

Postura lingüística y estrategias de aprendizaje en escolares en contexto de inmersión bajo el Currículo Nacional Británico

Linguistic stance and learning strategies for schoolchildren abroad under the British National Curriculum

Artevic Holgueras Galán

Universidad del Norte (Colombia).

artevic@uninorte.edu.co

Holgueras Galán, A. (2017). Postura lingüística y estrategias de aprendizaje en escolares en contexto de inmersión bajo el Currículo Nacional Británico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2017) 22/.

RESUMEN

Esta investigación pretende indagar el modo en que escolares en contexto de inmersión bajo el Currículo Nacional Británico, por un lado, relacionan e integran lengua materna y lengua objeto y, por otro, expresan sus preferencias por determinados aspectos metodológicos. El perfil cualitativo de este trabajo destaca por su carácter heurístico y descriptivo como primer ciclo de una investigación-acción más amplia que pretende explorar el grado de desarrollo de la competencia pluricultural del grupo meta. Los resultados derivan de la triangulación de los datos recogidos por dos instrumentos, un cuestionario (para los discentes) y una entrevista (con un experto). Las conclusiones de este trabajo expresan una postura lingüística fragmentada y distante y la aconsejable renovación didáctica en base a las preferencias de los aprendices, que servirán de hipótesis de partida en ciclos posteriores.

Palabras clave: Postura lingüística; estrategias de aprendizaje; competencia pluricultural; contexto de inmersión; Currículo Nacional Británico.

ABSTRACT

This research aims to investigate how schoolchildren in the context of immersion within the British National Curriculum, on one level relate and integrate first language and target language, and on another, express their preferences for certain methodological aspects. The qualitative profile of this work stands out for its heuristic and descriptive characteristic as the first cycle of a broader action research which aims to explore the degree of pluricultural competence development within the target group. The results are derived from the triangulation of data collected by two instruments, a questionnaire (for learners) and an interview (with an expert). The conclusions of this work express a fragmented and distant language stance and lead to a recommendation for a renewal of the didactic framework based on the preferences of the trainees, which will serve as a hypothesis in subsequent cycles.

Keywords: linguistic stance; learning strategies; pluricultural competence; immersion context; British National Curriculum.

Fecha de recepción: 08/10/2016

Fecha de aprobación: 23/12/2016

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de una pregunta sobre el grado de integración de los discentes que estudian bajo el Currículo Nacional Británico (en adelante, CNB) en contexto de inmersión en España, concretamente en el área metropolitana de Málaga, conocida como Costa del Sol, que en 2012 concentra hasta 14 de estos centros educativos privados. Este grupo meta reúne condiciones de especificidad que lo distancia del resto población escolar inmigrada; a saber, poseen una red de servicios en su propia lengua y un estatus social alto o muy alto vinculado a unas circunstancias socioeconómicas alejadas del alumno inmigrado tipo que cursa en la educación pública, que acompaña de un conjunto peculiar de estereotipos y malentendidos.

En el propósito de conocer si los alumnos inmigrantes que se hallan simultáneamente en contexto escolar bajo el currículo británico y en contexto de inmersión padecen un déficit respecto a su integración en la cultura y sociedad de acogida, este trabajo se compone como un tríptico que articula el diseño de un cuestionario (de doble funcionalidad, aplicable con propósitos investigadores y como herramienta didáctica), el desarrollo de una investigación y la composición de un modelo de acción didáctica para la enseñanza de ELE. De este modo, el análisis y discusión de los resultados de la investigación propician la composición del modelo de Acción en Competición Lúdica (en adelante, modelo ACOL), que por razones de espacio no cabe en este artículo.

Entre los objetivos de este trabajo se especifican:

- diseñar un cuestionario, cuya implementación como instrumento didáctico contribuya a la planeación docente en su atención la integración entre las lenguas materna y objeto.
- describir la postura lingüística del grupo meta, que refieren a la disposición con que afrontan estos alumnos el contacto con la sociedad de acogida.
- detectar las estrategias de aprendizaje preferidas por el grupo meta.

Se constata la ausencia de investigaciones en torno a la integración cultural y social de alumnos en etapa escolar bajo el CNB en España. Por ello, se organiza la revisión de la literatura en las siguientes categorías: competencia pluricultural, el soporte de los materiales, el doble contexto, la optimización de la acción docente y el aprendizaje cooperativo.

Se recurre al diagnóstico de Grañeras y Ruiz (2007), que arroja luz sobre el panorama investigador desde su posición de observación en el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación. Se repasan las indagaciones de Di Pierro (2010) antes de adentrarnos en los trabajos de Morales (2006) y Morales y Barrios (2012), que constituyen el núcleo del estado de la cuestión porque se acercan a nuestro grupo meta desde unos postulados teóricos coincidentes con los de este trabajo, abordando el aprovechamiento resultante del aprendizaje cooperativo y la optimización de la acción docente en contexto de inmersión y escolar.

2. INVESTIGACIÓN DEL ELE ACERCA DE LA COMPETENCIA PLURICULTURAL EN CONTEXTO ESCOLAR Y DE INMERSIÓN

2.1 LA COMPETENCIA PLURICULTURAL EN UN CONTEXTO MIXTO

En su trabajo sobre la competencia intercultural, las investigaciones que menciona Oliveras (2000: 28) en el estado de la cuestión pertenecen a disciplinas alejadas de la Lingüística, ya que “los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras no son adecuados ni suficientes” para elaborar una respuesta satisfactoria para las necesidades de una comunicación intercultural. Así, las investigaciones apuntadas provienen de disciplinas como la antropología o la psicología social. En la revisión realizada para este trabajo, se localizan multitud de investigaciones sobre la pluriculturalidad abordadas desde la Sociología de la Educación, la Etnografía de la Educación, la Pedagogía Diagnóstica o la Psicopedagogía que escapan del ámbito de la Lingüística.

En la misma línea, se expresan Grañeras y Ruiz (2007: 177), investigadoras del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, reconociendo que, en un ámbito más local,

la integración de jóvenes de origen extranjero es un tema que la UE lleva considerando desde hace años. Sin embargo, en España no existe apenas investigación en ese área. (...) La reflexión teórica también escasea. (...) Encontramos algunos artículos críticos acerca de la categorización de la juventud inmigrante (...) como un colectivo homogéneo (...). Desafortunadamente, son más frecuentes los estudios que asocian juventud y problemas sociales. (...) La bibliografía sobre sus grados de integración social y cultural y su vivencia del tiempo libre es bastante escasa (...). No contamos con investigaciones empíricas que permitan señalar dificultades o marcar tendencias.

Las autoras delimitan las tres temáticas más habituales: las diferencias en las pautas de crianza, la relación entre inmigrantes y autóctonos y el aprendizaje de la lengua vehicular. Destacan las aportaciones que inciden en el potencial integrador de la escuela basadas sobre todo en el aprendizaje cooperativo.

También incide en la evidencia del escaso bagaje investigador acumulado Di Pierro (2010: 472): "La investigación sobre el contexto de inmersión, sobre todo la más reciente, se encuentra prácticamente reducida a los estudios de la escuela anglosajona". Di Pierro (2010) realiza una investigación etnográfica en la que se plantea la adquisición de la competencia pluricultural bajo un doble contexto, académico y de inmersión sociocultural. Sin embargo, en ambos contextos existen diferencias con nuestro grupo meta que suponen una seria limitación: el contexto académico no es de enseñanza obligatoria, sino universitaria; y la inmersión no es permanente, sino una estancia en el extranjero (según la localización, 33 aprendices durante cinco semanas en España y 18 aprendices durante diez semanas en California). Pese a ello, tres de las cuatro preguntas de investigación resultan pertinentes (Di Pierro, 2010: 380-381):

- Desde la perspectiva del investigador y de los docentes participantes en el programa, ¿hay una relación directa entre la mejora de las habilidades lingüísticas de los estudiantes y el desarrollo de la competencia cultural en el contexto de inmersión?
- ¿Cómo deben tratarse los contenidos socioculturales de la lengua meta en un programa de inmersión total para poder evitar choques y malentendidos culturales? Desde la perspectiva de investigadores, docentes y discentes, ¿cuál es el criterio a seguir, desde el punto de vista teórico, en que deben incluirse dichos elementos culturales?
- ¿Cómo podemos sistematizar y categorizar los elementos culturales que deben ser incluidos en un programa de inmersión para que incidan de manera positiva en el aumento de las competencias de la LM ?

Los instrumentos de recogida de datos dispuestos consistieron en la observación participante, las entrevistas a profesores y alumnos y el test de sensibilidad cultural de Chen y Starosa (2004), cuya adaptación para que funcionase como instrumento de diagnóstico en un estudio descriptivo e interpretativo se reconoce como una limitación.

Entre las conclusiones destacables por su interés para esta investigación, Di Pierro (2010: 409) argumenta sobre el choque cultural y la distancia psicológica no solventados, ya que

los contenidos no son adecuados ni suficientes para evitar los estereotipos y prejuicios. Incluso uno de los resultados que encontramos es que un porcentaje de alumnos cercano a la mitad de los que participan, regresan a casa con los mismos estereotipos, en muchas ocasiones reforzados. También se hizo énfasis en la falta de una enseñanza más eficiente de las destrezas necesarias para superar los inevitables conflictos, choques y malentendidos culturales.

Respecto a la sistematización y categorización de los elementos culturales programados, prescribe la atención a la especificidad del grupo meta y un equilibrio entre la dimensión cognitiva, afectiva y conductual.

2.2 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA OPTIMIZACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE EN UN CONTEXTO MIXTO

Pérez y Reyzábal (2003: 29) señalan la existencia de un contexto mixto cuya especificidad es resultado de la combinación de un entorno natural proporcionado por el entorno social y un entorno de instrucción formal en el aula.

La atención a la inmigración en etapa escolar obligatoria reúne informes, artículos, investigaciones, etc. alentados desde las instituciones públicas pero esa monitorización de la población inmigrada en contexto escolar en etapa obligatoria se concentra en los centros educativos bajo el Currículo de Enseñanza Básica (en adelante, CEB) español. El grupo meta en el que se centra este trabajo, bajo el CNB, ha sido sistemáticamente excluido de la literatura generada al albor del crecimiento de la inmigración. Dicho de otro modo, el CNB supone una brecha en la atención dedicada por parte de los investigadores a la mejora a través de la enseñanza de ELE de la integración de alumnos en contexto escolar y de inmersión en España.

No obstante, hallamos dos investigaciones, Morales (2006) y Barrios y Morales (2012), especialmente significativas en comparación con el resto de la literatura manejada en torno a la integración de la población inmigrante que nos ocupa. Dado que ambas investigaciones se desarrollan en el mismo centro educativo, comparten propósitos y coautor, Luis Morales Orozco, se presentan en primer lugar las características comunes y diferencias entre ambas. Después se repasan ambas a través de sus preguntas de investigación, objetivos, metodología, limitaciones y conclusiones.

Como rasgos más destacables de su intervención en el aula, Morales (2006) y Barrios y Morales (2012) se apoyan en el trabajo cooperativo y el acompañamiento de la labor del docente en el aula de referencia introduciendo un profesor de refuerzo como base de una mejora en la integración lingüística de los aprendices, rasgos definitorios de la investigación en acción en la que se enmarca nuestro trabajo.

Las características del grupo meta también concuerdan con nuestro estudio: en Barrios y Morales (2012) predomina la nacionalidad extranjera (un 60,5 por ciento es de nacionalidad diferente a la española) y la coexistencia de lenguas maternas (hasta 16 diferentes) con una prevalencia del inglés (48 por ciento del alumnado) entre los alumnos con una lengua materna distinta al español (82 por ciento del alumnado de nacionalidad extranjera). Por su parte, en Morales (2006) predomina la nacionalidad inglesa en el grupo meta (158 de los 264 alumnos de nacionalidad no española, que suponen un 36,32 por ciento del total del centro educativo, 435 alumnos) y la lengua inglesa (169 alumnos angloparlantes, frente a 171 que emplean el español como vehículo de comunicación). En ambos casos, se trata de alumnos inmersos etapa escolar obligatoria: primero, segundo y sexto curso de Primaria en Morales (2006); quinto curso de Primaria en Barrios y Morales (2012). Se sitúan en un nivel socioeconómico medio-alto, según los datos personales manejados por el centro y una encuesta del curso 2003-2004 en Morales (2006). También existe correspondencia con nuestra investigación en la variante diatópica, dado que el centro se ubica en un pueblo costero de Málaga formado por urbanizaciones mayoritariamente habitadas por ingleses. En la atención por parte del centro educativo a la cultura de origen predominante entre los alumnos, Morales (2006) apunta la celebración de fiestas tradicionales británicas como el día de San Patricio o la oferta de ELE en horario extraescolar.

Las principales diferencias detectadas entre el centro participante en los trabajos de Morales (2006) y Barrios y Morales (2012) y los de nuestra investigación se derivan del currículo que los ordena. Los trabajos citados se desarrollan en centros bajo el CEB, que influye en un doble aspecto: repercute en la lengua vehicular y la cuota de alumnos autóctonos. La lengua española y los nativos españoles no tienen tanta presencia en los centros seleccionados en nuestro estudio. Bajo el currículo español existen varias fórmulas para designar las aulas mixtas (presencia de nativos españoles e inmigrados) en función de la comunidad autónoma, por ejemplo, las Aulas de Enlace en Madrid o las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante, ATAL) en Andalucía. Desarrolladas en centros educativos andaluces, las ATAL fueron puestas en marcha en el curso escolar 1997/1998 y su definición resulta significativa en la elaboración de nuestra propuesta de mejora:

Programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular. (Junta de Andalucía, 2007, citado por Barrios y Morales, 2012: 204)

De este modo, tanto Morales (2006) como Barrios y Morales (2012) plantean la intervención dentro del aula de referencia, donde se desenvuelven simultáneamente el docente ordinario y el docente de ATAL durante una media de 3 horas semanales. Esta decisión de sustrato inclusivo se desmarca de la habitual práctica de retirar al alumnado inmigrado para recibir apoyo lingüístico (hasta un 40 por ciento del horario lectivo) fuera del aula de referencia. Se decide así porque la segregación supone un modelo homogeneizador, que genera una resistencia a aceptar la diversidad y favorece la desconexión del profesorado no específico en el propósito de la integración lingüística. Los apoyos teóricos de la intervención del profesor de ATAL enumerados por Morales (2012: 206) son cinco,

a saber, el modelo intercultural como ideal para seguir en contextos educativos multiculturales, una concepción del bilingüismo promovido en el alumnado como bilingüismo de ganancia, la importancia de la motivación en todo proceso de aprendizaje, la inclusión frente a la segregación en educación, y el aprendizaje cooperativo como herramienta indispensable de trabajo en el aula.

Barrios y Morales (2012: 205) sugieren que, junto a la habitualmente subrayada “superioridad ética del enfoque inclusivo frente al que segrega en aulas específicas, cabe preguntarse, además, por la eficiencia de ambas modalidades” y reconocen no tener constancia de investigaciones previas acerca de los “formatos de suministro de apoyo lingüístico centrados en el rendimiento académico” (ídem), de modo que concretan tal déficit en las siguientes preguntas de investigación:

1. En la Prueba de la Evaluación de Diagnóstico que realiza la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, ¿obtiene el alumnado de grupos de clase en los que se ha aplicado un enfoque inclusivo al apoyo ATAL un rendimiento académico significativamente superior que el alumnado de grupos en los que no se ha aplicado esta modalidad de apoyo lingüístico?
2. ¿Qué conjunto de alumnado se beneficia de una modalidad inclusiva de apoyo ATAL en términos de aprendizaje de competencias curriculares, aquel cuya lengua materna es el español y/o aquel cuya lengua materna no es el español?
3. ¿De cuál de las dos modalidades de apoyo lingüístico se beneficia más el alumnado cuya lengua materna es el español en términos de aprendizaje de competencias curriculares?
4. A la luz de los resultados, ¿cuál de las dos modalidades resulta más eficiente para favorecer el aprendizaje de competencias curriculares? (ídem)

A fin de llenar este vacío de información, se formulan los siguientes objetivos (Ibid.: 209):

- a. Comprobar la eficiencia para el aprendizaje de competencias curriculares de un enfoque inclusivo al apoyo a alumnado extranjero con dificultades lingüísticas en español dentro del aula de referencia de este alumnado.
- b. Contrastar el rendimiento de alumnado extranjero con dificultades lingüísticas que ha recibido apoyo dentro del aula de referencia con el rendimiento de alumnado con dificultades lingüísticas que ha recibido apoyo fuera del aula de referencia, que es el enfoque que prevalece en los centros escolares andaluces.
- c. Conocer el efecto de ambos enfoques al apoyo lingüístico en el rendimiento académico del alumnado hispanohablante.
- d. Ofrecer algunas consideraciones de interés organizativo relativas a políticas y actuaciones en torno al apoyo lingüístico a alumnado extranjero en centros educativos sostenidos con fondos públicos.

Suman un total de 67 informantes, repartidos en las cuatro líneas de quinto de Educación Primaria, que quedan distribuidos como se detalla.

	Apoyo ATAL fuera del aula		Total	Apoyo ATAL dentro del aula		Total
	5ºA	5º D		5ºB	5ºC	
Español como lengua materna	3	7	10	3	7	10
Inglés como lengua materna	7	6	13	6	6	12
Otras lenguas maternas	7	5	12	6	4	10
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>35</i>	<i>15</i>	<i>17</i>	<i>32</i>

?

Tabla 1. Distribución del alumnado participante según su lengua materna, curso y tipo de apoyo ATAL que se practicaba en el mismo

Los instrumentos de recogida de datos se centraron en la Prueba de la Evaluación de Diagnóstico dispuesta por la Consejería de Educación de Andalucía, que se compone de tres pruebas que miden las respectivas competencias del alumno en Comunicación lingüística (Lengua española), Matemáticas y Conocimiento del medio. La prueba de nuestro interés, Comunicación lingüística, fue la única completada por los 67 informantes y estuvo compuesta por 27 ítems y proporcionó una puntuación en las destrezas comprensión oral (7 ítems), comprensión lectora (13 ítems) y comprensión escrita (7 ítems).

El análisis de los datos se realizó a través de estadística descriptiva según los parámetros de tendencia central (media, mediana, moda) y dispersión (desviación típica, mínimo y máximo), así como las comparaciones entre los grupos de fuera y dentro del aula, que se realizaron con la prueba U de Mann-Whitney y alcanzaron un nivel de confianza del 95 por ciento.

Los resultados confirman un mayor rendimiento en las destrezas evaluadas en la Prueba de competencias básicas en Comunicación lingüística, tal y como se comprueba en las siguientes tablas (tabla 2 y 3). Se destaca una posible limitación de los resultados en torno a la destreza expresión escrita, dado que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (su moda coincide en la puntuación más baja posible) y se sugiere la falta de tiempo para explicar la ausencia de respuesta por su localización en la parte final de la prueba.

Grupo	N	Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Mín.	Máx.
Tutoría con apoyo ATAL dentro del aula	33	55,24	57,00	59 ^a	11,068	29	77
Tutoría con apoyo ATAL fuera del aula	34	48,91	45,50	49	13,697	30	77

Tabla 2. Rendimiento en la Prueba de competencias básicas en Comunicación lingüística

	Grupo	N	Media	Mediana	Moda	Desv. típica
Comp. oral	Apoyo ATAL dentro del aula	33	2,82	3,00	3	1,185
	Apoyo ATAL fuera del aula	34	2,24	2,00	1	1,208
Comp. lectora	Apoyo ATAL dentro del aula	33	2,88	3,00	3	,893
	Apoyo ATAL fuera del aula	34	2,41	2,00	2	,925
Expres. escrita	Apoyo ATAL dentro del aula	33	2,03	2,00	1	1,045
	Apoyo ATAL fuera del aula	34	1,85	1,00	1	1,209

Tabla 3. Rendimiento en comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita

Además, la prueba U de Mann-Whitney revela que existen diferencias estadísticamente significativas que confirman el beneficio del apoyo ATAL en un contexto inclusivo al alumnado cuya lengua materna no es el español, y un mayor beneficio cuando este apoyo se realiza dentro del aula de referencia, tal como indica la siguiente tabla (tabla 4).

	LM	Tutoría con apoyo ATAL...	N	Media	Mediana	Moda	Desv. típica
Rendimiento en Comunicación Lingüística	ELM	dentro del aula	10	64,50	65,50	67	7,561
		fuera del aula	10	61,70	64,00	52 ^a	14,190
	No ELM	dentro del aula	23	51,22	53,00	33 ^a	9,945
		fuera del aula	24	43,58	41,00	37 ^a	9,468
Rendimiento en Comprensión oral	ELM	dentro del aula	10	3,70	4,00	4	,949
		fuera del aula	10	3,40	3,00	3	1,075
	No ELM	dentro del aula	23	2,43	3,00	3	1,080
		fuera del aula	24	1,75	1,50	1	,897
Rendimiento en Comprensión lectora	ELM	dentro del aula	10	3,40	3,00	3	,699
		fuera del aula	10	3,00	3,00	4	1,054
	No ELM	dentro del aula	23	2,65	3,00	3	,885
		fuera del aula	24	2,17	2,00	2	,761
Rendimiento en expresión escrita	ELM	dentro del aula	10	2,90	3,00	4	1,101
		fuera del aula	10	2,90	4,00	4	1,449
	No ELM	dentro del aula	23	1,65	1,00	1	,775
		fuera del aula	24	1,42	1,00	1	,776

Tabla 4. Rendimiento en la Prueba de competencias básicas en Comunicación lingüística en función de la lengua materna del alumnado y la modalidad de apoyo ATAL de su grupo.

Por último, cabe destacar la influencia que tiene la disposición de dos profesores en la optimización de las ATAL cuando Barrios y Morales (2012: 219) afirman

(...) que el trabajo colaborativo en una misma aula de profesorado de apoyo y profesorado ordinario fomenta, tanto el que este último asuma la responsabilidad del alumnado extranjero en sus clases y que no la delegue en el docente adscrito al programa de ATAL, situación relativamente frecuente en centros escolares y que ha sido evidenciada en algunos estudios (García Fernández y Moreno, 2007; García Fernández et al., 2007; Ortiz, 2008), como el que se satisfaga la demanda del profesorado ordinario de que el apoyo ATAL se amplíe para facilitar la adquisición de contenidos curriculares diferentes a los lingüísticos (Ortiz, 2008; Porras, García García y Cotrina, 2009).

El desarrollo de la investigación en un único centro representa la limitación más destacable, que supone un impedimento para cualquier afán generalizador. No obstante, según Barrios y Morales (2012: 219) su valor reside en que: 1) se cuantifica en términos de rendimiento académico la adquisición de competencias curriculares contrastando la modalidad inclusiva frente a la modalidad segregadora imperante; y 2) los resultados apuntan a que la modalidad inclusiva sostenida en el tiempo mejora el rendimiento académico frente a la modalidad segregadora.

En definitiva, esta investigación es útil por la similitud con nuestro trabajo en los postulados teóricos subyacentes y el grupo meta, la similitud parcial en los objetivos; así como por sus conclusiones, a saber, que el grupo meta es capaz “de integrarse de forma efectiva a la rutina escolar desde su incorporación al centro” (Ibid.: 220) y adquirir competencia suficiente en el español como lengua vehicular del aprendizaje de un currículo basado en el aprendizaje colaborativo con la participación de un profesor de refuerzo dedicado a atender las necesidades comunicativas.

Por su parte, Morales (2006) realiza una investigación en acción de carácter prospectivo que plantea como objetivos:

La búsqueda de estrategias que favorecieran:

- la inclusión de los alumnos inmigrantes dentro del grupo del aula.
- la adquisición del español como lengua no materna en espacios educativos inclusivos y en interacción sostenida con sus propios padres enriqueciéndose gracias a los espacios de aprendizaje grupales.
- la educación en valores asociada a la enseñanza de español como lengua no materna y como condición irrenunciable de la educación inclusiva. (Morales, 2006: 62)

El aparato metodológico para la evaluación de la ganancia en competencia lingüística es menos sistemático y sofisticado que el presentado en Barrios y Morales (2012). A diferencia de la investigación más reciente, el propósito no era comparar los resultados con los obtenidos por el alumnado no participante en el estudio, sino evaluar la evolución intragrupo del nivel de competencia lingüística en español. Junto a esta limitación, Morales (2006: 91) identifica las siguientes:

- Se “recoge información descriptiva, no valorativa” (Ibid.: 100) dado que “no ha sido realizada con criterios científicamente válidos” (Ibid.: 91).
- No se registraron una serie de variables que pudieron influir en los resultados, entre las que enumera: diferentes grados de absentismo del profesorado y/o alumnado, diferentes niveles de escolarización previa a la llegada al centro, diferentes lenguas maternas y diferentes contextos familiares condicionados por el estrato socioeconómico, estatus social, motivación por el aprendizaje de ELE y la integración, preocupación por los resultados escolares, etc.
- Se carece de resultados de alumnos en contextos similares atendidos fuera del aula de referencia para compararlos con los resultados obtenidos en la evaluación del alumnado de esta investigación.

- Las conclusiones respecto al alumnado se alcanzan desde la observación externa. Disponer una investigación con entrevistas personales queda para un trabajo posterior.

Sin embargo, y a pesar de esto, su utilidad se debe a que la metodología, modos de intervención y conclusiones son afines a nuestro trabajo. El proyecto de intervención requirió la presencia de una observadora externa y se articuló desde la observación participante. Entre los instrumentos de recogida de datos destacan las anotaciones en diarios de observación participante, las entrevistas al profesorado y el cuestionario a los padres del alumnado.

La intervención se mueve dentro y fuera del aula de referencia. Dentro del aula se realizan actividades de psicomotricidad, juegos, etc. para favorecer la confianza entre los agentes y facilitar la implementación del aprendizaje cooperativo. Se dispuso ayuda individual al alumnado en su seguimiento del currículo normalizado. Se alternó entre actividades puramente psicomotrices sin componentes lingüísticos y actividades introductorias de componentes lingüísticos. Se implementaron actividades de enseñanza de español como lengua no materna que pivotasen sobre la educación en valores como:

- La importancia de la ayuda y cooperación para conseguir objetivos comunes.
- La necesidad de respetar al otro para ser respetado.
- La posibilidad de comunicarse con miembros de diferentes culturas.
- La amabilidad como “fórmula mágica” de la convivencia.
- La diferencia de géneros y edades como otra posibilidad de enriquecerse mutuamente. (Ibid.: 64)

La intervención fuera del aula de referencia se debe a que no resultaba operativa dentro por falta de espacio, ocupa la mayor parte del tiempo y se dispone en torno a la práctica de la expresión y comprensión oral, la revisión exhaustiva de los conceptos gramaticales y la realización de actividades de lengua del aula de referencia con el apoyo de explicaciones pormenorizadas.

De los juicios elaborados por los profesores a través de los instrumentos de recogida de datos, Morales (2006: 94-95) extrae los compartidos tras una puesta común. Destacamos:

- d) El apoyo con el currículo normalizado había potenciado la autoestima del alumnado inmigrante. (...)
- e) El progreso en la competencia lingüística en español por parte del alumnado inmigrante era aparentemente significativo. (...)
- g) El uso de la lengua materna (...) resultaba útil para el proceso de aprendizaje del alumnado inmigrante.

Así, las conclusiones del trabajo se centran en buena medida en la gestión del aula y el refuerzo de la labor docente. La gestión inclusiva confirma que el alumnado “ha progresado en su nivel de aprendizaje del español” (Ibid.: 101). En relación a la maximización de la ayuda proporcionada por la administración educativa para responder a la heterogeneidad del alumnado, la ayuda proporcionada al tutor le permitió sentirse respaldado y modificó su actitud generando una apreciación real de la diversidad, que previamente conducía a los profesores a sentirse desbordados. Por otra parte, se reconoce que la adecuación de las estrategias y la flexibilidad de las posiciones de partida respecto al diseño de la intervención deben ajustarse a las necesidades demandadas en el propio proceso.

Respecto al alumnado, destacamos las siguientes conclusiones entre las recogidas por Morales (2006: 203):

- La popularidad de cualquier actividad que implicara un elemento lúdico o actividad física.
- La importancia de que hubiera un buen ambiente en la clase y la necesidad de afecto que manifestaba gran parte de este alumnado.

- Lo mucho que puede ayudar la utilización de una lengua vehicular diferente al español. Gran parte del alumnado inmigrante no tenía problema en la resolución de las actividades normales del currículo una vez entendidas las consignas. (...).
- La utilidad de potenciar las redes naturales de apoyo dentro del aula como elemento indispensable para maximizar las intervenciones del profesorado.
- La reluctancia de todo el alumnado a sentirse excluido, independientemente de la nacionalidad o del contexto, y la necesidad que presenta la mayoría de desempeñar un papel activo en la actividad cotidiana o no cotidiana del aula.

En relación al modelo educativo, se destaca el aprovechamiento generado por la utilización de la interculturalidad basada en la diferencia y no en el déficit; así como la íntima conexión existente entre la escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo.

Sumariamente, podemos apuntar que las dos investigaciones precedentes tratan el mismo fenómeno desde diferente prisma, que depende del concepto y modelo de investigación. Una base de trabajo cooperativo, inclusivo, lúdico, dinámico, que considera la educación en valores y la atención a las necesidades comunicativas por el acompañamiento del tutor con otro profesor de refuerzo son el sustrato de ambas y el puente de conexión con nuestro estudio, junto a la coincidencia en el grupo meta en la múltiples dimensiones ya anotadas.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo consiste en el desarrollo de las fases iniciales de una investigación en acción que se integran en un proyecto más amplio, como primer paso de una investigación longitudinal que indagará en la mejora de la integración de aprendices de ELE en contexto de inmersión a través de las propuestas de mejora sugeridas por este estudio: la implementación del Modelo ACOL y su efecto sobre las competencia plurilingüe y pluricultural.

Se subraya el carácter heurístico y descriptivo de esta investigación, dado que los hallazgos que procura consisten en el descubrimiento y descripción de patrones y la generación de hipótesis. Aunque pivota sobre el análisis de los datos cuantitativos recabados por el cuestionario, el perfil descriptivo del estudio lo deciden dos atributos de este estudio.

El primero es su carácter exploratorio, que encaja en el propósito de la investigación en acción descrito por Latorre (2003: 27) acerca de su principal aportación: cuestionar lo establecido y reconstruir a partir de prospecciones comprometidas con una mejora.

El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos.

El segundo atributo deviene de la aplicación de estadística descriptiva a los datos recabados por el cuestionario -por la que se observan y describen tablas de frecuencia, representaciones gráficas y tablas de tendencia central-, ya que las limitaciones del aparato metodológico no permiten el establecimiento de relaciones entre variables o de causa-efecto ni la generalización de lo observado propia de la estadística correlacional o inferencial.

Se sigue el modelo de Elliott (1993: 90, citado por Martín 2009: 84) puesto que compone una sofisticada articulación de los primeros pasos (identificación, reconocimiento, descubrimiento y análisis de hechos) que se ajusta a la vocación prospectiva de este trabajo.

Los instrumentos de recogida de datos empleados son dos: un cuestionario y una entrevista.

La entrevista, en el caso de esta investigación, sirve para completar algunas de las funciones que Kerlinger (1988: 498) le atribuye: como complemento en la validación de los resultados obtenidos por otros métodos -en este caso, el cuestionario-, y como único recurso cuando ningún otro método es posible o adecuado, para indagar en comportamientos y actitudes que los alumnos no reconocen o de cuya perspectiva carecen.

En este sentido, aunque la entrevista contribuye a ilustrar el rango atribuido a las lenguas (esto es, el nivel de jerarquía que se adosa a una lengua en función de las condiciones de dominio socioeconómico y cultural por las que entra en contacto con el aprendiz). También destaca su aportación al esclarecimiento de determinados rasgos acerca del comportamiento lingüístico y la motivación de un sujeto que un observador externo contempla con mayor perspectiva.

La persona seleccionada se trata de Sergio Ortiz, Head of MFL at Laude San Pedro. A lo largo de su carrera profesional ha desempeñado cargos como docente de español, inglés y francés. El filtro afectivo del entrevistado estuvo rebajado en todo momento: el entorno le resultaba familiar, pues la entrevista se realizó en dependencias de Laude San Pedro, y previamente, durante administración de los cuestionarios, se había establecido una toma de contacto entre entrevistador y entrevistado.

3.1 POBLACIÓN

Alumnos de ELE o EL2 que se hallan paralelamente en contexto de inmersión en España y en contexto escolar en etapa obligatoria bajo el CNB. Constituyen un grupo heterogéneo dada la gran variabilidad encontrada en cuanto al país de procedencia, nivel de español, tiempo de residencia en el país y su lengua materna. Una constante es el alto poder adquisitivo del núcleo familiar al que pertenecen.

Del conjunto de los alumnos en la etapa obligatoria del sistema educativo, se decide limitar la investigación a determinada horquilla de edad, de 10 a 16 años. Hemos acotado esta investigación a esa franja de edad por distintos motivos. El primero es que este trabajo se apoya en la administración de un cuestionario cuya extensión y complejidad supone una exigencia cognitiva (de concentración, de autoconcepto, de abstracción y de conciencia lingüística) que cuestionaba su uso con alumnos por debajo de la edad mínima seleccionada. El motivo fundamental para limitar la edad tope a los 16 años reside en que a dicha edad concluye la educación obligatoria, tanto en el currículo británico como en el español (y es prácticamente un estándar en el resto de países europeos, principal proveedor de alumnos a estos centros). Además, a partir de dicha edad, la lengua española no se cursa obligatoriamente, sino como una optativa con alta carga lectiva según el CNB. Ese cambio de estatus, así como la diferente motivación de los alumnos hacia la materia en una y otra etapa, junto a otros cambios que se producen en el plano psicológico en la adolescencia, han servido para dirimir la necesidad de acotación.

3.2 MUESTRA INVITADA Y ACEPTANTE

La muestra invitada incluye a los 14 centros privados de enseñanza reglada bajo el CNB que existen a lo largo de la Costa del Sol, entre Sotogrande y Almuñécar, repartidos por las provincias de Cádiz (1), Granada (1) y Málaga (11). La muestra aceptante se compone de dos centros, *St. Anthony's Collegue* y *Laude San Pedro*. Su selección se realizó tras responder afirmativamente al ofrecimiento de participación en esta investigación. De este modo, fueron escogidos en un muestreo voluntario por el que la muestra se selecciona a sí misma.

3.3 MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS

En ambos centros educativos se trata como grupo intacto al conjunto completo de alumnos susceptibles de participar. Pese a no realizar muestreo probabilístico alguno, variables como la edad o el sexo están suficientemente equilibradas. El número de participantes es de 142. El centro educativo *St. Anthony's College* proporciona 53 alumnos; *Laude San Pedro*, 89.

La edad y sexo de los participantes se distribuyen de forma homogénea como indican los dos siguientes gráficos (figuras 1 y 2); no obstante, la variable sexo no se ha tenido en cuenta en el análisis de los resultados.

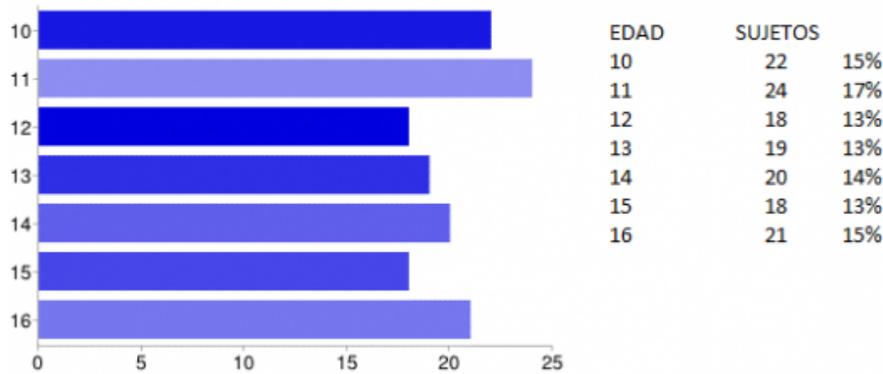


Figura 1. Edad de los participantes.

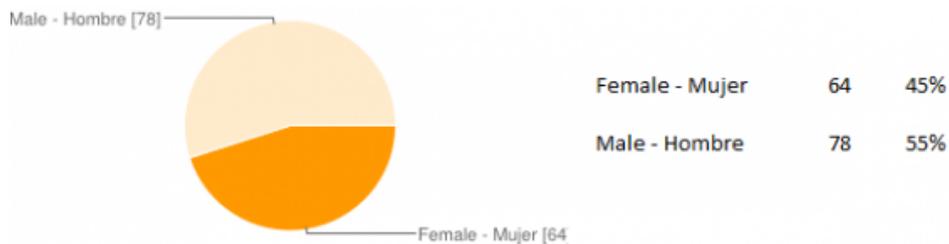


Figura 2. Sexo de los participantes.

Se detectan dos fenómenos complementarios: por un lado, existe una prevalencia del alumno de lengua materna inglesa sobre el resto y, por otro, en ambos centros educativos se conforma un crisol de lenguas que concita alumnos de muy diversos orígenes (veinte lenguas maternas suponen otras tantas nacionalidades distintas).

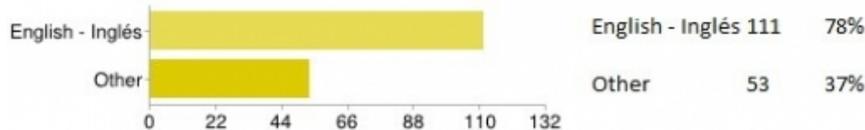


Figura 3. Lenguas maternas de los participantes.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Postura lingüística según el cuestionario

El uso del español en función del contexto está sometido a una alta variabilidad, puesto que encontramos casi tantas modas (4) como valores se ofrecen (5) en función de la situación y los interlocutores. Para interpretar tal heterogeneidad de datos, agrupamos los dos valores de mayor frecuencia (“A diario” y “Casi a diario”) y los dos de menor frecuencia (“Entre una y tres veces al mes” y “Nunca o casi nunca”) en la tabla 5.

FRECUENCIA DE USO	CONTEXTO ¹				
	FAMILIA	AMIGOS	SITUACIONES COTIDIANAS	COMPAÑEROS	CLASES DE ELE

Intervalo de mayor frecuencia	15%	32%	47%	57%	82%
Entre 1 y 3 veces a la semana	16%	27%	21%	26%	11%
Intervalo de menor frecuencia	68%	40%	31%	17%	7%

Tabla 5. Frecuencia de uso de una lengua durante la realización de la actividad.

Hallamos tres tendencias bien definidas en cada uno de los ámbitos: personal, social y escolar. En el primero, con familia y amigos, el uso poco frecuente del español supera el uso frecuente (con un 68 frente a 15% y un 40 frente a 32%, respectivamente). En el segundo, el intervalo modal se sitúa en el intervalo de mayor frecuencia (47 frente a 31%). En el tercero, el intervalo de mayor frecuencia alcanza con compañeros un 57% y en clase de ELE un 82%, marcando, respectivamente, una distancia de 40 y 75 puntos porcentuales de diferencia con el intervalo de menor frecuencia.

Respecto a la motivación por la lengua meta, destacan dos tendencias: según la primera, la motivación general del grupo meta por el aprendizaje de ELE es baja a pesar de que, según la segunda, el aprendizaje de español se considera útil.

MOTIVOS PARA APRENDER ESPAÑOL	INFORMANTES	PORCENTAJE ²
Porque el español es útil	111	78%
Para comunicarme en español fuera del colegio	59	42%
Porque lo necesitaré para mis estudios o mi trabajo futuros	57	40%
Porque yo pienso que el español es una ventaja	56	39%
Para comunicarme en español en el colegio	55	39%
Para entender lo que los españoles dicen	53	37%
Porque facilita la vida en España	53	37%
Porque mis padres dicen que el español es una ventaja	52	37%
Porque tengo que superar los exámenes de español	52	37%
Porque me permite comprender mejor las costumbres españolas	44	31%
Porque me da confianza para integrarme como un miembro más de la sociedad española	37	26%
Porque el español es divertido	27	19%
Para entender lo que los españoles hacen	27	19%
Porque disfruto en las clases de español	23	16%
Porque me gusta aprender otras lenguas	14	10%
Porque me gusta la música, la TV y las publicaciones españolas	5	4%

Media	45.3125	31.9375%
Mediana	52	37%
Desviación estándar	23.584208	16.539607

Tabla 6. Motivos para aprender español.

Hay evidencia estadística de una baja motivación general: la mediana se establece en 37% (marcada por 52 informantes de 142) y la media en 31% (45 informantes). Destacan las opciones que alimentan la dispersión de los resultados: la percepción de la utilidad del español, por el 78% indica una alta motivación instrumental; y “Porque el español es divertido”, “Para entender lo que los españoles hacen”, “Porque disfruto en las clases de español”, “Porque me gusta aprender otras lenguas”, “Porque me gusta la música, la TV y las publicaciones españolas”, que se mueven entre el 19 y el 4%, marcan una baja motivación intrínseca. Sólo se halla un motivo por encima de la desviación típica frente a cinco por debajo, lo que refuerza la lectura de una baja motivación.

Por su parte, la motivación “por lo que dicen” mejora en 8 puntos porcentuales la motivación “por lo que hacen”. La motivación por el uso del español dentro y fuera del ámbito escolar aparece neutralizada: ambas están por encima de la media, separadas por 3 puntos porcentuales.

Los resultados de la pregunta abierta, que permitía a los informantes completar con motivos que no se presentan en el ítem 23, no se alejan de lo señalado por la tabla 6.

4.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN EL CUESTIONARIO

A través de la moda de cada sub-ítem podemos interpretar las preferencias de los informantes: prefieren trabajar en pequeños grupos (43%) a través de diferentes temas (73%) y cambiando de escenario (84%).

AGRUPAMIENTOS	
Trabajar solo	11%
Trabajar en parejas	22%
Trabajar en pequeños grupos de 3 / 4 miembros	43%
Trabajar toda la clase juntos	25%
SELECCIÓN TEMÁTICA	
Trabajar con diferentes temas que cambian a lo largo del curso de español	73%
Trabajar en un mismo tema que sea de mi interés a lo largo del curso de español (como el fútbol u otro)	27%
ESCENARIOS	
Trabajar todo el tiempo dentro del aula	16%
Trabajar al aire libre. No todo el tiempo en el aula	84%

Tabla 7. Preferencias en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las actividades, distinguimos tres ámbitos: las vinculadas a los métodos tradicionales, basadas en la interacción y en las nuevas tecnologías. Para facilitar la interpretación de los datos se agrupan los dos valores que indican mayor preferencia (“totalmente” y “mucho”), y del mismo modo con los de menor (“poco” y “nada”).

TIPO DE ACTIVIDAD	INTERVALOS DE PREFERENCIA ³	
	ALTA PREFERENCIA	BAJA PREFERENCIA
Ejercicios gramaticales	49%	51%
Explicaciones gramaticales del profesor	43%	57%
Ejercicios de gramática en la pizarra	50%	50%
El libro de texto y el diccionario	46%	54%
Tomando apuntes en el cuaderno	54%	46%
Lectura	66%	34%
Media (y mediana) de actividades tradicionales	51.33%(49.5%)	48.66% (50.5%)
Vídeos y audios e imágenes de internet	66%	34%
Escribiendo en Internet: e-mail, chat...	68%	32%
Media (y mediana) de actividades basadas en nuevas tecnologías	67% (67%)	33% (33%)
Juegos de rol, imitando las situaciones de un equipo de fútbol	69%	31%
Juegos de conversación	72%	28%
Juegos en movimiento	69%	31%
Media (y mediana) de actividades basadas en la interacción	70% (69%)	30% (31%)

Tabla 8. Preferencia por actividades.

No hay una tendencia central preferente respecto a las actividades tradicionales, que ofrece un reparto equilibrado (51.33 frente a 48.66%). Sin embargo, en los otros dos ámbitos los informantes se decantan con relevancia estadística: el intervalo modal “alta preferencia” se impone en las actividades basadas en la interacción (70 frente a 30%) y las nuevas tecnologías (67 frente a 33%).

La preferencia de los alumnos por actividades que exigen trabajo cooperativo con otros miembros (juegos de conversación, etc.), distintos escenarios (aula de informática, etc.) o cambio en los temas (juegos de rol, etc.) refuerza la validez interna de las tendencias apuntadas en la tabla 7.

Respecto a las actividades gramaticales, hay una preferencia mayor por los ejercicios que por las explicaciones, constituyéndose la explicación del profesor como el único sub-ítem del ámbito cuyo porcentaje (43%) en el intervalo “alta preferencia” queda por debajo de la desviación estándar (7.3%). Es peculiar el caso de la lectura dado que acoge la moda que alcanza un porcentaje más alto (40%) y esta recae en el valor “mucho”.

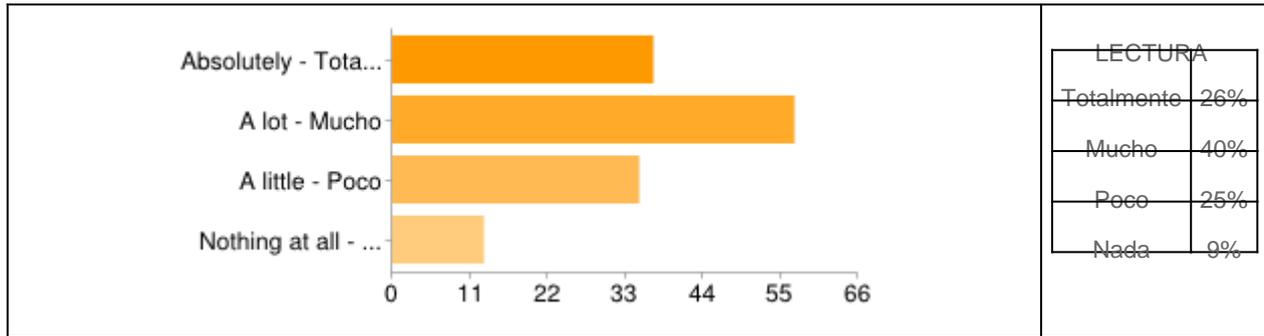


Figura 3. Preferencia de actividades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La media y la mediana (38%) de la tabla 9 indican que no es el control un aspecto al que los informantes prestan atención. Respecto al modo de control de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los alumnos, otorgan el 56 y 52% respectivamente a “actividades libres en las que podemos improvisar” y “actividades centradas en la interacción”, frente al 22% de “Actividades que siguen instrucciones muy concretas”, como indicador de validez interna en coherencia con lo apuntado en la tabla 8.

Respecto al enfoque, las actividades basadas en lo gramatical (23%) reciben menor respaldo que las actividades centradas en el vocabulario (38%) o la interacción (52%).

ACTIVIDADES	INFORMANTES	PORCENTAJE ⁴
Actividades libres en las que podemos improvisar	79	56%
Actividades centradas en la interacción	74	52%
Actividades estrechamente dirigidas por el profesor	59	42%
Actividades centradas en ampliar el vocabulario	54	38%
Actividades sin instrucciones	49	35%
Actividades centradas en la gramática	33	23%
Actividades que siguen instrucciones muy concretas	31	22%
Media	54.142857	38.285714%
Mediana	54	38%
Desviación estándar	17.091590	12.103297

Tabla 9. Preferencia por el control y enfoque de las actividades.

4.3 POSTURA LINGÜÍSTICA SEGÚN LA ENTREVISTA

En el aprendizaje de una LE o L2 es habitual un interés por la cultura, una motivación integradora e intrínseca que se desarrolla paralelamente al sistema lingüístico. Sin embargo, nuestra población padece una pérdida de tal estímulo: tal aspecto es asequible para ellos y no supone una motivación extra. Los profesores tratan de hacer ver la falta de exposición a aducto en español como una oportunidad desaprovechada. Para dar respuesta a tal tesitura, el programa de ELE alterna horas dedicadas a lo cultural y lo lingüístico.

Una cuota considerable de estos aprendices comparten la percepción de ser diferentes en un entorno homogéneo de una forma peculiar: consideran llegar de una cultura preponderante a otra que no lo es, no dominan la lengua meta y localizan las dificultades de comunicación que padecen. Ven la lengua de acogida como una imposición, que acaba generando rechazo en vez de interés. Sienten una superioridad difusa basada en su superioridad económica y funcionan en base a prejuicios que derivan hacia una percepción errónea de los estratos sociales locales, en base a estereotipos. En torno a los 15 años se produce un cambio de actitud, ya sea porque van a continuar su futuro académico o profesional en España o porque la autonomía incipiente descubre deseos de integración.

En un orden eminentemente lingüístico, son aprendices que no desarrollan un conocimiento metalingüístico explícito, de modo que no se les debe presentar la regla porque una cuota considerable no podrá manejarla. Aprenden a partir de casos concretos, por inducción de la norma; después de la normalización, pueden procesar las excepciones. El aprendiz tipo, por ejemplo, no procesa un bloque de información sobre la morfología de los tiempos verbales, según Sergio Ortiz. El Currículo Nacional Británico no fomenta la explicitación de la regla gramatical pero él recomienda hacerlo: también hay que atender a los alumnos de otras nacionalidades que aprenden de forma contrastiva, haciendo equivalencias con la lengua materna, un modo no usual en los británicos.

Dado el número de factores sometidos a una alta heterogeneidad (edad, procedencia, lengua materna, tiempo de residencia en España...), se sugiere la adaptación de cada decisión a las características del grupo, con especial atención a los alumnos de incorporación tardía.

4.4 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SEGÚN LA ENTREVISTA

El CNB prescribe la división en *ability sets* de los alumnos que conforman un grupo según su capacidad. Una estrategia de determinados centros en la clase de ELE consiste en la agrupación de aprendices por *Key Stage*, mezclando alumnos de una misma etapa con edades diferentes. También se producen agrupaciones de alumnos con un rango alto de edad, y según la experiencia del entrevistado funcionan para eventos puntuales, no de forma sostenida. En estos casos, la dificultad reside en controlar el aprendizaje individual y dar a cada uno lo que necesita.

El entrevistado declara que los alumnos prefieren actividades dirigidas basadas en procedimientos. El CNB estimula dos disposiciones: el repaso de los recursos trabajados a través de la recreación y la expectativa de recibir secuencias didácticas muy pautadas. En este sentido, el CNB no fomenta la autonomía. El empleo del *role-play* está arraigado y se dispone habitualmente una simulación por unidad temática. Consiste en el traslado al aula, a partir de ficciones, de interacciones que podrían desarrollar en entornos reales. En el sistema británico se opta por la combinación de dos prioridades: la fluidez sobre la corrección (preferencia de lo comunicativo sobre lo lingüístico), y el aprendizaje por repetición (uso de *drills*).

El uso del manual es una necesidad de los alumnos. El entrevistado distingue entre los manuales británicos y españoles. Los manuales británicos reciben más reparos por su parte: no cubren adecuadamente el aspecto socio-cultural, no son tan neutros como los españoles y se adaptan peor a entornos donde hay multitud de estilos de aprendizaje, lenguas y culturas maternas. No existe un manual que sea completo, pero hay algunos editados en España con más ventajas que los británicos: son más versátiles y adaptados a la realidad del aula; emplean el español como lengua vehicular; ponen más énfasis en lo socio-cultural; evitan presentar tópicos y realidades estereotipadas; por último, dan más de sí: suelen traer un cuaderno de ejercicios, una carpeta de recursos y fichas imprimibles.

También se emplea materiales diversos no estructurados: *webquest*, *flashcards*. Los materiales suplementarios y de producción propia son los que dan ese juego. Todo orientado a jugar con el español y a la interacción. Otro tipo de interacciones se produce en viajes, convivencias, etc. El espíritu colaborativo surge de los propios alumnos cuando contemplan a compañeros desorientados o incurriendo en errores. Se han realizado colaboraciones con centro educativos locales con poco éxito entre el alumnado propio.

5. CONCLUSIONES

La postura lingüística es claramente mejorable. De entrada, los resultados apuntan a que el uso habitual del español se restringe al ámbito escolar, y el uso moderado se extiende a situaciones cotidianas. La disposición psicológica también admite amplio recorrido de mejora, tanto por las opciones elegidas mayoritariamente en la pregunta de tipo cerrado como por las razones aportadas por los informantes en la pregunta de tipo abierto. La tendencia central es una motivación instrumental y extrínseca en detrimento de los exponentes de la motivación integradora e intrínseca. El locus de control muestra resultados neutralizados. No sucede así con los demás rasgos observados: lo lingüístico prevalece sobre lo no lingüístico, de lo que emerge una desatención de lo pragmático y sociocultural, y la motivación xenofóbica apenas recibe adhesión.

Respecto a las estrategias de aprendizaje preferidas por los informantes, el denominador común es la ruptura con lo tradicional en todos los apartados metodológicos (espacios, agrupamientos, tipos de actividades, papel del docente, etc.).

Las actividades basadas en la interacción y las nuevas tecnologías desbancan a las tradicionales. Los informantes reniegan del libro de texto tradicional en favor de Internet, su soporte preferido. Rechazan las actividades basadas en explicaciones gramaticales que componen la clase magistral tradicional. Aprecian la labor del profesor y apuestan por actividades guiadas por él donde las instrucciones no son muy férreas ni muy laxas. En resumen, emplazan al profesor al rol de mediador. Respecto al enfoque, prefieren uno comunicativo o léxico que gramatical, que evoca a la clase tradicional.

Es curioso que un recurso tradicional sale reforzado: la lectura. En la declaración de hábitos, la práctica de la lectura obtiene unos niveles claramente mejorables. Sin embargo, los participantes no tienen reparo en admitir en proporción significativa que la lectura fomenta los procesos de aprendizaje, lo que refuerza el corolario anteriormente formulado sobre la necesidad de acercar la lectura a este grupo meta.

1. Cada columna alcanza el 100% de la muestra.
2. Cada fila alcanza al 100% de la muestra.
3. Cada fila alcanza al 100% de la muestra.
4. Cada fila alcanza al 100% de la muestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrios, M. E. y Torres, D. (2008). "El programa 'Centros Bilingües' en el Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía". En: *Lenguaje y Textos*, 27, pp. 121-134. Valencia: SEDLL.
- Barrios, M. E. y Morales, L. (2012). "Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado nohispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria". En: *Porta linguarum*, 17, pp. 203-221. Granada: Universidad de Granada.
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (2004). "Communication among cultural diversities: A dialogue". *International and Intercultural Communication Annual*, 27, pp. 3-16.
- Di Pierro, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. Murcia: Univ. de Murcia.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Grañeras, M. y Ruiz, M. (2007). "Niños, jóvenes y adultos de origen extranjero". En: *Educación en sociedades pluriculturales*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Kerlinger, F. N. (1998). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Martín, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Morales, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Edinumen.
- Pérez, J. L. y Reyzábal, M. V. (2003). *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*. Madrid: D.G. Promoción Educativa.
- Villalba, F. y Hernández, M^a T. (2004). "La enseñanza de español como L2 en contextos escolares". En: J. Sánchez e I. Alonso (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como Segunda Lengua/Lengua Extranjera*, pp. 1225-1258. Madrid: SGEL.