jueves: Juego de planos: por grupos, en mapa de ciudad, tendrán que llegar de un punto a otro explicando su ruta. Cada grupo elegirá un recorrido y tendrán que explicar por qué ese y no otro (por ejemplo porque así de paso pasan por algún sitio en concreto que les apetezca, etc.)</p>
	<p>ITINERARIO</p> <p>(Mes 2)</p>	<p>¿Dónde vamos?</p> <p>(Semana 5)</p>	<p>Martes: Se identifican los países que se van a “visitar”, señalándolos en el mapa del mundo del hall. Jueves: Se traza, en gran grupo, la ruta que posteriormente se llevará a cabo en la segunda etapa para tener claro el orden de visita de los países.</p>
		<p>Compramos los billetes</p> <p>(Semana 6)</p>	<p>A través de internet, con la clase dividida en cuatro grupos para que cada niño pueda participar mejor, con los mini PCs.</p> <p>Martes: Se simula la compra de billetes de Autobús y de tren. Finalizarán dibujando de forma sencilla un billete de cada cosa.</p> <p>Jueves: Se simula la compra de billetes de Avión y Barco. Finalizarán dibujando de forma sencilla un billete de cada cosa.</p>
		<p>Reservamos el alojamiento</p> <p>(Semana 7)</p>	<p>A través de internet, con la clase dividida en cuatro grupos para que cada niño pueda participar mejor, con los mini PCs.</p> <p>Martes: Se simula la reserva de hotel y/o hostel.</p> <p>Jueves: Se simula la reserva de albergue y/o camping.</p>
		<p>¿Cómo organizamos la visita?</p> <p>(Semana 8)</p>	<p>Para visitar un país tenemos que saber qué queremos ver, como por ejemplo lugares famosos o emblemáticos. Para ello:</p> <p>Martes: Introducción del profesor de 5 minutos. Tormenta de ideas y propuestas de los niños sobre qué es interesante ver de un país desconocido, por ejemplo, los museos.</p> <p>Jueves: Investigar en los mini PCs si hay que hacer algo especial para visitar los sitios previamente propuestos. En el ejemplo de los museos, habría que investigar previamente el horario de visita, el precio, y si hay que reservar un día o no es necesario.</p>

Tabla 7.

Esquema global de la primera etapa del proyecto

NOSOTROS EN EL RECREO... ¡VIAJAMOS! ¿TE VIENES?			
ETAPAS	MESES	SEMANAS	ACTIVIDADES
<p>1ª ETAPA: PREPARAMOS EL VIAJE, ¿QUÉ NECESITAMOS? (1^{er} trimestre)</p>	<p>PREPARATIVOS (Mes 3)</p>	<p>¿Sirve allí nuestro dinero? (Semana 9)</p>	<p>Antes de emprender el viaje hay que conocer su tipo de moneda y, en caso de ser distinta a la nuestra, ¿qué hay que hacer? Martes: Conocer las distintas monedas de los países que vamos a visitar con la ayuda de los mini PCs. Dibujar unas cuantas de cada tipo en papel, pintarlas y recortarlas. Jueves: Simulación de cambio de moneda utilizando las monedas de papel que dibujaron la sesión anterior. Previa explicación breve de 5 minutos del profesor.</p>
		<p>¿Necesitamos algún documento especial? (Semana 10)</p>	<p>Para entrar en los distintos países que queremos visitar, ¿necesitamos algún tipo de documento especial como por ejemplo el pasaporte o un visado? Martes: El profesor realizará una explicación de 10 minutos para que entiendan de forma fácil qué es el Pasaporte y cuándo se utiliza, y qué es un visado y para qué países es necesario. En los 20 minutos restantes, con la clase dividida en cuatro grupos, averiguarán mediante los mini PCs si se precisa algún documento especial para entrar en los países que vamos a visitar. Además podrán investigar lo que han necesitado los compañeros inmigrantes para entrar en España viniendo desde otros países. Jueves: Con la clase dividida en cuatro grupos, harán una simulación de solicitud de visados y pasaportes a través de internet o investigando dónde hay que ir. Posteriormente dibujarán en papel de forma sencilla la documentación que hayan “solicitado”, como por ejemplo su visado.</p>
		<p>Hacemos la maleta (Semana 11)</p>	<p>Martes: A modo de taller de manualidades, en cuatro grupos, construirán, pintarán y decorarán una maleta cada grupo, en la que meterán después todo su equipaje. Jueves: Tormenta de ideas de qué meter en la maleta. Posteriormente cada alumno representará cada prenda de ropa con un papelito (por ejemplo, en uno de los papeles pondrá “pantalón corto”). Para finalizar, meterán los niños de cada grupo su “ropa” en la maleta grupal que les corresponda.</p>
		<p>¡Nos vamos de viaje! (Semana 12)</p>	<p>¿Qué hay que llevar? ¡Cuidado! No nos podemos olvidar nada si queremos que todo salga bien. Martes: Todo aquello que hayan preparado a lo largo del trimestre, como las monedas de cambio, billetes de tren, avión, autobús... y la documentación, lo tienen que meter en una mochila para prepararse para el viaje junto a la maleta. Jueves: ¿Cómo dejamos la casa? Los alumnos propondrán cómo dejar la casa mientras nos vamos de viaje, es decir, persianas bajadas, luces apagadas, etc. Investigarán con los mini PCs los consejos de la Policía Nacional para dejar la casa al irse de vacaciones. Una vez que lo tenemos todo listo... ¡emprendemos el viaje!</p>

5.6.2 Segunda etapa: “Conocemos el mundo”

Una vez que se tiene todo preparado, se puede comenzar el viaje. Esta etapa del proyecto va a simular el viaje por el mundo visitando los distintos países señalados al principio del proyecto. Va a ser una aventura en grupo en la que se realizan cuatro cosas reiteradas para cada país, de modo que se tome la cultura y lo más característico de cada uno de ellos, siendo equivalente el tiempo dedicado a cada uno. Puede verse como una sucesión de semanas temáticas, en las que se decora el hall con el motivo del país que se está visitando.

Cabe destacar que los familiares son importantes en esta etapa, ya que van a participar en una de las sesiones de cada país, a fin de acercar más fielmente la cultura de estos. Esta participación es opcional, no están obligados a venir al centro los familiares, pero resulta interesante y enriquecedor, tanto para sus propios niños, que de este modo sienten el arropo de su familia y disfrutan compartiendo sus costumbres y raíces con sus compañeros, como el resto de niños, que así comprenden la diversidad cultural de una manera más cercana y representativa.

En cuanto al desarrollo de las actividades, en primer lugar se trabaja el país en el que se encuentran, es decir, España, ya que se trata de realizar una ruta que salga de aquí y visite los países del mundo de los que proceda el alumnado extranjero del centro que, a su vez, contamos con que participen en el proyecto. En la tabla 7 se refleja la temporalización de esta etapa, compuesta por el segundo y tercer trimestre, dividiendo el tiempo en semanas, ya que para cada país invertiremos dos de éstas. Es por ello que esta tabla tiene tantos colores, ya que cada color pertenece a un país. En la leyenda de la tabla no aparecen los nombres de cada país, ya que el orden de estos lo deciden en asamblea los alumnos en la semana 5 de la etapa 1: “¿Dónde vamos?”.

La estructura es la misma para trabajar cada uno de ellos. Hay cuatro sesiones en las que se trabajan distintas materias contando con un total de 4 tipos de sesiones por cada uno de los países. Más adelante, tras la tabla de la “temporalización del segundo y tercer trimestre por semanas” se procede a explicar las actividades de cada tipo de sesión.

Tabla 7.

Temporalización 2º y 3er trimestre por semanas

	SEMANAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2º trimestre	1ª		Introducción		Decorar	
	2ª		Ruta		Cocina	
	3ª		Introducción		Decorar	
	4ª		Ruta		Cocina	
	5ª		Introducción		Decorar	
	6ª		Ruta		Cocina	
	7ª		Introducción		Decorar	
	8ª		Ruta		Cocina	
	9ª		Introducción		Decorar	
	10ª		Ruta		Cocina	
	11ª		Introducción		Decorar	
	12ª		Ruta		Cocina	
3er trimestre	13ª		Introducción		Decorar	
	14ª		Ruta		Cocina	
	15ª		Introducción		Decorar	
	16ª		Ruta		Cocina	
	17ª		Introducción		Decorar	
	18ª		Ruta		Cocina	
	19ª		Introducción		Decorar	
	20ª		Ruta		Cocina	
	21ª		Introducción		Decorar	
	22ª		Ruta		Cocina	
	23ª		Introducción		Decorar	
	24ª		Ruta		Cocina	

LEYENDA DE COLORES


 España País 1 País 2 País 3 País 4 País 5 País 6 País 7 País 8 País 9 País 10 País 11

 **Sesión 1. Introducción.**

Esta sesión está dedicada a introducción en el nuevo país. En ella, el profesor da unas primeras pautas acerca de los rasgos generales más característicos de este, a fin de que el alumnado se sitúe, y les entrega una guía turística del país. En este preámbulo pueden participar los alumnos nativos de éste, añadiendo experiencias propias y otros datos de interés. La participación siempre es optativa, nunca se obliga a intervenir, pero se les anima a ello a fin de que practiquen el lenguaje.

Una vez realizado este primer contacto, los alumnos, en parejas, dedicarán el resto del recreo a buscar, tanto en internet con los mini PCs, como en la guía turística,

información sobre qué pueden visitar de dicho país, poniendo en práctica lo aprendido en la primera etapa, cuando estudiaron qué cosas son importantes de ver cuando se visita un país extranjero.

Sesión 2. Decorar.

Esta sesión está dedicada a la decoración del hall y el aula de psicomotricidad con los motivos del país que se visite. Para ello, el profesor del proyecto va a proporcionar los materiales que puedan necesitar los alumnos, y éstos van a colocarlos en ambos espacios. De fondo, durante toda la sesión de decoración, para recrear el ambiente del país visitado, se va a reproducir música tradicional de dicho país.

Sesión 3. Ruta.

Se va a dedicar esta jornada a trazar la ruta que se va a seguir, es decir, el recorrido que quieren hacer en ese país, señalando los lugares que van a visitar. Para ello se pone en común la información recabada en parejas en la primera sesión y, en gran grupo, trazan la ruta sobre un mapa impreso en un cartel, ayudándose de la guía turística que el profesor del proyecto les dio en dicha sesión, explicando los sitios que van a ver. Pueden añadir fotos y todo el material que deseen, colocando dicho cartel al final del recreo sobre el mural del hall.

Es importante que el recorrido tenga sentido, llevando un orden en las visitas de los lugares.

Sesión 4. Cocina.

El último día de la temática del país, se va a dedicar a un taller de cocina. Para ello, los alumnos extranjeros procedentes de dicho país, junto a los familiares de éstos que quieran participar, van a traer hechas de casa recetas fáciles para, en esta sesión, degustarlo entre todos los compañeros, mientras los niños protagonistas explican el modo en que realizaron la receta.

5.7 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Ya que todo el proyecto se lleva a cabo en el primer piso (aula de psicomotricidad y hall), los alumnos, al ser de los cursos superiores, tendrán sus aulas en el piso de arriba, por lo que el alumno con discapacidad motora precisará del

ascensor. Una vez en el aula, para el desarrollo de las actividades se retirarán algunas sillas a fin de facilitarle el paso y que pueda desenvolverse bien en el aula.

En cuanto al alumno que presenta discapacidad intelectual, serán los compañeros quienes les ayuden a comprender la actividad y a llevar a cabo las tareas correspondientes con la ayuda del profesor del proyecto. De forma general, al ser dinámico y, en parte, lúdico, no presentarán más dificultades a la hora de llevar a cabo los talleres.

5.8 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Entendemos la evaluación como “el proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma orientado hacia la toma de decisiones y la mejora de la intervención educativa” (Ramos, Perales y Pérez Carbonell, 2009, p.60). Más concretamente, la evaluación de este programa se va a basar en “el modelo CIPP (Stufflebeam y Skinfield, 1987) que distingue entre evaluación de contexto, de entrada, de proceso y de producto, en función del ciclo del programa y de las decisiones a las que pretende dar respuesta” (Perales, Ortega, y Jornet, 2012, p.226) cuyo esquema queda plasmado en la siguiente ilustración.

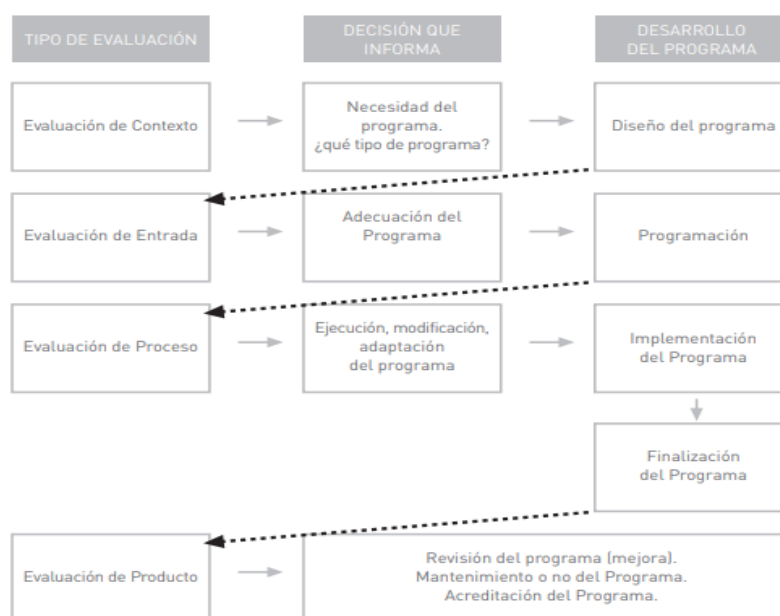


Ilustración 3. Esquema del modelo CIPP de Stufflebeam y Skinfield. Citado en Perales, Ortega y Jornet (2012).

En base a esto, para evaluar este proyecto se han de llevar a cabo tres fases: en primer lugar, se ha de realizar una evaluación de entrada, previa al comienzo del curso; en segundo lugar, se ha de realizar una evaluación de proceso al final de cada trimestre; por último, se ha de realizar una evaluación de producto, para la que se han de dedicar las últimas 4 sesiones del programa.

La evaluación de entrada ha de realizarse antes de llevar a cabo la propuesta, por parte del profesor del proyecto, quien ha de rellenar el cuestionario de entrada (anexo 1). Se trata de un cuestionario mixto, tanto cualitativo como cuantitativo ya que está compuesto por una serie de preguntas, las cuales se valoran en un rango del 1 al 5, colocando una cruz en la casilla del número que corresponda, siendo el 1 el de peor cumplimiento del objetivo y el 5 el de mejor. Los criterios de evaluación en esta fase se han de basar en la pertinencia del proyecto, la suficiencia y la viabilidad, es decir, si existe una necesidad real de llevarlo a cabo en el contexto citado, si es potencialmente capaz de conseguir los objetivos propuestos, y si puede llevarse realmente a cabo.

En segundo lugar, la evaluación de proceso también ha de llevarse a cabo por parte del profesor del proyecto, rellenando el correspondiente cuestionario de proceso, similar al de entrada pero con distintas preguntas (anexo 2), pero además, en esta fase el alumnado también ha de participar, respondiendo a un breve cuestionario para conocer su opinión acerca del proyecto (anexo 4), el cual se les ha de entregar en la última sesión de cada trimestre, llevándoselo a casa para responderlo con tranquilidad. Los criterios de evaluación para este cuestionario del alumnado van en torno a la diversión, el interés, la comunicación con sus compañeros, los posibles cambios que realizaría y si recomendaría a sus amigos participar en el proyecto. Por su parte, los criterios de evaluación del cuestionario realizado por el profesor se basan en el cumplimiento de los objetivos, la flexibilidad y la satisfacción parcial del alumnado, la cual se ha de valorar tanto en función de la continuidad de éste en el programa, como de las respuestas obtenidas en el cuestionario que han de realizar.

En último lugar, la evaluación de Producto la han de realizar tanto los alumnos como el profesor del proyecto. Para ello, el alumnado dedica las 4 últimas sesiones del curso para debatir acerca de las cuestiones que el profesor les ha de plantear. Por su parte, al finalizar las sesiones, éste ha de realizar un último cuestionario, similar a los anteriores que ha ido completando, pero con diferentes cuestiones (anexo 3), basando

los criterios de evaluación en la eficacia, eficiencia, satisfacción del alumnado, efectividad, impacto y funcionalidad del proyecto ya una vez finalizado. Es decir, se ha de valorar si se han cumplido los objetivos fijados, aprovechando los recursos disponibles, logrando una satisfacción en el alumnado, a la vez de una serie de efectos beneficiosos tanto esperados como inesperados, los cuales justifiquen que el programa ha satisfecho las necesidades que lo justificaron.

Las cuatro sesiones de evaluación quedan explicadas a continuación. La primera ha de ser una especie de asamblea final del proyecto, en el que se pongan en común las ideas extraídas a lo largo del curso. El resto de sesiones han de responder a los mismos criterios que el cuestionario de Proceso realizado por ellos, es decir, la diversión, el interés, la comunicación con sus compañeros, los posibles cambios que realizaría y si recomendaría a sus amigos participar en el proyecto. Para ello, en cada una de las sesiones se realizarán debates en torno a una serie de preguntas.

– **Sesión 1.**

En esta primera sesión se ha de llevar a cabo un debate en gran grupo acerca del viaje realizado, en el cual el alumnado ha de contar la actividad que más les ha gustado y cómo han vivido la experiencia de conocer una variedad tan amplia de países y culturas.

– **Sesión 2.**

En esta jornada se ha de analizar si se ha cumplido la diversión y el interés buscados por proyecto desde el punto de vista del alumnado. Para ello han de realizar una asamblea, respondiendo a las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Ha sido divertido?
- 2) ¿Os volveríais a apuntar al año que viene?

– **Sesión 3.**

En esta sesión el alumnado ha de responder a la siguiente pregunta acerca de la comunicación con sus compañeros a lo largo del proyecto.

- 1) ¿Os habéis podido conocer a lo largo del curso?
- 2) ¿El proyecto os lo ha facilitado o complicado?

– Sesión 4.

Para finalizar el proyecto, en esta última sesión el alumnado, de forma asamblearia como en el resto de sesiones, ha de responder a las siguientes cuestiones sobre los posibles cambios que realizaría y si recomendaría a sus amigos participar en el proyecto.

- 1) ¿Quitaríais o añadiríais algo al proyecto? ¿El qué?
- 2) Si pudierais hacer un cambio en el proyecto, ¿cuál sería?
- 3) ¿Recomendaríais apuntarse el próximo curso a algún amigo que no lo ha hecho aun?

Una vez realizadas estas sesiones, el profesor ha de completar el respectivo cuestionario de Producto, ayudándose de las respuestas obtenidas en los últimos días. Con ello se pone fin al proyecto y a la evaluación de éste.

Cabe destacar que con los datos obtenidos en las evaluaciones es importante reconsiderar la propuesta del proyecto y buscar la mejora de éste, adaptándose a las necesidades del alumnado.

6. CONCLUSIONES

Con la realización del presente trabajo, he puesto en práctica algunos de mis aprendizajes obtenidos en el Grado de Educación Primaria, mención de Lengua Castellana. Asignaturas como Metodología de la Enseñanza del Español para Extranjeros, Didáctica de la Creatividad Literaria y Lingüística, me han dado pautas para realizar una propuesta educativa de inclusión para facilitar el aprendizaje de español al alumnado extranjero que se escolariza en nuestro sistema sin conocer el idioma. Todo ello, me ha proporcionado la base para presentar una serie de conclusiones.

En primer lugar, la necesidad de crear herramientas por parte de la legislación vigente en nuestro país para, favorecer la inclusión del alumnado inmigrante en clave lingüística. El desconocimiento del idioma dificulta mucho la ubicación del nivel

curricular de los alumnos extranjeros al ser escolarizados. En base a esto, puede ser interesante realizar una prueba inicial de conocimiento en el idioma de origen del alumno, a fin de asignarle el nivel curricular que mejor se adapte a su conocimiento.

Por otro lado, con este trabajo se pretende hacer una propuesta novedosa basada en el método AICLE para acoger a este alumnado, que facilite de forma inclusiva el aprendizaje del idioma, ya que, pese a estar comprobado que responde muy bien a un contexto de inmersión lingüística, a día de hoy se sigue apoyando fuera del aula común al alumnado extranjero en la hora de las asignaturas de forma individualizada o en pequeños grupos, separándoles así del resto de compañeros. Respecto a esto, este proyecto propone actividades tanto para los extranjeros como para los alumnos nativos, de tal forma que jueguen y trabajen todos juntos, aprendiendo así el idioma como una herramienta para poder comunicarse, con el fin de crear un espacio de socialización.

Otra de las conclusiones, va en línea a la importancia de realizar una evaluación de programa en el ámbito educativo. La única manera de mejorar los métodos utilizados e innovar. Asimismo, evaluando los proyectos y las propuestas educativas se asegura que no dejen de reinventarse, para ser coherentes con cada una de las situaciones en las que se desarrollan, y favorecer así una mejor puesta en práctica.

Para terminar este apartado haciendo referencia a los objetivos fijados al comienzo de este trabajo, considero que han sido alcanzados mediante la labor de investigación, necesaria para la realización del marco teórico, y la formulación de la propuesta de patio que lleva por título “Nosotros en el recreo... ¡viajamos! ¿Te vienes?”.

Una vez completadas las conclusiones, se da por finalizado este trabajo de fin de grado.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, 63-67.
- Arroyo González, M. J., & Berzosa Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 192-215.
- Barbulescu, R., Bermúdez, A., & Brey, E. (2015). ¿Vente para Europa, Pepe? La nueva emigración desde España en tiempos de crisis económica. *Panorama social*, 127-138.
- Bazurto Palma, C. J. (2011). *La utilización de las TIC como estrategias activas, creativas y recreativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero Inglés en Educación Básica de los Colegios Fiscales*. Quito: Universidad Israel.
- Borromeo, C. A. (2016). Redes sociales para la enseñanza de idiomas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41-50.
- Byram, M., & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Competencias generales y específicas [PDF]. (s.f). Descargado (07-01-2018) de <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativa/vagrados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Educacion-Primaria-SO/>
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission Language Learning Objectives. En D. Marsh, *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission, Public Services Contract.
- de Castro, R. M. (2014). La enseñanza bilingüe en Madrid. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 197.
- Eurydice, la Red Europea de Información sobre Educación. (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Secretaría general Técnica.

- Farré, S. (1998). Exilio y emigración: apuntes acerca de las relaciones hispano-suizas: 1939-1964. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª. Contemporánea*, 213-237.
- Fernández Macías, E., Muñoz de Bustillo Llorente, R., Braña Pino, F. J., & Antón Pérez, J. I. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación*, 307-324.
- García Segura, L. (2016). *La enseñanza de la expresión oral en la clase de ELE. (Trabajo de fin de Grado)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- García, P. (2004). La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas. *red ELE: revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*.
- Hymes, D. H. (2015). Acerca de la competencia comunicativa. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 61-68.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: IFIIE.
- INE, I. N. (2017). *Cifras de Población a 1 de enero de 2017. Estadística Migraciones 2016. Datos provisionales*. Notas de Prensa.
- Instituto Cervantes. (1997). *Centro Virtual Cervantes*, Centro Virtual Cervantes. Recuperada en Diciembre 2, 2008. Disponible en: <http://www.cervantes.es/default.htm> a 12/06/18
- Krashen, S. y Terrell, T. D. 1988. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. New York: Prentice Hall.
- Lázaro, O. J. (2009). WEB 2.0, comunicación y material didáctico digital para el aprendizaje del español: el aula virtual de español del Instituto Cervantes y su actualización. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 13-34.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.
- Martín S., M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la Literatura. Educación.*, 54-70.

- Mijares Molina, L. (2007). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Moreira, M. A. (2012). Al final, ¿qué es el aprendizaje significativo? *Revista Qurrículum*, 29-56.
- Moreno G., C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ARCO/LIBROS S.L.
- Muñoz de Bustillo Llorente, R., & Grande Martín, R. (2017). Inmigración y estado de bienestar en España. *Anuario CIDOB de la inmigración*, 207-229.
- Muñoz, A. M. (2015). El programa ATAL: evolución histórica, gestión y organización en la actualidad de las aulas ATAL almerienses y perspectivas de futuro. En F. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres, *Actas del VII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (págs. S02/29-S02/43). Granada: Instituto de Migraciones.
- Nations, U. (2006). *World Population Policies*. New York: Department of Economic and Social Affairs. Population Division.
- Oporto del Olmo, A., & Rengifo Calderón, A. (2005). Historia, presente y prospectiva de las migraciones en España. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 155-165.
- Perales, M. J., Ortega, S., & M., J. J. (2012). La Educación Intercultural como criterio de calidad de la enseñanza. La evaluación como condición de calidad en la Educación Intercultural. En L. Díe, *Aprendiendo a ser iguales. Manual de educación intercultural*. (págs. 220-237). Cei Migra. Compañía de Jesús. Generalitat Valenciana.
- Ramos, G., Perales, M.J. y Pérez Carbonell, A. (2009). El concepto de evaluación educativa. En J.M. Jornet y Y.E. Leyva (2009) *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos de la enseñanza de idiomas*. Cambridge.

- Sáez Crespo, F. J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de investigación educativa (RIE)*, 37-46.
- Salazar Campillo, P. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques. *Revista española de lingüística aplicada*, 359-362.
- Sánchez, A. 1993. *Hacia un Método Integral en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. 1997. *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (2001). *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*.
- Sánchez, A. 2004. *Enseñanza y Aprendizaje en la Clase de Idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*.
- Sun, Y. (2011). Aprendizaje Implícito: Aspectos Críticos de su Definición y algunas de sus Implicancias. *Psyche*, 41-51.
- Swaffar, J., Arens, K., & Morgan, M. (1982). Teacher classroom practices: redefining method as task hierarchy. *Modern Language Journal*, 24-33.
- Valls Carol, R., Prados Gallardo, M. d., & Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 31-43.
- Vilar, J. B. (2002). Inmigración actual en España y Ley de Extranjería. *Anales de Historia Contemporánea*, 13-20.
- Villalba Martínez, F., & Hernández García, M. (2007). Aproximación al español como lengua de instrucción. *Linred: Lingüística en la red*.

8. ANEXOS

ANEXO 1. EVALUACIÓN DE ENTRADA

EVALUACIÓN DE ENTRADA		1	2	3	4	5	Justificación de la respuesta
Pertinencia	¿Existe una necesidad real en el contexto que requiera de un programa similar?						
	¿El programa es una respuesta adecuada al problema expuesto?						
Suficiencia	¿Es un programa potencialmente capaz de conseguir los objetivos fijados?						
Viabilidad	¿Es un diseño realista?						
	¿El diseño es adecuado para el lugar en el que se desarrollará?						

Leyenda de los números:

1 Nada

2 Poco

3 Suficiente

4 Bastante

5 Mucho

ANEXO 2. EVALUACIÓN DE PROCESO

EVALUACIÓN DE PROCESO		1	2	3	4	5	Justificación de la respuesta
Cumplimiento	¿El programa se desarrolla según lo previsto?						
	¿Los objetivos previstos se van cumpliendo?						
Flexibilidad	¿Es capaz de adaptarse el programa de actividades a las situaciones que vayan surgiendo y a las necesidades que supongan?						
Satisfacción parcial	¿El alumnado está satisfecho con el desarrollo del proyecto?						

Leyenda de los números:

1 Nada

2 Poco

3 Suficiente

4 Bastante

5 Mucho

ANEXO 3. EVALUACIÓN DE PRODUCTO

EVALUACIÓN DE PRODUCTO		1	2	3	4	5	Justificación de la respuesta
Eficacia	¿Se han logrado los objetivos fijados en el proyecto?						
Eficiencia	¿Se han aprovechado bien los recursos disponibles dando un buen resultado en el proyecto?						
Satisfacción	¿Cuál ha sido el grado de satisfacción resultante en el alumnado?						
Efectividad	¿Se han dado efectos beneficiosos no previstos?						
Impacto	¿Se han logrado como consecuencia efectos positivos en el contexto del centro?						
Funcionalidad	Grado en que el programa ha satisfecho las necesidades que lo justificaron.						

Leyenda de los números:

1 Nada

2 Poco

3 Suficiente

4 Bastante

5 Mucho

ANEXO 4. CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

CUESTIONES	1	2	3	4	5	¿De qué manera?/ ¿Por qué?
¿Te diviertes en el recreo cuando toca proyecto?						
¿Las actividades te permiten hablar con tus compañeros y conocerlos?						
¿Te apetece seguir viniendo al proyecto?						
¿Te gustaría cambiar algo de las actividades?						
¿Les recomendarías a tus amigos apuntarse también al proyecto?						

Leyenda de los números:

1 Nada

2 Poco

3 Suficiente

4 Bastante

5 Mucho