
ORIENTACIONES PARA LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE



Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura

Índice

1. INTRODUCCIÓN. ALGUNAS CONSIDERACIONES BÁSICAS ANTE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE	5
2. MEDIDAS DIRIGIDAS A FACILITAR LA INTEGRACIÓN DE ESTOS ALUMNOS EN EL SISTEMA ESCOLAR	7
2.1. Con la familia	7
2.2. Con el alumnado	9
2.3. En el Centro educativo	10
3. PROCESO DE ACOGIDA. SÍNTESIS	15
4. TRABAJANDO EN LAS DISTINTAS ÁREAS DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL	18
4.1. Principios de actuación	19
4.2. Objetivos para una Educación Intercultural	20
5. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	22
5.1. Observación sistemática del alumno	22
5.2. Las habilidades académicas básicas. Evaluación de la competencia curricular en las Áreas Instrumentales Básicas	24
5.3. Consideraciones didácticas sobre la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua	28
5.4. Consideraciones didácticas sobre la enseñanza/aprendizaje de las Matemáticas	34
6. BIBLIOGRAFÍA	40

1. Introducción.

Algunas consideraciones básicas ante la escolarización del alumnado inmigrante

La llegada de alumnos inmigrantes a nuestras aulas nos obliga a pensar de nuevo sobre el significado del principio de integración, a adoptar una perspectiva más amplia sobre la atención educativa a las diferencias individuales y a “repensar” nuestros Proyectos Curriculares. Es preciso tomar conciencia de la presencia de distintas culturas y de la necesidad de adoptar medidas de carácter organizativo y curricular que hagan viable una educación de calidad para todos con un horizonte de enriquecimiento mutuo en y para una sociedad multicultural.

Esta nueva realidad educativa requiere:

- Afrontar el reto de educar desde un planteamiento que atienda a la “diversidad de culturas”, respetando las diferentes formas de entender la vida y haciendo posible que, desde las diferencias culturales reconocidas, los alumnos desarrollen unos valores comunes para una convivencia en democracia más humanizadora. Ello exige un tipo de experiencias educativas que permitan el desarrollo de actitudes y aptitudes para una convivencia en paz, solidaria, sobre la base del desarrollo de la autonomía moral de las personas y de su dignidad irreductible.
- Revisar críticamente nuestras prácticas educativas para valorar su adaptabilidad a diferentes estilos de aprendizaje y a diferentes niveles de reflexión, así como su potencialidad formadora en lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, sabiendo dar el peso adecuado a los distintos saberes. Se trata de hacer posible que todos puedan adquirir aptitudes y actitudes que les capaciten para vivir de manera satisfactoria y adecuada en una sociedad multicultural y multilingüe.
- Cuidar de forma especial la integración socio-afectiva de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, prestando atención al desarrollo de un autoconcepto personal y cultural que les dé seguridad y les impulse a aprender y a desarrollarse en el seno de una sociedad compleja, abierta a la participación de todos.

La escuela no debería construir su respuesta educativa sin tomar en consideración pensamientos, ideales y propuestas de la sociedad a la que sirve. Por ello, a la hora de determinar los distintos componentes curriculares, es conveniente no perder la referencia de textos de alcance europeo y mundial que contienen las bases y los “límites” para una educación intercultural. Debemos recordar al respecto que, junto a los *derechos*, deben considerarse siempre los *deberes*.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Tratado de Roma (1957).
- Carta Social Europea (1957).
- Pacto Internacional sobre los derechos económicos, sociales y culturales (1967).
- Declaración de los derechos culturales como derechos humanos (Unesco 70).

- Acta de Helsinki (1975).
- Convención Europea sobre el Estatuto del Trabajador migrante (1977).
- Convención internacional sobre protección de los trabajadores migrantes y las familias (ONU 1990).
- La Legislación española sobre inmigración.

Igualmente, en el marco de la legislación educativa española, deberemos atender particularmente a otros textos legales:

- Constitución Española.
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985).
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).
- Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LO-PEGCE, 1995).
- Real Decreto 299/1996, de 28 de Febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE de 12 de marzo de 1996).

2. Medidas dirigidas a facilitar la integración de estos alumnos en el sistema escolar

2.1. CON LA FAMILIA

La visión que tienen de la escuela las familias inmigrantes depende mucho de su origen cultural, de cómo es la escuela en el país de origen y de la tradición familiar en su valoración de la misma. Los núcleos familiares requieren información sobre nuestro Sistema Educativo: la oferta existente, las etapas, el funcionamiento de los centros, los planes de estudio, la metodología, la promoción...

Tener preparada y entregar documentación escrita que recoja los aspectos más básicos que conforman la vida del centro:

- Calendario escolar y horarios.
- Aspectos esenciales del Proyecto Educativo del Centro.
- Normativa de convivencia.
- Información sobre las características del proceso de “acogida” establecido por el centro. (Esta información se podría dar en el marco de actuaciones específicas con las madres y padres de los alumnos de incorporación tardía):
 - Periodo de evaluación inicial (dominios, tiempo, personas responsables de llevarlo a cabo...).
 - Adscripción a aula (criterios).
 - Tutor; papel del tutor.
 - Tipos de apoyo y aula (aula de acogida, aula ordinaria, apoyos y refuerzos).
 - Criterios de evaluación de Ciclo desde el 1º ciclo de Primaria hasta el primer Ciclo de E. Secundaria y por curso en 3º y 4º de E.S.O. (en cada tipo de Centro, los correspondientes).
 - Tipos de ayudas económicas existentes y procedimientos para acceder a las mismas.

A través del protocolo correspondiente se recogerán los datos personales pertinentes y la mayor y más completa información sobre el historial escolar de los alumnos que se matriculan.

Sería conveniente contar con personas mediadoras –que podrían poner a disposición de la escuela los Servicios Sociales de Base o las Organizaciones No Gubernamentales que actúan en la zona–, con objeto de facilitar la comunicación con las familias y obtener, en cualquier caso, la documentación oportuna:

- Libro de escolaridad o, en su defecto, declaración jurada del padre o cabeza de familia, justificando la escolarización previa.

- Carnet de vacunas.
- Trabajos anteriores realizados en la escuela. (Alguna muestra. Es importante ir pidiendo esta documentación para que vayan trayéndola).
- Informes, si fuera posible, de los centros donde han estado escolarizados.

Además de la documentación reseñada, se procurará conocer aspectos relevantes de las condiciones de vida en las que se encuentra la familia y que van a condicionar la escolarización del alumno.

En muchos casos va a ser difícil comunicarse con la familia y desarrollar el seguimiento del alumno debido a las dificultades lingüísticas y a las condiciones, muy a menudo precarias, en las que vive la población inmigrante, condiciones que les coloca en situación de inferioridad y que mediatizan su relación con la escuela. Por esta razón se hace necesario apoyarse en *mediadores culturales*, no sólo como “traductores”, sino como personas que nos facilitan claves de conocimiento sobre “el otro” en ambas direcciones.

A través de entrevistas personales, será conveniente obtener información sobre:

- Nivel de estudios de los padres o cabeza de familia.
- Condicionantes familiares que tengan especial influencia en la escolarización del alumno: unidad familiar, miembros que la componen, régimen de vida, expectativas de la familia sobre la escolarización de su hijo, responsabilidades otorgadas al alumno dentro de su familia, atención que pueden prestarle los adultos en el marco familiar..
- Actitudes de los padres ante el hecho de la incorporación de sus hijos a una nueva cultura, y expectativas, tanto en lo positivo como en lo negativo.
- Valores y otros datos culturales que la familia considera muy importantes en la formación intelectual y moral de sus hijos, que conviene considerar en el proceso educativo escolar.
- “Proyecto” migratorio de la familia –quedarse temporalmente, previsión de reagrupamiento familiar, etc...-; dato importante a considerar en el proceso orientador del alumno.
- Disponibilidad horaria de los padres o tutores para mantener contactos con el centro; modo de coordinación: teléfonos u otras fórmulas para establecer contacto con la familia.

Establecer, si es posible, un plan de trabajo específico con las familias de los alumnos de incorporación tardía (si se incorporan a la escuela en el segundo ciclo de Primaria o más adelante)

Además de las entrevistas personales orientadas al seguimiento de los alumnos a título individual, sería oportuno definir un ámbito de actuación que, además de permitir el intercambio de información en ambas direcciones, pueda dar entrada a la colaboración de la escuela con otras instancias que actúan en la zona, con Sanidad, con los Servicios Sociales y con aquellas organizaciones que trabajan en pro de las personas que sufren riesgo de exclusión social.

En las posibles reuniones de trabajo que llevaría a cabo la escuela se trataría de:

- Informar a las familias sobre el funcionamiento del centro.
- Prestar el conocimiento oportuno sobre el Sistema Educativo.
- Hacer saber las actividades de tiempo libre u otro tipo de actuaciones que llevan a cabo las Asociaciones de Padres y Madres o las Corporaciones Locales, así como actuaciones promovidas por organizaciones que prestan servicios a la comunidad.

Parece conveniente prestar una especial atención desde la escuela a las madres, sobre todo en los casos en que tengan mayores dificultades para comunicarse en la lengua de acogida, ya sea por tener menos oportunidades para aprender, ya sea por su menor grado de alfabetización previa o por otras razones. La falta de información las mantiene en una situación de in-

ferioridad respecto a los miembros de su familia, y se está viendo con bastante claridad el papel crucial que juegan en la integración del grupo familiar en la sociedad de acogida.

El acercamiento a las madres y las actuaciones específicas que pueden llevarse a cabo con ellas, pueden facilitar la comunicación mutua, la integración del grupo familiar en la comunidad educativa y en el marco social más amplio, al tiempo que se fortalece el vínculo familia-escuela en lo relativo al proceso educativo de sus hijos.

2.2. CON EL ALUMNADO

Como criterio básico, es conveniente adscribir a los alumnos a un curso teniendo en cuenta a la vez la edad cronológica y sus conocimientos escolares, con el fin de que se pueda producir una mejor integración, afectiva con los demás compañeros.

Es necesario considerar la conveniencia de que los alumnos que se incorporan en quinto o sexto de Primaria con importantes retrasos escolares, permanezcan un año más en esta etapa. En Secundaria sería conveniente situarlos en un curso por debajo de lo establecido para su edad.

Partiendo de este criterio básico:

Es preciso que en cada centro se decida a quién corresponde adoptar la decisión (equipos docentes de Ciclo; orientadores + coordinador de ciclo + jefatura de estudios; orientador + equipo docente de ciclo...).

Conviene fijar unos criterios básicos para la adscripción a aula, teniendo en cuenta los planteamientos del Centro para la atención a la diversidad. Veamos algunos criterios posibles:

- Disponer, si es el caso, los *tiempos y espacios* en los que se va a llevar a cabo el *tratamiento intensivo de la lengua de acogida*. Este punto es prioritario y esencial con los alumnos de lengua extranjera.
- Evitar la concentración de alumnos de distintos países en la misma aula.
- Incorporar a los alumnos que llegan a lo largo del año a los cursos más acogedores o que respondan a otras características fijadas de antemano por el centro –alumnos más habituados a ciertas formas de trabajo como son los grupos cooperativos, profesorado más experimentado en formas de gestión del aula potencialmente más adaptativas, grupos de recuperación, “aula de acogida/grupo flexible”, etc.–.
- Vincular claramente al alumno a determinadas “figuras” de referencia: tutor o cotutores, profesorado de su ciclo, etc., y garantizar un seguimiento cuidadoso de las actuaciones relativas a la evaluación inicial y al plan de trabajo que se le prepare.
- Hacerle saber al alumno (en la medida de lo posible, en función de su edad) los objetivos educativos de su ciclo y/o curso y los aprendizajes básicos que debe conseguir para poder avanzar en las mejores condiciones posibles. Revisten especial importancia por su fuerte valor adaptativo el desarrollo de hábitos de trabajo y de habilidades sociales y para la convivencia.
- Hacer que el alumno perciba la evaluación como una ayuda importante para el aprendizaje. Tratar de implicarle al máximo en ella, planteándole la posibilidad de sugerir algún aspecto concreto que, desde “su punto de vista”, deba ser seguido con especial atención: su competencia comunicativa, las habilidades instrumentales básicas, su autonomía a la hora de trabajar, su integración social, su motivación y ganas de aprender, su estar contento o no, sus mayores dificultades..., de manera que aprenda a autorregular sus comportamientos y entienda la evaluación y la acción tutorial como una ayuda valiosa.
- Es importante posibilitar una atención más específica a las niñas y a las adolescentes, ya que en algunos casos pueden reproducirse en la sociedad de acogida patrones de margi-

nación a las personas del sexo femenino propios de su cultura de origen. En este sentido habrá que prestar la atención necesaria a su asistencia al centro, a que no haya un abandono prematuro de la escuela, a su orientación profesional, a su participación en actividades de tiempo libre, tratando esta problemática con la familia y quizá de forma específica con las madres, con las que cabe desarrollar un trabajo específico, como ya se ha apuntado anteriormente.

2.3. EN EL CENTRO EDUCATIVO

Se ha de procurar que la acogida sea cálida y es necesario que exista un “plan” de atención institucionalizado, en el marco del Plan de Atención a la Diversidad elaborado por cada Centro. El profesor que incorpora al nuevo alumno a su aula no debe hallarse implicado en solitario. La acogida es responsabilidad del centro, de todo el profesorado. El Plan de acogida es competencia de la Comisión de Coordinación Pedagógica o de los órganos de coordinación correspondientes.

- El “plan de acogida” debe atender, en primer lugar, a las necesidades comunicativas de los alumnos de lengua extranjera, tendiendo a facilitar la mejor interacción con sus compañeros, favoreciendo situaciones de trabajo cooperativo y *garantizando un tratamiento intensivo de la lengua*.

Será necesario que el Centro tenga previsto de qué forma va a atender al aprendizaje de la lengua. Puede ser, por ejemplo, que tenga montada un “aula de acogida” en la que se trabajarán intensivamente las habilidades comunicativas básicas, siendo conveniente que no supere las 15 horas semanales. En todo caso, la participación en otras áreas del currículo, por parte de los alumnos que están adquiriendo la lengua de acogida, se hará de forma controlada, priorizando las áreas de E. Física, Música, E. Plástica, Tecnología y Lengua extranjera.

- En el caso de que los alumnos recién llegados presenten otros problemas, como puede ser un retraso significativo en su competencia curricular, se tomarán igualmente medidas de adaptación del currículo en las áreas instrumentales y de compensación educativa, tratando siempre de instaurar un tipo de competencias que permitan el acceso más normalizado posible al currículo ordinario. Para ello se dispondrán las medidas organizativas que el centro pueda gestionar.
- Hay que tener en cuenta que el tipo de acogida que reciben estos alumnos va a condicionar de manera importante el progreso de su aprendizaje. Cuanto más se les oriente y apoye, cuanto más seguimiento se haga de su adaptación al entorno, de sus dificultades personales, más favorable será el proceso de adaptación, lo que constituirá una ventaja para todos.

Orientar a estos alumnos es proporcionarles claves y significados que les permitan “entendernos”, que den el significado y sentido correcto a las experiencias escolares y que establezcan relaciones entre su modo de “ver el mundo” y el nuestro, entre su experiencia escolar y lo nuevo; todo ello, evidentemente, en función de la edad. En este sentido es imprescindible mantener un contacto sistemático con la familia. Nuevamente, habremos de referirnos a la conveniencia de contar con los Servicios Sociales de Base, de cara a facilitar dichos contactos y a que se produzca la mejor y más completa comunicación.

- Todo centro educativo tiene que realizar un cuidadoso análisis de su contexto, que incluya la comunidad en la que está anclado, y en particular la comunidad educativa misma. Es necesario ser conscientes de las actitudes del profesorado y de los padres respecto a la realidad multicultural, y a la marginación y pobreza que suelen llevar aparejadas determinadas diferencias culturales. En este sentido es especialmente importante reflexionar sobre determinados prejuicios como pensar que las personas “diferentes” son responsables de posibles perjuicios para el aprendizaje, los rendimientos o la convivencia.

Es necesario adoptar de forma consciente y compartida la convicción de que todas las personas deben, pueden y tienen el derecho a aprender y a ser enseñadas teniendo en cuenta el tipo de ayuda que necesitan. Deberemos pensar sobre los cambios que deben realizarse en la escuela, en el modo de trabajar los profesores, en las fórmulas organizativas más convenientes para la consecución de nuestros objetivos educativos y, en consecuencia, tomar decisiones sobre los compromisos factibles que faciliten la mejor integración en una escuela multicultural.

- Habrá que plantear en los Equipos de Ciclo y en los Departamentos Didácticos la necesidad de hacer una “lectura intercultural” del currículo. En realidad esto no es sólo una necesidad allí donde hay alumnos inmigrantes, sino en todas las aulas. No obstante, es obligado allí donde los hay, en el sentido de pensar la importancia que tiene para todos los alumnos adoptar un punto de vista crítico, ponderado y abierto respecto a las distintas formas de saber y actuar que incorporan distintas culturas, los valores básicos que deberían sustentar el funcionamiento social y escolar de nuestras sociedades plurales y multiculturales, y los saberes, en sentido amplio, que permiten el más profundo desarrollo humano y el progreso académico.
- Los equipos de Ciclo y los Departamentos Didácticos tendrán que reflexionar sobre la *metodología*, de manera que ésta contribuya a hacer una *enseñanza más adaptativa*, teniendo en cuenta que los alumnos inmigrantes, aunque algunos no conozcan nuestra lengua, poseen unos recursos cognitivos y estratégicos que se han gestado a través de otra lengua y otra cultura, recursos que hemos de identificar y que nosotros debemos de poner en funcionamiento.

Para ello es necesario acudir a materiales didácticos que ofrezcan alternativas a los “formatos” escolares más habituales y característicos de nuestra tradición, como el libro de texto y las fórmulas convencionales de organización del trabajo en el aula. Habrá que recurrir por ejemplo al vídeo, mapas, libros de imágenes, bloques “multibase” (numeración), figuras geométricas bi y tridimensionales..., y diversos materiales de apoyo que permitan acceder por distintas vías a los aspectos más formales del conocimiento. Todo ello es compatible con variadas fórmulas metodológicas, pero siempre ha de primar su pertinencia didáctica y su adecuación a las características de los alumnos.

Habrá que proponer trabajos que admitan ser abordados a distintos niveles de profundidad: visiones más globales, contextualizadas, con menor peso conceptual, vinculadas a noticias, problemas concretos, con el apoyo visual, y manipulativo oportuno y, sobre todo, guiados por el “discurso” ajustado del profesor, que en el caso de alumnado de lengua extranjera exige trabajar con un vocabulario predeterminado. Junto a ello se pueden prever y planificar trabajos con mayor carga de estudio personal, con la exigencia de utilización de fuentes más complejas o de ampliación del campo de estudio, de planteamientos más formales o abstractos, o con mayor enriquecimiento conceptual, para los alumnos más competentes, bien mediante el trabajo en grupo o individual, en función de una mayor autonomía de dichos alumnos.

- La evaluación de la práctica educativa en el Centro obliga a revisar las distintas formas de experiencia educativa que se promueven: trabajo por proyectos, trabajo en grupos cooperativos, actividades individuales más o menos pautadas, más o menos abiertas, así como las distintas fórmulas organizativas y *valorar a quién sirven y para qué sirven*.

Es necesario ser rigurosos y valorar si las formas de trabajo que proponemos, el papel que desempeñamos como profesores, el tipo de ayuda pedagógica que ofrecemos, es o no acorde y eficaz para la consecución de los objetivos educativos y la enseñanza/aprendizaje de determinados contenidos. No es lo mismo, por ejemplo, trabajar la resolución de problemas tratando cuidadosamente la comprensión de la situación, deteniéndonos en las dificultades que presentan los alumnos ante la situación planteada, dando la máxima importancia al razonamiento, que “poner problemas” para que “ejerciten el cálculo numérico”. Ambos son conocimientos relevantes, pero exigen ser tratados con distintas

estrategias didácticas y en el marco de propuestas distintas para que el alumno perciba con absoluta claridad qué es lo fundamental en cada momento y dónde están sus dificultades.

- Será necesario volver sobre algunos de los Instrumentos de Planificación Institucional del Centro para revisar cómo se contempla la atención a la diversidad, el hecho de la multiculturalidad, el tratamiento de la lengua de acogida como lengua de integración y como lengua escolar, la organización del tiempo y del trabajo, los criterios para la adscripción de alumnos a grupos, los agrupamientos, las metodologías... En definitiva, habremos de *contrastar lo que tenemos con lo que queremos*, siendo conscientes de lo que estamos haciendo.
- Dentro del Plan de Atención a la Diversidad del Centro convendría dejar constancia, concretamente, de los siguientes aspectos:
 - plan de acogida con especificaciones relativas al tratamiento intensivo de la lengua de acogida y a la organización de la respuesta educativa –grupos específicos, apoyos, refuerzo educativo...–;
 - materiales pedagógicos que pueden utilizarse;
 - criterios de evaluación;
 - adaptaciones curriculares, priorización de refuerzos;
 - actuación tutorial y orientación profesional;
 - trabajo específico con las familias y coordinación con los servicios sociales del entorno.

Consejo Escolar: atribuciones

Es necesario recordar que, entre las atribuciones del Consejo Escolar (D.F. 185/1994 y D.F. 186/1994), se recogen distintas actuaciones especialmente pertinentes ante la escolarización del alumnado inmigrante:

- a) *Establecer las directrices y criterios para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro, aprobarlo y evaluarlo una vez elaborado.*
- b) *Adoptar criterios para la elaboración de la Programación General Anual del Centro, así como aprobarla y evaluarla, respetando, en todo caso, los aspectos docentes que competen al claustro.*

En este sentido conviene reconsiderar los criterios generales que definen la identidad e intencionalidad del centro, habida cuenta de las transformaciones que en algunas Comunidades Educativas se han producido con la llegada de familias y alumnos extranjeros que van a ampliar o ahondar, en algunos casos, la diversidad cultural ya existente.

Este hecho obliga al centro a replantearse los criterios y procedimientos relativos a la atención de dicha diversidad cultural y conviene que el Consejo Escolar, en tanto que órgano de participación y de gobierno, revise críticamente el P.E.C. y analice la coherencia de la Programación General Anual y los principios educativos que dicho documento recoge.

Las actuaciones que el centro puede desarrollar con las familias del alumnado inmigrante, y especialmente con las de quienes se incorporan tardíamente a la escuela, pueden estar apoyadas y coordinadas desde el Consejo Escolar, creando al efecto posibles comisiones o equipos de trabajo.

Son atribuciones del Consejo Escolar, entre otras:

- Establecer los criterios sobre participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, y en aquellas asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.
- Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno.
- Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares y, en su caso, comedores y transporte.

Se hace necesario que el Consejo Escolar valore y establezca criterios de colaboración con los Ayuntamientos, organizaciones sin ánimo de lucro que prestan servicios a la comunidad y con los Servicios de Bienestar Social, para el desarrollo de actuaciones de apoyo a la escolarización del alumnado inmigrante: mediadores culturales, estudios asistidos en horario extraescolar, actividades de ocio (lúdico-deportivas) que enriquezcan la vida social de los más desfavorecidos y el encuentro de distintas culturas, etc.

Al Equipo Directivo corresponde

- Facilitar a los tutores la información que el centro ha recabado sobre el alumno con la suficiente antelación.
- Informar al ciclo o curso respecto a las orientaciones sobre acogida que tiene el centro, en toda su amplitud, y los materiales que posee el centro, útiles para el trabajo con estos alumnos.
- Proponer un plan de trabajo –previendo tareas, tiempos y a quién o a quiénes corresponde su ejecución y coordinación–, destinado a la atención de las necesidades educativas que presentan los alumnos inmigrantes en el marco del Proyecto Curricular del Centro.
- Dinamizar desde la C.C.P. las actuaciones anteriormente señaladas, así como los planes específicos de actuación con las familias de alumnos de incorporación tardía y las relaciones institucionales con otras administraciones y con las Corporaciones locales.
- Proponer un plan para la evaluación de la práctica educativa.

Al personal de orientación, le corresponde

- Participar, en el ámbito de su competencia, en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular, así como en la planificación y seguimiento de los programas que los desarrollen.
- Contribuir a la adecuada interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social.

Al tutor/a y co-tutores, en su caso, corresponde

- Que el alumno “recién llegado” tenga claras unas pautas de trabajo y unas normas de convivencia y de comportamiento, aunque se vayan introduciendo progresivamente.
- Que se sitúe socioafectivamente lo antes posible y conozca los diferentes espacios de uso de la escuela. Para ello, a veces, se puede contar con un compañero que facilite al alumno nuevo los primeros “movimientos” dentro del centro.
- Que el grupo/clase sea el espacio de integración prioritario, posibilitando que dicho grupo se enriquezca educativamente con la propia experiencia de integración, y con las aportaciones de su nuevo compañero, el cual, en determinados aspectos, tiene “otra forma” de entender la vida, otras experiencias vitales y otros valores que aportar.
- En determinados centros de gran tamaño se puede establecer la figura del “*co-tutor*”. Este profesor desarrollará una tarea de apoyo al tutor del grupo al que se adscribe al alumno, siguiendo sus dificultades, sus hábitos escolares y, sobre todo, dando el apoyo emocional que frecuentemente necesitan los alumnos inmigrantes recién llegados.

Qué podemos hacer los primeros días

- Si va acompañado de un familiar, la dirección y el tutor les darán la bienvenida y se presentarán.
- Permitir que el familiar le acompañe al aula al llegar.

- En el caso de que el nuevo alumno sea de lengua no española y haya en el centro personas que conozcan dicha lengua, sería conveniente que participaran en esa “bienvenida” y apoyaran al recién llegado en su proceso de incorporación al centro.

Pautas para la acogida en el aula

- Con los alumnos de otra lengua será necesario tomar las medidas específicas para garantizar un tiempo importante del horario escolar para el tratamiento intensivo de la lengua de acogida.
- Conviene organizar alguna actividad inicial en la que preveamos que el alumno pueda participar o que le resulte significativa (juegos, escenificación, presentación de murales, trabajos con soporte visual, etc.)
- Sería bueno que durante los primeros días se haga el esfuerzo de plantear distintas actividades que faciliten la evaluación inicial, a través de propuestas que permitan, tanto en el caso de alumnos de lengua extranjera como de lengua castellana, valorar las habilidades académicas básicas, así como hábitos escolares y estrategias de trabajo. Conviene pensar en la presentación de las propuestas en distintos formatos: visuales, con poca carga verbal, que incidan en saberes que pueden ser expresados mediante esquemas, gráficos, o dibujos, bien a partir del visionado de vídeos, atlas, libros de imágenes, etc., o bien a partir de materiales manipulativos o gráficos, como sería el caso en Matemáticas. En todo caso interesa valorar lo que un alumno sabe hacer solo y lo que puede hacer con la ayuda de compañeros o del profesor.
- Si se tiene suficiente información de su nivel académico, se les pueden proponer *pruebas de evaluación inicial* que tenga previstas el centro, sabiendo que, en cualquier caso, incluso con los alumnos de habla castellana, los formatos escolares y el vocabulario utilizado, pueden despistar a los alumnos y distorsionar o introducir sesgos importantes en las valoraciones.
- Desde el primer momento, con alumnos de habla no castellana, es preciso buscar la comunicación y sobre todo dirigirnos a ellos con mensajes claros y contextuales:
 - Organizar un grupo de alumnos con unas responsabilidades concretas en este proceso de acogida.
 - Acompañarle y enseñarle la escuela.
 - Animarle a participar en el recreo. Procurar que no se quede solo en las entradas y salidas a la escuela...
 - Organizar el aula de distintas formas, según lo que se esté trabajando, apoyándose frecuentemente en grupos cooperativos, en los que un alumno/a nuevo pueda apoyarse.
 - Al menos durante los primeros días, si hay en el curso algún alumno del mismo país que conozca su lengua, es bueno que forme parte de este grupo. Pero no hay que caer en el error de abusar de las funciones de traductor de este alumno.
- Es importante que el alumno descubra el entorno urbano del centro lo antes posible. Es conveniente plantear alguna propuesta de trabajo que permita a los alumnos nuevos salir del Centro, conocer las calles, plazas... del pueblo o ciudad. El contacto dirigido con el entorno y apoyado por el centro, les dará seguridad y autonomía.
- Es un momento adecuado para dar entrada en el aula a algún otro profesor que colabore algunos ratos con el tutor de cara a la evaluación inicial, y al apoyo educativo, al menos hasta que no se haya terminado de planificar el trabajo escolar de los alumnos que se incorporan de forma tardía.

3. El Proceso de acogida. Síntesis

Hay que destacar la importancia de disponer de una “estructura” de acogida que facilite la atención inmediata y más adecuada de los alumnos recién llegados, y minimice las reacciones de desconcierto del conjunto del profesorado e incluso de los alumnos.

De las consideraciones precedentes se desprende que los Centros, en el marco de su *plan para la atención de la diversidad*, deben tener previstas una serie de medidas curriculares y organizativas, materiales didácticos, etc. que metafóricamente llamaremos *aula de acogida*.

En algunos casos podrá existir, incluso, un espacio físico al que podamos referirnos como *aula de acogida*, pero en otros casos se tratará más bien de una “estructura organizativa”, de un conjunto de decisiones del centro relativas a:

- Tiempos y profesorado que se va a hacer cargo de la enseñanza intensiva de la Lengua (no debería bajar de dos horas diarias).
- Materiales didácticos que podemos utilizar. Se irá creando un dossier de actividades que recoja las propuestas que se van experimentando, enriquecidas con los comentarios y medidas de explotación didáctica.
- Pautas para el profesorado de las distintas áreas que les ayuden a acompañar el proceso de enriquecimiento lingüístico y cultural: estructuras lingüísticas que van a ir trabajándose, vocabulario básico que se va a ir introduciendo, otras indicaciones metodológicas para las distintas áreas curriculares...
- Protocolos que ayuden a la evaluación inicial y a la preparación de un programa adaptado a las diferencias individuales.
- Programas desarrollados y su evaluación.
- Seguimiento de los alumnos recién incorporados; al efecto se puede prever la colaboración de un cotutor, y en este caso es preciso prever quién, cómo y cuándo se llevará a cabo.
- La información escrita que se va a dar a las familias y a los alumnos sobre el centro, las líneas básicas del Proyecto Educativo, la normativa para la convivencia y, en general, los aspectos a los que nos hemos referido en el punto 2.1.
- La cooperación prevista con los Servicios Sociales para llevar a cabo un seguimiento adecuado del alumnado en colaboración con las familias.

El papel del tutor

El tutor o tutora del grupo de referencia al que el alumno ha sido adscrito ha de ser para éste su más claro y mejor referente. A tal efecto le correspondería:

- Actuar como un dinamizador dentro del curso y, en general, ser su apoyo en la escuela. Ello no debe hacernos olvidar que es todo el centro el responsable del tipo de respuesta

educativa que se ofrece al alumnado, y que la problemática que genera la incorporación tardía del alumnado inmigrante no es “un problema del tutor”, sino del equipo humano que integra la institución y de ésta como organización.

- Asegurar que el alumno sea debidamente atendido en todas las actividades que realice y que cada profesor tenga toda la información necesaria.
- Ha de procurar estar informado del proceso de adaptación del alumno a las diferentes situaciones escolares, e interesarse por conocer el trabajo que realiza en las diferentes áreas.
- Debe mantener contacto con la familia y conocer las circunstancias familiares que condicionan el proceso educativo en la escuela.
- Conviene tener en cuenta algunas particularidades:
 - Con los alumnos de lengua extranjera deberemos interpretar su “tiempo de silencio” como una fase absolutamente natural en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera.
 - Podemos observar en los alumnos recién llegados estados de ánimo cambiantes, ritmos de trabajo que se modifican. Debemos procurar averiguar las causas, pero sobre todo ser capaces de aceptar, cuando no descubrimos ninguna causa aparente, que el alumno puede sentir añoranza, y que la nueva situación escolar le supone un esfuerzo casi siempre muy grande.
 - El alumno necesita sentirse comprendido y ayudado. Necesita y quiere entender aquello que se le pide hacer, quiere sentirse parte integrante del grupo y por lo tanto es muy posible que quiera trabajar de la forma más normalizada posible. Quiere también poder intervenir en clase haciendo sus aportaciones y tener responsabilidades como sus compañeros.

Con relación a la organización y funcionamiento de la acogida

- Cualquier estrategia o forma organizativa que se aplique ha de facilitar la adaptación e integración del alumno a la dinámica del centro y de la clase. Se ofrecen a continuación algunas pautas y sugerencias.
- En primer lugar, y a este respecto, los objetivos han de ser los siguientes:
 - Garantizar los tiempos y tareas específicas para la enseñanza de la lengua de acogida, en su caso, teniendo en cuenta que la enseñanza/aprendizaje de la lengua ha de realizarse en primer lugar de forma intensiva en una “estructura o aula de acogida” y, progresivamente, pero desde el principio, en el grupo-clase de referencia.
 - Favorecer el ritmo de trabajo del alumno nuevo sin lastrar por ello al grupo.
 - Favorecer la cooperación entre todos los alumnos.
- El alumnado de incorporación tardía ha de participar lo antes posible de las responsabilidades otorgadas en la clase. Sería positivo que, durante un periodo de tiempo, comparta algunas tareas con algún otro compañero o compañera, preferentemente del mismo sexo.
- Deberá replantearse la organización de la clase, si es necesario, para hacerla más acogedora y facilitadora de los aprendizajes. Hay que asegurar que los compañeros de alrededor sean acogedores y estén dispuestos a ayudarlo. Inicialmente, y sobre todo cuando se trate de alumnos mayores de 8/9 años, aproximadamente, habrá que tener en cuenta la mayor o menor facilidad en la relación de los recién llegados para interactuar con personas del mismo o distinto sexo.
- En los cursos de E. Primaria se puede organizar entre los compañeros una ronda de ayuda al nuevo alumno.
- Conviene incorporar a la gestión de aula espacios y estrategias como: rincones, talleres, proyectos, trabajo cooperativo... que ayuden a los nuevos y a todos a participar y que generen una dinámica de corresponsabilidad en el aprendizaje.
- Es muy importante hacer participar más activamente a los alumnos nuevos en aquellos aspectos en los que sean competentes, para darles mayor seguridad, facilitando, por ejemplo,

- que el alumno o alumna pueda demostrar su competencia en aspectos como: el dominio y conocimiento de la propia lengua, dominio de la expresión plástica, música, educación física, o cualquier otro saber en el que no medie de forma relevante la lengua de acogida.
- Es muy pertinente incorporar un tipo de ambientación facilitadora de los aprendizajes (rótulos, indicadores de los nombres de las cosas, murales, resúmenes-murales, esquemas, imágenes, etc..., de temas estudiados o de objetos y situaciones de utilidad)
 - El alumno ha de ser atendido cuando realice un trabajo diferente a los otros. No basta con proponerle una tarea sino guiar y evaluar formativamente dicha actividad.
 - Es preciso preparar al alumno, poniéndole en antecedentes, antes de las diferentes actividades y situaciones escolares que puedan resultarle extrañas: fiestas de la escuela, revisiones médicas, salidas culturales, etc.
 - Hay que abordar de manera inmediata situaciones de rechazo o menosprecio que puedan darse en la escuela, sea con el grupo de clase o con otros alumnos, tratándolo con las personas implicadas.
 - Conviene que se traslade a la dirección de la escuela, en todo caso, toda la información que se pueda recabar acerca de aspectos como: dificultades de la familia a la hora de pagar las excursiones o el material, situaciones de rechazo en el Centro, situaciones familiares conflictivas u otras circunstancias que puedan alterar gravemente la escolarización de los alumnos.

4. Trabajando en las distintas áreas desde un enfoque intercultural

Es conveniente clarificar algunos términos que a veces se utilizan indistintamente pero que encierran significados distintos.

Utilizaremos el término *multicultural* para describir la realidad de las sociedades en las que *coexisten distintas culturas*.

Intercultural lo utilizaremos para referirnos al *proceso de intercambio e interacción entre culturas*, con un horizonte deseable de enriquecimiento mutuo, en y para las sociedades multiculturales.

La *educación intercultural* se dirige a todos los ciudadanos sean de la cultura que sean, clase social, sexo, religión o raza. Implica un *modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural a través del intercambio, el diálogo y la participación activa y crítica* para el desarrollo de una sociedad basada en el *reconocimiento radical de la dignidad de todos los seres humanos*, en el respeto de los derechos fundamentales, en la tolerancia y solidaridad. Dicho de manera más concreta, puede decirse que la educación intercultural “desea ser la respuesta pedagógica a la exigencia actual de preparar a los futuros ciudadanos para desarrollarse en una sociedad prácticamente multicultural e idealmente intercultural” (J.A. JORDÁN).

Desde este punto de vista podemos añadir que la educación escolar que asume un enfoque intercultural, se plantea y desarrolla teniendo como objetivo fundamental que los alumnos, todos, los inmigrantes y no inmigrantes, en los centros en los que dicho enfoque se asume y a través de cualquier área y ámbito curricular, alcancen una sólida *competencia cultural*, esto es las *aptitudes y actitudes* que les capaciten para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües.

Como señala J.A. Jordán, “entre estas disposiciones estarían... la capacidad para *enraizarse* en la propia comunidad y al mismo tiempo para *conocer otras* perspectivas culturales; la aptitud para *criticar* constructivamente los aspectos negativos de cualquier cultura, tanto propia como ajena y, a la vez, la actitud abierta para *enriquecerse* con todo elemento cultural positivo...; la habilidad necesaria para resolver los conflictos interétnicos junto con la predisposición para *convivir* con ‘otros’ culturalmente en calidad de personas”.

Estas consideraciones no nos deben llevar a pensar en la necesidad de multiplicar los contenidos o actividades, sino, más bien, en la “cualidad” de lo que se aprende y enseña, y en la consecución de algunos de los objetivos más importantes de la *educación intercultural*. Desde un punto de vista pedagógico sabemos que, habitualmente, la “forma” que adopta nuestra práctica educativa, esto es, la selección y priorización o enfoque de contenidos, el tipo de actividad puesta en marcha, condiciona y “conforma” los conocimientos que adquiere el alumno e influye de forma importante en su estilo de aprendizaje.

Se trata por tanto de procurar que nuestras intenciones educativas, nuestros objetivos, sean coherentes con nuestras prácticas en el aula, y que dichas prácticas sean analizadas y evaluadas para determinar dicha coherencia. Para ello es necesario *revisar críticamente la práctica* educativa y evaluar su adecuación a los objetivos declarados. Deberemos tener muy claro *el porqué y el para qué* de las actividades que planteamos, cómo enriquecerlas para hacerlas más formativas, de qué depende su potencialidad formativa. La evaluación de la práctica educativa debe hacerse con los alumnos, en el Departamento Didáctico y en la C.C.P, esto es, en todos los espacios en los que se va concretando y va tomando “forma” nuestra práctica educativa.

4.1. PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN

Conviene apoyarse en una serie de herramientas metodológicas que nos ayuden a caracterizar nuestras prácticas educativas para que éstas hagan capaces a nuestros alumnos y alumnas de entender el mundo desde diversas “lecturas culturales” y reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los otros.

Para ello, hemos de tomar conciencia de una serie de ideas-fuerza que deberán ser consideradas como principios de procedimiento o criterios de actuación (Cfr. Jordan, J.A., 1996)

- Hay que considerar el hecho innegable de la diversidad cultural, sin que ello constituya razón o excusa para no responder a la legítima aspiración de igualdad de oportunidades educativas de todos los alumnos. Es importante no caer en un cultivo romántico de las “diferencias” culturales. Deben ser vistas, por el contrario, como un medio para superar prejuicios y conflictos. Con ello se quiere señalar el riesgo de caer en los dos extremos: comprensión y valoración acrítica de las diferencias culturales con un cultivo “romántico” de la diferencia; y olvido, cuando no desprecio, por las particularidades culturales de los grupos minoritarios.

Así, frente a un tratamiento “folclórico” de las diferencias culturales conviene oponer un tratamiento “pragmático”, que sirva para favorecer la adaptación y el progreso de los alumnos en el marco de la cultura de acogida, superando prejuicios y contribuyendo de forma eficaz a la *integración socio-afectiva del alumnado minoritario*. Parece razonable prestar la mayor atención a los contenidos más perdurables, universales y transferibles; en definitiva, los más enriquecedores para *todos* los alumnos. Todo ello en determinados momentos requiere planteamiento compensadores.

- La consideración de las diferencias no debe hacernos caer en un relativismo axiológico. Sólo se puede convivir si se comparten unos valores fundamentales. Se pueden y se deben comparar aspectos o elementos de culturas distintas y valorar si tal “comportamiento” o “característica” es positiva o negativa con relación a valores humanos universales, como la dignidad de todas las personas, el fomento de la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de los derechos humanos fundamentales. Es imprescindible identificar una serie de reglas y valores básicos en los que se sustenta el funcionamiento de nuestras sociedades plurales y multiculturales, y es imprescindible que todos los alumnos adquieran esta *base común de convivencia*: tanto los principios democráticos básicos, como los derechos humanos concretados en la vida de todos los días.
- Es necesario identificar los aspectos culturales “*más adaptativos*” en un contexto socio-cultural concreto. Estos aspectos seleccionados han de ser además funcionales, válidos para *aprender a aprender*. Así, el aprendizaje del español y de otras lenguas extranjeras es más adaptativo que otros componentes curriculares con valor en contextos muy reducidos. No obstante, sobre este aspecto es muy importante considerar las necesidades y expectativas de los grupos minoritarios implicados.

- Todo lo anterior debe ser leído desde una perspectiva psicopedagógica para “modular” los anteriores criterios:
 - La experiencia educativa debe ayudar a mejorar “el autoconcepto” personal y cultural de los alumnos minoritarios.
 - Se deben potenciar las actitudes positivas y la eliminación de prejuicios, fomentando la apertura enriquecedora entre modelos culturales.
 - Se facilitará la convivencia armónica entre alumnos de diferentes culturas cuidando la integración socio-educativa de los minoritarios.
 - Ha de haber una cuidadosa consideración de la “*madurez psicológica*” de los alumnos en los diversos aspectos de su personalidad, para lo cual es imprescindible educar la autorregulación de los comportamientos del alumno en los distintos ámbitos a los que tiene acceso la escuela y, sobre todo, la conciencia de que uno mismo es “autor” de su propia vida y “responsable” de sus actos.

4.2. OBJETIVOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Teniendo en cuenta todo lo dicho, definiremos una serie de objetivos educativos que traduzcan una perspectiva intercultural, agrupados en cuatro categorías de finalidades básicas¹.

Se presentan algunos de estos objetivos, a modo de *guía orientativa*, sabiendo que no todos se podrán conseguir en un centro educativo concreto, o en un tiempo más o menos corto, pero entendiendo siempre que una educación intercultural pasa necesariamente por una práctica educativa informada, guiada y evaluada por objetivos de esta naturaleza.

a) Cultivar actitudes interculturales positivas

- *Respetar y tolerar* las diferentes formas de entender la vida y de organización social (por ejemplo creencias religiosas distintas, pautas de organización de la familia...).
- *Valorar* los aspectos positivos de otras culturas (contribuciones históricas o actuales en diferentes campos, valores familiares y sociales determinados, etc.).
- Fomentar las actitudes de *apertura* que facilitan el enriquecimiento personal y cultural mediante la incorporación adaptada de elementos de otros modelos culturales (por ejemplo, el gran respeto de algunas comunidades a las personas mayores...).
- *Desarrollar actitudes de empatía* con los valores, creencias y comportamientos de otras culturas (comprender la diferente visión de roles sexuales propia de otras culturas), sin que ello implique siempre su aprobación o se pierda el espíritu crítico. Hablamos de empatía como “comprender desde dentro”.
- *Superar prejuicios* respecto a personas y grupos étnico-culturales diferentes (evitar expresiones negativas estereotipadas hacia gitanos, magrebíes, etc.)
- Potenciar el *espíritu crítico* constructivo respecto a la propia cultura y a las demás (analizar pros y contras de algunos rasgos o características desde un punto de vista epistemológico y ético)
- *Identificarse* con la comunidad cultural propia, con espíritu abierto (por ejemplo, tener un sentimiento equilibrado de autoestima cultural, así como un deseo de un mejor conocimiento de otras culturas)

1. Cfr. JORDAN, J.A. (1996), pp. 33-35.

b) Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos

- *Acoger y aceptar* a todo alumnado de forma incondicional, en calidad de “persona”, y no en cuanto miembro estereotipado de un grupo cultural determinado.
- Desarrollar la *seguridad socioafectiva* que nace de saberse vinculado a una comunidad cultural concreta mediante distintas experiencias como: narrar cuentos u otro tipo de obras literarias que evoquen sus vivencias comunitarias y culturales en sentido amplio, acercarse a aspectos históricos, geográficos, etc.
- Ayudar a descubrir los *puntos fuertes y valiosos* de la personalidad de los alumnos socializados en culturas diferentes (ciertas habilidades sociales, artísticas, físicas, actitudes morales).
- Incentivar la *participación escolar* de todos los alumnos, evitando cualquier tipo de marginación. Para ello es necesario que los alumnos, todos, se sientan útiles al grupo, responsables de su tarea de aprender y corresponsables del aprendizaje de los otros. Para ello es necesario reconocer los progresos académicos de forma personalizada, con relación a las aptitudes y actitudes de partida (por ejemplo, comentar los avances conseguidos en el dominio de la lengua del país de acogida, las habilidades escolares desarrolladas...).

c) Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela

- *Descubrir las semejanzas culturales* (p. e., resaltar, mediante un análisis comparativo, los aspectos comunes de lenguas y religiones).
- Conseguir la *integración socioafectiva* del alumnado minoritario en la dinámica y entorno escolar.
- Capacitar para *resolver positivamente los conflictos* (p. e., aprender a dialogar o a discutir dilemas reales).
- Facilitar la *comunicación intercultural* entre alumnos diferentes (p. e., utilizar técnicas de *role-playing* cruzado que muestren los matices que pueden distorsionar la mutua comprensión, promover exposiciones o encuentros culturales entre las distintas culturas presentes en el centro y/o en la comunidad...).
- Desarrollar *habilidades de actuación cívico-social*, necesarias a la hora de participar en la vida ciudadana multicultural (p. e., resolver conflictos propios de la convivencia diaria extraescolar).

d) Potenciar la igualdad de oportunidades académicas de todos los alumnos

- Buscar el *máximo rendimiento escolar de todos* los alumnos. Será necesario tener en cuenta las *discontinuidades culturales* entre las experiencias cotidianas de los alumnos minoritarios y las propias del currículum escolar y planificar *adaptaciones curriculares*, con el fin de responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje. No deberemos olvidar la importancia de mostrar *expectativas positivas* respecto a las posibilidades que tienen los alumnos minoritarios de conseguir un buen rendimiento escolar. Valorar y aprovechar didácticamente los puntos fuertes que tienen todos los alumnos.

Todos estos objetivos descritos, propios de una educación intercultural, de forma amplia, constituyen el *marco de referencia* a la hora de reflexionar y diseñar *los planteamientos curriculares interculturales* de cada centro y aula escolares, desde el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro, hasta el trabajo específico en cada área de conocimiento dentro del aula.

5. Planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Cuando se habla de la planificación del trabajo del alumno se suele pensar que ésta es una responsabilidad que corresponde al tutor y a los profesores concretos que van a tener esos alumnos, y en buena manera así es. Pero conviene recordar que la escolarización del alumnado es responsabilidad del conjunto de la comunidad educativa, y desde una perspectiva de educación integral no hay que olvidar que en el patio, en el comedor, en las entradas, en las salidas de la escuela, en el trayecto a casa, en las actividades extraescolares..., se dan infinidad de situaciones educativas que el conjunto de la escuela se ha de comprometer a revisar y a aprovechar.

Las consideraciones que se hacen a continuación son válidas para los distintos niveles educativos de la Enseñanza Obligatoria. Evidentemente serán “leídas” desde situaciones particulares, y entendemos que *pueden ayudar al profesorado de todos los niveles*, en tanto admiten adaptaciones a contextos y circunstancias distintas.

Consideraremos en primer lugar la *evaluación inicial*, por el hecho de constituir una de las claves a la hora de adoptar un plan de trabajo. Es importante comenzar valorando actitudes y aptitudes que tienen que ver con el desarrollo de hábitos escolares, sabedores de su importancia a la hora de planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje y de establecer las adaptaciones curriculares convenientes. Realizaremos igualmente en esta evaluación inicial, una valoración cuidadosa de las habilidades académicas básicas, contextualizadas en las áreas de Matemáticas y Lengua.

5.1. OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA DEL ALUMNO

Durante un periodo de un mes, aproximadamente, valoraremos una serie de comportamientos escolares. Hay que facilitar al alumno que pueda demostrar aquello que sabe. Cuando el alumno es de lengua extranjera, se pueden usar materiales que propongan tareas de razonamiento inductivo y deductivo que no estén presentadas verbalmente, actividades que nos permitan apreciar su visión espacial, su razonamiento lógico etc., actividades de cálculo, de plástica, de dibujo... En este proceso de observación, es importante afinar sobre todo en:

- Hábitos escolares y técnicas instrumentales.
- Dominio oral y escrito de las lenguas (si es posible en su lengua materna y en castellano).
- Nivel de Matemáticas. Básicamente: conocimiento del Sistema de Numeración Decimal, resolución de problemas, razonamiento deductivo e inductivo, cálculo numérico, sentido espacial y capacidad de interpretación de sistemas de representación.

Qué podemos observar

Hábitos de orden y normas (considerar el carácter diferencial de las distintas etapas educativas)

- ¿Cumple los horarios estipulados?
- ¿Hace un uso correcto de los espacios comunes?
- ¿Baja y sube las escaleras con tranquilidad siguiendo las órdenes oportunas?

- ¿Respetar el material común y el de los demás?
- ¿Se adapta al “corro” y al uso de los rincones en la educación infantil?
- ¿Trae almuerzo?
- ¿Hace un uso correcto de los servicios?
- ¿Viene correctamente aseado?

Hábitos de convivencia y relación

- ¿Se agrupa con los otros compañeros?
- ¿Juega? ¿Respetar las normas del juego?
- ¿Acepta que le propongan participar en grupos?
- ¿Busca estar solo, aislado?
- ¿Busca sólo la compañía de otros compañeros de su país?
- ¿Adopta actitudes agresivas o, por el contrario, es básicamente pasivo?
- Los compañeros:
 - ¿Lo aceptan?
 - ¿Se muestran dispuestos a ayudarlo?
 - ¿Le animan a jugar y/o a participar en sus actividades?
 - ¿Han adoptado una actitud inicial de acogida, pero se cansan al cabo de poco tiempo?
 - ¿Han aparecido actitudes de indiferencia, rechazo e incluso racistas?

Hábitos de trabajo en el aula

Los hábitos de trabajo escolar reflejan de forma muy clara el tipo de escolarización que ha tenido un alumno. Son importantes porque le ayudarán en sus aprendizajes y facilitarán su adaptación al Centro y la producción de trabajos escolares, tal como se les pide en la escuela. Observaremos:

- Material común e individual: ¿sabe dónde está el material común?, ¿lleva todo el material individual necesario?, ¿es cuidadoso con el material?
- ¿Sabe dónde tiene que colocarse en cada actividad (clase, laboratorio, educación física...)?, ¿se sienta correctamente?, ¿molesta a los compañeros o es molestado por ellos?
- Actitud: ¿manifiesta interés por el trabajo?, ¿hace el trabajo bien presentado y limpio?, ¿acaba siempre el trabajo?, ¿pide ayuda si la necesita?, ¿elude hacer el trabajo si el profesor no le presta especial atención?
- Procedimientos de trabajo sobre el papel: ¿coge correctamente el lápiz?, ¿sabe escribir?, ¿deja márgenes?...
- ¿Se interesa por las nuevas tecnologías? ¿usa adecuadamente la calculadora? ¿y el ordenador?
- ¿Manifiesta curiosidad intelectual? ¿sabe buscar información? ¿Formula preguntas pertinentes?

Habilidades académicas básicas

Se proponen más adelante una serie de criterios de evaluación que nos ayudarán a valorar la competencia curricular de los alumnos y a establecer planes de trabajo adaptados

No debemos olvidar

- Dar información individualizada al alumno de todos los aspectos que hemos considerado necesario evaluar y que, evidentemente, deben ser considerados objeto de enseñanza/aprendizaje. Conviene no dar nunca por enseñados este tipo de conocimientos. Por supuesto que en este aspecto la variable *edad* es determinante a la hora de pensar en las actuaciones oportunas.
- Pensar que no bastará decirlo una sola vez. Durante las primeras semanas habrá que repetir siempre que se produzca una situación nueva para ellos.

- Durante un periodo largo hacer un seguimiento sistemático de la adquisición de estos hábitos por parte de los alumnos a fin de asegurar que queden interiorizados.
- La llegada de un nuevo alumno ayuda a reconsiderar la adquisición de hábitos de trabajo del grupo de clase. Quizá sería útil un replanteamiento de estos hábitos, en general, con todos los alumnos.
- Ayudar al nuevo alumno a organizarse el material y el trabajo. Hay que considerar que no se puede valorar negativamente a los alumnos por la falta de hábitos escolares si antes no se han introducido y enseñando sistemáticamente.
- Tener presente que un alumno que no tiene hábitos escolares no los puede adquirir todos de golpe. Hay que fijar los más básicos y útiles para asegurar su adquisición e ir progresivamente incorporando los nuevos.

Al planificar los aprendizajes, hay que tener presente

- Que durante el primer curso de estancia en la escuela el alumno ha de ir adquiriendo el dominio de la lengua y que por tanto convendría dedicar especial atención a estos aprendizajes.
- Que este objetivo se tendrá presente en todas las actividades que el alumno realiza en la escuela, y que la lengua se aprende en todos los “espacios” educativos. Por tanto se procurará aplicar las estrategias convenientes en las distintas Áreas y se realizarán las adecuaciones en este sentido.
- Que el alumno está capacitado para aprender muchos más contenidos de los que a menudo creemos y que sobre todo los aprenderá si favorecemos la comunicación y el aprendizaje con los otros.
- Que hay que tener bien definido su horario, así como el trabajo que realizará.
- Que hay que prepararle una programación, sobre todo de las áreas instrumentales, con unos objetivos muy concretos, no excesivos, que le permitan ir consiguiendo seguridad en sí mismo.
- Que hay que decidir los materiales que ha de tener y trabajar, libros, material específico...
- Que hay que hacer un seguimiento estricto de aquello que se quiere observar y se observa.
- Que hay que prever que este seguimiento ha de ir acompañado de una actitud de compromiso inicial por parte del profesorado y del alumno. El alumno posiblemente desconozca el funcionamiento de la escuela y requiera que se le vaya orientando.
- Que hay que ir planificando qué aspectos son prioritarios y cuáles convendrá ir introduciendo progresivamente. No es bueno que desde el primer momento el alumno se sienta abrumado, si bien hay que hacerle notar la mayor parte de aspectos de orden y normas posibles.
- Que hay que replantear aquellos aspectos de orden que se tengan descuidados en el conjunto de la clase.
- Adoptar una actitud más permisiva inicialmente, si bien progresivamente se han de ir habituando a un tratamiento más generalizado.

5.2. LAS HABILIDADES ACADÉMICAS BÁSICAS. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CURRICULAR EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES BÁSICAS

El objetivo de las tablas que siguen, es facilitar la valoración inicial de los alumnos para establecer su nivel de competencia curricular en las áreas de Lengua Castellana y de Matemáticas.

Esta propuesta tiene carácter exclusivamente orientativo y presenta indicadores útiles para evaluar los conocimientos esenciales, sin los cuales es difícil poder avanzar en el aprendizaje escolar. Queremos poner especial énfasis al señalar que dichos indicadores, en tanto reconocen aspectos esenciales del conocimiento escolar, nos pueden ayudar a *orientar*, en determinada dirección, la propuesta educativa que formulemos en cada caso concreto y a establecer planes de trabajo personalizados.

Consideramos conveniente, además, distinguir lo que un alumno sabe hacer solo de lo que puede llegar a conocer, manejar... con la ayuda de otros. No debemos olvidar que este análisis nos permitirá actuar dentro de su “zona de desarrollo próximo”, siendo seguramente más eficaces.

AREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.
PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

	NO	CN	CS	SÍ
1. Se interesa por participar en situaciones de comunicación oral; interviene en la conversación, sabe escuchar y pedir la palabra.				
2. Expone oralmente hechos, sentimientos y experiencias propias.				
3. Comprende mensajes orales sencillos (narrativos, descriptivos, explicativos) y sabe transmitirlos a otros.				
4. Describe objetos y personas señalando algunos rasgos específicos.				
5. Sabe pedir información, permiso, dar las gracias, saludar...				
6. Sabe narrar oralmente una historia o cuento con orden lógico.				
7. Identifica y emplea todas las letras: minúsculas, mayúsculas, manuscritas y de imprenta.				
8. Se interesa por descifrar los mensajes escritos de su entorno (carteles, etiquetas, instrucciones...).				
9. Conoce el orden alfabético.				
10. Diferencia palabras, oraciones y párrafos.				
11. Tiene una letra legible.				
12. Controla el sentido y la dirección de lo escrito.				
13. Sabe construir frases separando bien las palabras.				
14. Sabe producir textos escritos breves y sencillos, empleando oraciones con sentido completo.				
15. Comprende textos cortos leídos e identifica la idea principal y algunos detalles secundarios.				

AREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

	NO	CN	CS	SÍ
1. Participa en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones) y expresa su opinión.				
2. Respeta las normas de comunicación oral en pequeño y gran grupo (escucha a los demás, espera el turno de palabra, respeta las opiniones de los otros).				
3. Expresa oralmente sucesos y experiencias próximas con orden de ideas, empleando adecuadamente pronunciación, entonación, ritmo y vocabulario.				
4. Comprende textos orales sencillos, distingue sus ideas principales y secundarias y sintetiza el contenido.				
5. Completa textos orales narrativos (principio, desarrollo y final).				
6. Crea textos orales breves.				
7. Realiza la lectura oral con la adecuada entonación, ritmo y pausas.				
8. Lee comprensivamente.				
9. Emplea adecuadamente mayúsculas, guión, punto, coma, interrogación y exclamación.				
10. Acentúa debidamente las palabras del vocabulario básico.				
11. Tiene letra legible, separa bien los párrafos y dispone ordenadamente sus escritos.				
12. Completa frases y textos escritos incompletos.				
13. Construye correctamente oraciones afirmativas y negativas.				
14. Produce textos escritos sencillos (narrativos, descriptivos, cartas...).				
15. Presenta limpieza en sus escritos.				
16. Comprende el sentido global de los textos escritos de uso habitual e identifica la idea principal y algunas secundarias				
17. Considera la lectura como una posible fuente de diversión.				
18. Emplea el presente, pasado y futuro de las formas verbales.				
19. Utiliza el diccionario.				
20. Cuida los libros y el orden en el aula y en la biblioteca.				
21. Utiliza sinónimos y antónimos.				
22. Deduce el sentido de las palabras por el contexto.				

Claves: NO = No Adquirido; CN = Casi Nunca; CS = Casi Siempre; SÍ = Sí Adquirido

AREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.
TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

	NO	CN	CS	SÍ
1. Participa en situaciones de comunicación oral (trabajo en grupo, debates...) respetando las normas que posibilitan el intercambio comunicativo.				
2. Capta el sentido de textos orales de uso habitual, mediante la comprensión de las ideas expresadas y de algún elemento no explícito (doble sentido, humor...).				
3. Se expresa oralmente, atendiendo a diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informar, dialogar...).				
4. Produce textos orales (cuentos, opiniones, explicaciones sencillas...) de manera organizada y empleando adecuadamente las formas de la lengua oral.				
5. Capta el sentido global de los textos escritos y resume las ideas principales.				
6. Utiliza adecuadamente el diccionario.				
7. Sabe localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar. Utiliza los fondos de la biblioteca.				
8. Se sirve de la lectura como medio de aprendizaje y de placer.				
9. Elabora textos escritos de diferente tipo, con la estructura adecuada.				
10. Presenta orden y limpieza en los trabajos escritos.				
11. Valora la corrección, propiedad y coherencia de los textos escritos como elementos que facilitan la comprensión.				
12. Utiliza su sentido crítico ante mensajes orales y escritos, transmitidos por los diferentes medios de comunicación social.				
13. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación (. , ;), interrogación y exclamación).				
14. Distingue y acentúa correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas, según las reglas generales de acentuación.				
15. Usa y distingue oraciones con sentido completo.				
16. Reconoce las conjunciones y preposiciones en un texto.				
17. Transforma textos.				
18. Planifica y produce textos narrativos, descriptivos y expositivos.				
19. Escribe cartas coloquiales (amigos, familia...).				
20. Comprende textos explicativos (reglas de un juego, instrucciones de uso, recetas de cocina...).				

AREA DE MATEMÁTICAS.
PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

	NO	CN	CS	SÍ
1. Cuenta, lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números naturales hasta 100.				
2. Conoce el valor de las cifras de un número hasta las centenas y sabe representar los agrupamientos en el S.N.D.				
3. Conoce en profundidad las relaciones de composición y de descomposición en sumas, de los números hasta 10, y aplica este conocimiento al cálculo mental.				
4. Utiliza estrategias personales de cálculo mental para la suma y la resta y es capaz de verbalizarlas.				
5. Plantea por escrito sumas y restas y utiliza algoritmos informales o formales.				
6. Reconoce cuál de las cuatro operaciones es la adecuada para resolver un problema particular.				
7. Resuelve problemas sencillos, que impliquen “añadir” “quitar” “ver la diferencia” y “repartir” planteados oralmente.				
8. Presenta de forma clara y ordenada el planteamiento de un problema –con algún tipo de representación de la situación–, el desarrollo y el resultado				
9. Utiliza técnicas elementales para ordenar y recoger datos de su realidad más próxima (recuentos, tablas sencillas).				
10. Realiza mediciones de longitud, masa y capacidad, con instrumentos de medida manejables y de uso frecuente.				
11. Conoce y utiliza medidas de tiempo (reloj, semanas, meses...) y de dinero (monedas más usuales).				
12. Define la posición de un objeto en el espacio, usando los conceptos derecha/izquierda, dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás, próximo/lejano.				
13. Reconoce en el entorno próximo formas geométricas planas circulares, triangulares y rectangulares.				
14. Reconoce en el entorno figuras tridimensionales prismas y redondas.				

AREA DE MATEMÁTICAS.
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

	NO	CN	CS	SÍ
1. Cuenta, lee, escribe y ordena progresiva y regresivamente números naturales de hasta cinco cifras, interpretando correctamente el valor de posición.				
2. Identifica la división con situaciones de “agrupamiento” y de “reparto” distinguiendo en cada caso el dividendo, el divisor y el significado concreto del cociente.				
3. Identifica la multiplicación como suma de sumandos iguales y como producto cartesiano				
4. Conoce las tablas de multiplicar y las ha memorizado.				
5. Utiliza estrategias eficaces de cálculo mental en sumas y restas.				
6. Resuelve problemas vinculados a situaciones de la vida cotidiana utilizando la suma, resta, multiplicación y división.				
7. Expresa por escrito el proceso seguido en la resolución de un problema.				
8. Usa la calculadora adecuadamente y conoce los algoritmos convencionales de las cuatro operaciones aritméticas.				
9. Estima la longitud, masa y capacidad de objetos familiares.				
10. Elige el instrumento y la unidad adecuados para realizar mediciones de longitud, masa y capacidad de objetos familiares.				
11. Usa monedas adecuadas para hacer cambios de un billete de hasta 10.000 pts o 100 euros				
12. Identifica y dibuja rectas paralelas y perpendiculares, así como ángulos de 90° 180° y 45°.				
13. Reconoce en objetos familiares polígonos y cuerpos geométricos sencillos e identifica los elementos geométricos básicos: lado, ángulo, cara, arista.				
14. Reconoce las características geométricas de la circunferencia, el círculo y sus elementos.				
15. Clasifica polígonos atendiendo a criterios de concavidad, convexidad y número de lados.				
16. Interpreta croquis y planos sencillos utilizando puntos de referencia, y desplazamientos, en situaciones familiares.				
17. Realiza gráficas sencillas a partir de datos estadísticos relativos a fenómenos o situaciones próximas a su experiencia personal.				

AREA DE MATEMÁTICAS. TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

	NO	CN	CS	SÍ
1. Lee, escribe y ordena números decimales hasta las milésimas, interpretando el valor posicional de cada cifra.				
2. Conoce las propiedades estructurales de las operaciones aritméticas y las utiliza en el cálculo mental.				
3. Realiza cálculos mentales, exactos y aproximados, con números naturales en sumas, restas y multiplicación por números de hasta dos cifras y división por 2, 4, 3, 6 10.y 5				
4. Utiliza los algoritmos convencionales en las cuatro operaciones				
5. Conoce el significado de las fracciones como “parte de un todo” e interpreta correctamente la información numérica que viene expresada mediante fracciones y porcentajes en contextos cotidianos				
6. Conoce el significado y notación de las potencias				
7. Conoce el significado del paréntesis en las operaciones.				
8. Ante el planteamiento de un problema analiza, verbaliza y comprende la situación y es capaz de utilizar procedimientos no rutinarios para buscar la solución				
9. Resuelve problemas combinando las cuatro operaciones, comprueba el resultado y revisa el planteamiento y operaciones realizadas.				
10. Conoce las unidades de medida (longitud, superficie, masa, capacidad, tiempo) y convierte unas unidades en otras (múltiplos y submúltiplos) en casos sencillos.				
11. Expresa los resultados de mediciones en las unidades adecuadas.				
12. Clasifica formas geométricas planas con criterios razonados: polígono o no, cóncavos o convexos, número de lados, ejes de simetría, regularidad...				
13. Identifica, describe y dibuja prismas, pirámides y cuerpos redondos, indicando en su caso, vértices, ángulos, aristas, caras, superficies.				
14. Utiliza los conceptos de perímetro, superficie, simetría, paralelismo y perpendicularidad, para describir objetos y situaciones de la vida cotidiana.				
15. Interpreta planos y maquetas utilizando puntos de referencia, distancia, desplazamientos, etc. en situaciones familiares.				
16. Interpreta y representa información numérica relativa a asuntos próximos a su experiencia, por medio de tablas, diagramas de barras y líneas de tendencia.				
17. Hace estimaciones sobre la probabilidad de sucesos, en términos de imposible, seguro y más o menos probable				

5.3. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Como consideraciones previas al tratamiento del español como segunda lengua (E/L2, en adelante) conviene situarse en el marco de la LOGSE y conocer las últimas líneas de investigación en didáctica de las lenguas. En este sentido, las cuatro habilidades básicas en torno a las cuales se articula el currículum –hablar, escribir, escuchar y leer–, no siempre responden a todos los interrogantes que se plantearán a continuación. Conocimientos de orden cultural, literario, estético, así como la capacidad de resolución de problemas y diseño de procesos contribuyen a adquirir lo que denominamos *competencia comunicativa*, y en este sentido, la labor de “enseñar Lengua” requiere del profesorado en conjunto una implicación personal.

¿Qué es aprender una lengua? ¿A qué denominamos competencia comunicativa?

¿Qué consideramos esencial para adquirir dicha competencia?

El objetivo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas no debería ser meramente descriptivo, como ocurre con la enseñanza tradicional de las ciencias del lenguaje, sino *funcional*. Hablamos así de *un enfoque comunicativo*, en el que la Lengua se usa como instrumento de comunicación en diferentes situaciones.

En el caso del alumnado inmigrante de lengua extranjera, este objetivo cobra un valor destacado, ya que importa que el alumno adquiera un dominio funcional del idioma que posibilite su integración plena en la sociedad que le acoge.

En este sentido, lo que se pretende es que todos los alumnos adquieran no únicamente una competencia lingüística, sino también comunicativa, que les proporcione *un nivel autónomo de dominio del idioma* (Cfr. SLAGTER, J.P., 1987, *Un nivel umbral*, Consejo de Europa).

Para ello, el punto de partida será la consideración de las capacidades generales de adquisición del lenguaje en cuanto a la comprensión y a la expresión, pero también en cuanto a la resolución de problemas en situaciones reales de comunicación, y conocimientos culturales, útiles para que el hablante se adecue a un contexto comunicativo determinado. Por ejemplo, se puede llegar a tener un dominio de la gramática y del léxico de un idioma que permita al hablante leer e incluso escribir en esa lengua con corrección; ahora bien, para ser competente en esa misma lengua, el hablante también deberá ser capaz de comprender conversaciones coloquiales, chistes, frases hechas, informaciones procedentes de los medios de comunicación..., y de expresarse en situaciones cotidianas: en la clase, con los amigos, en los transportes, de compras...

Sin embargo, no podemos esperar que, en un primer momento, los alumnos de E/L2 presenten igual nivel de desarrollo en cuanto a estas capacidades. Debemos recordar que *la comprensión es anterior a la producción* y que estos alumnos entenderán más de lo que serán capaces de producir, gracias a recursos extralingüísticos como gestos, situaciones, tipo de textos, imágenes...

Así pues, y teniendo en cuenta que la comprensión y la producción de mensajes en una segunda lengua es un hecho que requiere de aprendizajes específicos que los recién llegados van a adquirir a través de la enseñanza intencional de ciertos contenidos, centraremos nuestra atención al principio, en determinar qué otras capacidades poseen esos alumnos. Se trata de poner de relieve aquello que saben, su disposición a aprender, su capacidad de resolver problemas de comunicación en una situación determinada.

De alguna manera, esta última capacidad es más general que las anteriores y podríamos considerar que las incluye. Es decir: un proyecto de escritura o una producción oral en una situación determinada no deja de ser un problema que hay que resolver. En estos procesos, operaciones como identificar, deducir por el contexto, formular hipótesis, planificar, sacar conclusiones... se encuentran incluidas en todas las actividades que exijan del alumno el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión. El uso de los mecanismos de coherencia y cohesión textual, así como los aspectos gramaticales, vendrán determinados por la necesidad de emplearlos en una situación de comunicación dada, y sólo así se convertirán en aprendizajes significativos para el alumno. De esta forma, *conviene enlazar con los conocimientos, inn-*

tos o aprendidos, que el estudiante ya posee como usuario de su propia lengua, y no con los conocimientos metalingüísticos, como conocer las distintas categorías gramaticales.

La contextualización de las capacidades mencionadas puede ayudar a determinar qué consideramos *esencial* en el área de Lengua para alumnos que no dominan el idioma y sobre qué saberes se construye la competencia lingüística:

Comprensión escrita:

- Inferir la idea principal de un texto.
- Deducir los significados de las palabras por el contexto.
- Interpretar carteles, señales o anuncios de uso común (en la escuela, en la calle...).
- Reconocer distintos tipos de textos por su estructura y función: argumentación, exposición, narración, descripción y diálogo.

Comprensión oral:

- Entender preguntas relativas al nombre, al país de procedencia, a la familia, a la salud, a los estados de ánimo...
- Comprender avisos como: “¡cuidado!”, “¡deprisa!”, “¡alto!”, etc.
- Entender información relativa a la clase, la salud, la seguridad, etc.

Expresión oral y escrita:

- Producir textos orales y escritos con distintas finalidades.
- Responder a preguntas formuladas relativas a uno mismo, al país de procedencia, a la familia...
- Formular preguntas del mismo tipo a otros.

Resolución de problemas y diseño de procesos:

- Adecuarse a las distintas situaciones de comunicación.
- Consultar fuentes de información variadas: diccionarios, enciclopedias, Internet...
- Usar e identificar los mecanismos que dotan de coherencia y cohesión a un texto.
- Valorar y mejorar las producciones propias y ajenas.
- Usar la creatividad.

Conocimientos de orden cultural:

- Valorar la riqueza cultural de las lenguas (la materna y la de acogida) a través de la literatura, ya sea escrita u oral.
- Expresar los propios gustos acerca de canciones, cuentos, poemas...
- Emitir opiniones sobre aspectos de orden cultural, ético, religioso...

¿Cómo enseñar el español como lengua extranjera? ¿Cómo programar las clases?

Para contestar a estas preguntas, conviene que nos cuestionemos *para qué* aprenden los alumnos el castellano como segunda lengua. En este punto, interesa recordar que no hay una programación única, que responda a todas las necesidades de los alumnos, y menos en este caso en el que las procedencias, niveles de escolarización, enseñanza de la materia (fuera o dentro del aula del grupo estándar), etc. son tan diversos.

Ahora bien, la prioridad en el enfoque comunicativo reside en *detectar las necesidades e intereses de los alumnos para poder comunicarse en la lengua de la sociedad de acogida*. En el caso de los niños y adolescentes, estas necesidades e intereses se pueden circunscribir a tres ámbitos: *educativo, lúdico y social*. A la hora de programar las clases y de adaptar los materiales que ya existen en el mercado de E/L2, tanto para Primaria como para Secundaria, deberemos situarnos en estos ámbitos en primer lugar. A partir de aquí, se establecen las *situaciones* asociadas a cada uno de esos ámbitos en las que se necesitará la lengua: la clase, el recreo, los juegos, la televisión, las compras... Las situaciones nos servirán para establecer qué *funciones* comunicativas (saludar, preguntar, sugerir...) y qué *expresiones o exponentes funcionales* se utilizan (“¡Hola!”, “Buenos días”, “¿Cómo se dice...?”). Los temas y léxico utilizados correspondientes constituyen las *nociones funcionales* (saludos, nombres, profesiones...).

Una ejemplificación de este modelo, sería:

PRIMARIA

<i>Ámbito</i>	<i>Situaciones</i>	<i>Funciones</i>	<i>Exponentes</i>	<i>Nociones</i>
<i>Educativo</i>	<i>En clase</i>	Pedir permiso Expresar necesidad Pedir que se delectee. Entender órdenes	Por favor + nombre Necesito + det + Nombre/acción ¿Cómo se escribe? Mira/escucha/ven	Nombre de espacios y objetos Alfabeto Nombre de acciones
<i>Lúdico</i>	<i>Juegos</i>	Hacer sugerencias Aceptar/rechazar Manifestar gustos	¿Juegas? ¿Jugamos? Vale/No ¿Te gusta + nombre/verbo? Sí/No, me gusta...	Vocabulario de juegos y deportes Adverbios Formas verbales Acciones
<i>Social</i>	<i>Compras</i>	Pedir algo en una tienda Preguntar el precio Pagar	Por favor, ¿tiene...? ¿Cuánto es? Aquí tiene	Números Nombre de tiendas y productos Interrogativo ¿cuánto? El dinero español

Extraído y adaptado de VV.AA. (1998), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*.

SECUNDARIA

<i>Ámbito</i>	<i>Situaciones</i>	<i>Funciones</i>	<i>Exponentes</i>	<i>Nociones</i>
<i>Educativo</i>	<i>Información personal</i>	Identificarse Relatar el origen, el carácter (descripción y narración)	Yo soy..., él es... ¿De dónde es... Decir/Creer/ Pensar + que + oración subordinada	Pronombres y adjetivos Nacionalidad Países Verbos declarativos: “decir, creer, pensar”
<i>Lúdico</i>	<i>Radio, televisión</i>	Manifestar gustos acerca de la radio y de la televisión Preguntar acerca de las preferencias de los otros	¿Te gusta...? ¿Estás de acuerdo? No/Sí me gusta /me interesa + adv Me molesta...	Vocabulario medios de comunicación Adverbios de cantidad Formas verbales
<i>Social</i>	<i>Casa</i>	Describir el tipo de casa y el barrio en el que viven Obtener información semejante	Tenemos/Hay... A la derecha/izquierda /entrada... ¿Cómo/Dónde? ¿Cuánto tiempo te cuesta? ¿A qué distancia...?	Vocabulario vivienda Direcciones, distancias, ubicación Adverbios interrogativos

Selección y secuenciación realizada a partir de SLAGTER, J.P. (1987), *Un nivel umbral*.

Programar de esta manera implica determinar los objetivos comunicativos adecuados a las necesidades de nuestros alumnos de E/L2. Partiendo de esta premisa, la labor del profesor consistirá en adaptar los materiales publicados de manera que atiendan a esas necesidades.

¿Qué ventajas tiene trabajar con textos y discursos reales en el aula? ¿Cómo insertar las actividades lingüísticas en las situaciones de comunicación?

De todo lo anterior se deduce que el profesor debe organizar el trabajo sistemático para estimular los procesos de comunicación natural con todo tipo de recursos y dotar de autonomía a los alumnos de E/L2. Algunos de estos recursos se emplean habitualmente en la enseñanza-aprendizaje de todas las lenguas (también del castellano como lengua materna). Se trata del trabajo con *distintos tipos de textos* (cuentos, canciones, descripciones, cartas...) y del uso de *textos auténticos*.

Hay que tener en cuenta, además, que cada tipo de texto requiere unos aprendizajes específicos que lo caracterizan, de manera que la estrategia de enseñanza consistirá en ayudar a los alumnos a formular hipótesis sobre el contenido y la función del texto, a partir de la estructura formal: disposición tipográfica, títulos, párrafos, fotos, gráficos... En cualquier caso, se utilizarán, tanto en la comprensión como en la producción, para cumplir una finalidad y no como pre-textos para la ejercitación gramatical. La reflexión gramatical sólo tiene sentido como caracterización de un texto o un género textual que es objeto de enseñanza-aprendizaje. Lo mismo ocurre con las situaciones reales de comunicación oral: existen una serie de actividades como debates, diálogos, dramatizaciones, juegos de rol... que se presentan como *estrategias de trabajo cooperativo* eficaces para insertar los procedimientos de orden lingüístico de manera funcional.

Sin embargo, este tipo de aprendizaje cuenta con más dificultades a medida que aumenta la edad. Sería conveniente distinguir aquí lo que los expertos denominan “*adquisición*” y “*aprendizaje*” en una lengua. La “*adquisición*” sería un proceso *inconsciente* de internalización de un sistema lingüístico por exposición natural, mientras que el “*aprendizaje*” sería un proceso *consciente* de internalización de un sistema lingüístico y cultural mediante la reflexión sistemática y guiada de sus elementos. La primera se produce en la comunidad lingüística, la segunda, en el aula. Es en este ámbito donde se produce la automatización de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico. (Cfr. Santos Gargallo, 1999).

Como se puede desprender de la definición anterior, los niños *hasta los 8 años* no necesitan ningún tipo de ayuda para adquirir el español. En cambio, en los niños mayores, *entre los 8 y los 12 años*, y en los adolescentes, *entre los 12 y los 16*, la variedad de procesos es bastante amplia. En general, parecen haber perdido la capacidad intuitiva y no son capaces de adquirir las reglas de la lengua progresivamente. Los expertos coinciden en que es precisamente la reflexión sobre la lengua, la necesidad de analizar las construcciones y la morfología de las palabras, lo que dificulta el proceso.

Las estrategias para ayudar a los alumnos, especialmente a los adolescentes, a pautar este proceso de adquisición consistirán en la programación secuenciada de actividades y ejercicios de morfología que vayan de lo más sencillo a lo más complejo, siempre dentro de una situación de comunicación y no de forma aislada.

¿Tenemos claro que las situaciones comunicativas se pueden y se han de crear en todos los ámbitos escolares? ¿Cuál es el papel del profesor de E/L2?

Si concebimos la lengua como un instrumento de comunicación, todo el profesorado estará implicado en una educación integral que ayude a la adquisición lo más adaptativa posible de este aprendizaje. Conviene recordar que para estos alumnos, los adultos del centro educativo serán los modelos de referencia en el uso de la lengua. Esta tarea requiere un esfuerzo particular, a la hora de *facilitar la comprensión de los recién llegados*. Conviene hablar con una buena entonación, con mayor lentitud, pero con naturalidad. El apoyo de los gestos y la mímica puede ser de gran ayuda para la comprensión.

Dicho esto, el profesor de E/L2 tendrá como objetivo primordial organizar el uso de la lengua en el aula. Por este motivo, deberá ser consciente de la importancia de su *discurso*, adaptando progresivamente el lenguaje del aula (instrucciones, preguntas, descripciones...) al nivel de comprensión y producción de los alumnos. En un primer momento, dicho discurso se caracterizará por:

- Utilizar frases simples: “Abrid el libro”, “María, levántate”, “Señala la puerta”...
- Procurar asegurar la comprensión de las demandas más vitales, las órdenes diarias.
- Ayudar a interpretar su mensaje, teniendo presente que durante un cierto tiempo este mensaje se expresará con el gesto, la mímica o el uso de palabras sueltas, ocultando a menudo mensajes más complejos.
- Proponer su intervención en clase, dirigiéndola y dándole seguridad.

A medida que el alumno vaya progresando e incorporando la expresión oral es fundamental orientar y corregir su expresión, utilizando *estrategias* como:

- Utilizar frases más complejas: “María, levántate y salta”, “Abrid el libro por la página y mirad la foto”...
- Proponerle la repetición de una palabra o expresión.
- Iniciar la respuesta, ayudarle con la incorporación de vocabulario que no domina.
- Proponerle preguntas muy cerradas.
- Utilizar elementos expresivos no verbales (dibujos, gestos...).
- Asentir su expresión, mejorándola en la medida de lo posible.
- Preguntar si está seguro de lo que ha dicho.
- Repetir preguntas que supongan el uso de una estructura que no domina y hacerle consciente de cómo puede mejorarla.
- No aceptar frases incorrectas.

Principios metodológicos

- *En cuanto al espacio y al tiempo*

Es evidente que formas de organización del espacio como pueden ser los *rincones*, *los grupos flexibles*, *los talleres*... son algunas de las más adecuadas dentro de las aulas de Primaria. Parece conveniente, además, dedicar a la enseñanza de la Lengua y a la lectura el máximo tiempo posible. Como hemos señalado anteriormente, cualquier situación y todos los espacios del centro sirven para aprender y usar la nueva lengua.

Sin embargo, en Secundaria, quizá sea conveniente en algunos casos arbitrar “espacios”, *Aulas de Acogida* para una primera inmersión en la lengua y la cultura, que acojan a los alumnos de lengua extranjera con una edad avanzada o un nivel de alfabetización escaso. En estas aulas, los alumnos podrán recibir un aprendizaje más intensivo de la lengua, pero además, e igualmente importante, un conocimiento más exhaustivo de la cultura o culturas que van a interactuar en la nueva situación.

Ningún periodo de adaptación es fácil, tampoco en nuestro caso, como adultos. Pongámonos en el lugar de estos alumnos, y entenderemos lo que supone llegar a un lugar en el que no conocemos la lengua ni las costumbres y en el que, sin embargo, debemos vivir e interactuar autónomamente. Sin duda, este tipo de solución ayudará a que el periodo de adaptación y la adquisición de la nueva lengua sean menos traumáticos y más fáciles. Eso sí, en ningún caso es conveniente que los alumnos permanezcan todo el horario escolar en estas aulas, y su incorporación al curso adecuado debería hacerse lo antes posible.

La disposición del espacio en estas aulas, así como en las regulares de Primaria y Secundaria, debe ir acompañada de algunos *materiales básicos para la enseñanza de la lengua en un enfoque comunicativo*:

- *Biblioteca de aula*, que contará con diccionarios en diversas lenguas, enciclopedias, periódicos, libros que tengan que ver con las distintas culturas en aspectos religiosos, sociales, estéticos, literarios, etc.
- Posible rincón con recursos informáticos: ordenador con programas para el aprendizaje de la lengua, Internet, programas didácticos de enseñanza de las Matemáticas, Sociales, Educación para la Salud...
- Videoteca: el vídeo y el cassette, fundamentales en la enseñanza de las lenguas, tendrán aquí una especial relevancia. Es conveniente nutrir la videoteca de películas sobre el entorno, la ciudad o el pueblo de acogida, sobre costumbres y tiempo libre, etc.
- Mapas, trabajos de los alumnos, carteles, etc. que en distintos murales y paredes ilustrarán el espacio.

- *Gestión del aula*

Conviene que todos los profesores entiendan y acepten que la escolarización de estos alumnos requiere incorporar y aumentar *estrategias que posibiliten el trabajo en grupo, el tra-*

bajo cooperativo. Se ha demostrado que los alumnos se ayudan y aprenden unos de otros de una forma más significativa siempre que trabajan en equipo. En estos casos, en los que la ayuda y sensibilización de sus compañeros es tan importante, el grupo de trabajo para realizar un tarea, proyecto o actividad puede constituir una buena estrategia no sólo para aprender lengua, sino también para relacionarse y adquirir contenidos de carácter actitudinal.

Recordemos también que tanto en las edades tempranas como en la adolescencia, el individuo tiende a interiorizar los comportamientos del grupo de forma espontánea, incluyendo la lengua y otros saberes de carácter cultural.

Otros tipos de estrategias que suelen dar buenos resultados son todas aquellas que van encaminadas a hacer corresponsables a sus compañeros del aprendizaje que está realizando su nuevo compañero o compañera:

- Proponerles unas expresiones, unas estructuras conversacionales, etc., para que durante unos días busquen momentos y situaciones diversas para trabajarlas con él o ella.
- Concretar un vocabulario específico que han de enseñarle durante unos días, una semana, en el patio, en las entradas a la escuela, en la clase... Es más importante que estas actuaciones se evalúen, si queremos que los alumnos las continúen manteniendo y valorando.
- Establecer la *figura del alumno ayudante o tutor*. Ésta puede ser una labor que vayan realizando rotativamente todos los alumnos. El profesor puede ir orientando y proponiendo diferentes tipos de ayuda:
 - Dar a conocer los diferentes espacios escolares; facilitar el conocimiento del funcionamiento escolar (horario, material necesario...).
 - Hacer de portavoz del alumno respecto a aspectos que descubra o intuya que el alumno quiere comunicar.
 - Facilitar su integración en las actividades del patio.

- *Métodos y materiales*

La mayoría de los métodos de enseñanza de las lenguas, bien sea materna, bien de una segunda lengua, se basan en el método de *proyectos o tareas*. Los proyectos de lengua se formulan como una propuesta de producción global, oral o escrita, que presenta una intención comunicativa. Tiene sus orígenes en el pensamiento de Dewey, y Kilpatrick lo formuló en su obra *Método de los proyectos*.

La enseñanza del español mediante tareas o proyectos tiene como finalidad la interpretación y la producción de textos orales y escritos, basándose en los conocimientos previos de los alumnos y en la mejora de las producciones. Se caracteriza por presentar la complejidad de la *comunicación de forma global*.

En los materiales que se basan en este método, las unidades se conciben en torno a un tema o eje de trabajo que constituye lo que se denomina *tarea o proyecto*: escribir una carta, dramatizar un cuento popular, diseñar carteles de propaganda... Las *actividades* aparecen *secuenciadas* (una prepara para la siguiente) y el alumno tiene un papel *activo* (construcción de objetos, Respuesta Física Total, transformación y manipulación de mensajes...).

Por ejemplo, en Primaria una tarea podría ser desarrollar un juego, con objetivos asociados como: comprender normas, enunciar pasos, expresar gustos, etc. Para conseguir estos objetivos, se propondrían una serie de actividades de aprendizaje sobre vocabulario, planificar un texto, etc. En Secundaria, la tarea podría ser realizar una entrevista de trabajo, cuyos objetivos serían la comprensión de preguntas acerca de uno mismo, elaboración de un breve currículum, responder acerca de experiencia en el pasado y planes de futuro, etc. El léxico referido al mundo laboral, las estructuras para preguntar y responder acerca del nombre, profesión, etc., y los conceptos gramaticales (diferencia tú/usted, tiempos verbales, etc.) se incorporarían a las actividades de sistematización de estos contenidos.

Es importante también trabajar con *textos reales* que pertenezcan a culturas distintas. La lectura de relatos es muy útil para la adquisición de conocimientos de otras culturas, así como para la adquisición de contenidos lingüísticos y literarios.

- *Evaluación*

La *evaluación* del aprendizaje de E/L2, basado en el método de proyectos, tendrá en cuenta no sólo lo que el alumno *sabe*, sino también lo que *sabe hacer*, incluyendo procedimientos y actitudes. Hay que partir siempre de los conocimientos previos del alumno y evaluarlo conforme a su progreso en el aprendizaje, fijándonos más en el proceso que en el resultado. Este punto es especialmente relevante en el alumnado que proviene de culturas, niveles de alfabetización y escolarización previa tan distintos. Por otro lado, la mayoría de los materiales que se basan en el método de proyectos o tareas incluyen *actividades de evaluación y de autoevaluación* del proceso.

Otro principio metodológico que hay que tener en cuenta es la valoración del *error* de forma positiva. Comunicarse será un proceso de negociación constante, en el que el error servirá para controlar el aprendizaje. Los errores más frecuentes, invención de palabras (“*tiendista*”), confusiones del tipo “*porro-puerro*”, etc., tendrán poca importancia, ya que se trata de ambigüedades que se pueden resolver por el contexto de la situación de comunicación.

Es muy posible que el alumno se incorpore a la escuela con un desconocimiento total del castellano. En casos muy concretos pueden demostrar cierto conocimiento del francés o del inglés. Inicialmente, por tanto, hemos de prever que la comunicación verbal será prácticamente nula, tanto con los profesores como con sus compañeros. Puede darse el caso, cada vez más frecuente, que en la clase, el ciclo o en la escuela haya alumnos del mismo país, con los cuales pueda entenderse. Para realizar una *evaluación inicial* de la competencia comunicativa del alumno en su propia lengua, podemos hacerle leer en voz alta, para comprobar su grado de alfabetización.

5.4. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

La diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos en clase de Matemáticas en la enseñanza obligatoria, presupone la coexistencia de varios niveles dentro de la misma aula, hecho que en cierta medida facilita la acogida de nuevos alumnos.

Ante la llegada de un nuevo alumno es prioritario valorar sus conocimientos para, a partir de ahí, comenzar a trabajar. En páginas anteriores hemos hecho referencia a ciertos indicadores que permiten identificar conocimientos nucleares, esenciales en el proceso de construcción del conocimiento matemático en el ámbito de la Educación Primaria. Las consideraciones que se presentan a continuación harán referencia a estos saberes básicos y esenciales.

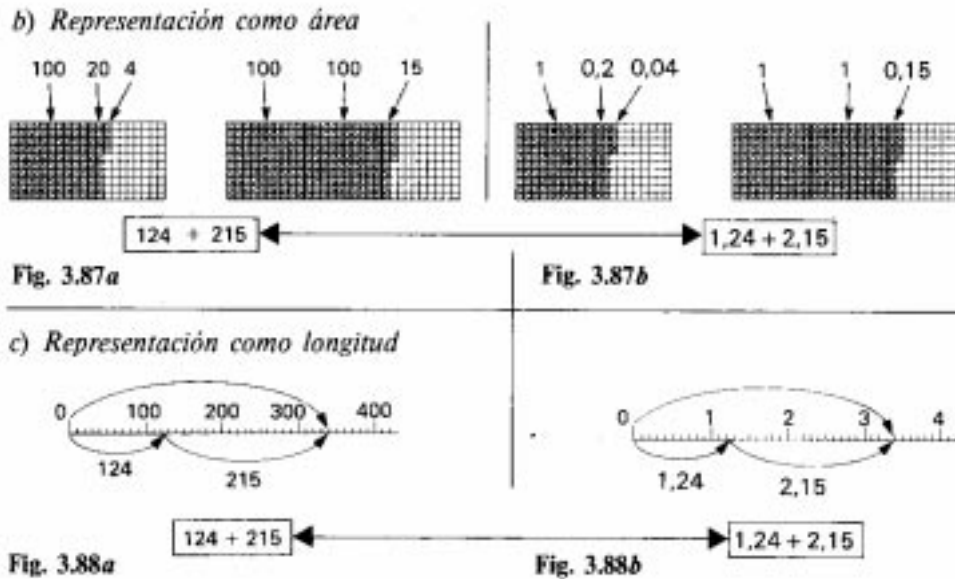
Para facilitar la reflexión necesaria sobre los procesos de construcción del conocimiento matemático, vamos a apoyarnos en una serie de interrogantes que nos ayudarán a articular nuestro pensamiento

¿Qué conocimientos matemáticos son esenciales para “aprender a aprender” y útiles para la vida?

Es importante distinguir que *lo esencial* no es consecuencia de “simplificar” o reducir sin más los contenidos, sino de valorar lo sustantivo, lo fundamental, o mejor dicho, las bases en las que se va a sustentar el desarrollo de una competencia numérica funcional en la sociedad actual, así como un sentido de la forma y del espacio que permita a los futuros adultos utilizar e interpretar los múltiples instrumentos que la tecnología actual pone en su mano para interactuar con el medio.

El aprendizaje de las matemáticas vale en la medida que nos hace capaces de usarlas. Si los alumnos sólo pueden usar un procedimiento ciegamente, o sólo pueden utilizar una técnica en circunstancias exactamente iguales a las circunstancias en las que la aprendieron, la educación matemática habrá fallado.

Es *esencial*, la “comprensión” de los números y de las operaciones aritméticas. Se entiende por comprensión la aprehensión del significado y alcance de la estructura de los números y de



Fuente: L. DICKSON et al. (1991), *El aprendizaje de las matemáticas*, Ed. Labor, M.E.C. Madrid.

Tengamos en cuenta que aunque veamos que muchos niños manejan los números en el marco de procedimientos rutinarios, demasiado frecuentemente la comprensión de su estructura es débil y, así, un niño de 11 ó 12 años puede decirnos, que el número “que sigue” a 6399, es 63100. Probablemente, el alumno que puede cometer estos errores de base, está a los 11 años multiplicando y dividiendo con decimales mediante depurados algoritmos sin saber por qué así o de otra manera.

¿Es lo mismo enseñar operaciones que cálculo numérico?

Consideramos esencial el reconocimiento del tipo de *operación* que resuelve un problema, mientras que el dominio de un algoritmo formal, siendo un conocimiento relevante, constituye hoy en día un conocimiento secundario en orden de prioridad o, dicho de otro modo, no es “nuclear”, y por tanto no constituye nuestra primera ni más fundamental preocupación, lo cual no quiere decir que nos vayamos a olvidar de ello.

Evidentemente es necesario que los alumnos sean capaces de calcular, pero igual que una situación que requiera una división puede ser resuelta mediante restas sucesivas, situaciones aditivas que impliquen sumas o restas pueden ser resueltas “contando hacia delante” o “hacia atrás”.

El desarrollo de estrategias propias para el cálculo supone ventajas indudables para los alumnos, de cara al desarrollo de su “particular” comprensión del cálculo numérico.

En vista de la facilidad con que hoy se dispone de calculadoras, parece razonable que la enseñanza vaya rebajando el énfasis puesto en los procedimientos de cálculo con lápiz y papel, al tiempo que se hace hincapié, en el cálculo mental, en las destrezas de estimación del orden de magnitud de un resultado y en el desarrollo de algoritmos informales fuertemente apoyados en los procedimientos “personales” de cálculo que son, a su vez, causa y consecuencia del conocimiento de la estructura de los números.

Si pedimos a un alumno de 10 años que sume las cantidades 1.056 y 672 es razonable que estime $1.056 + 672 \approx 1.100 + 700 = 1.800$ valorando esta aproximación por exceso, frente a una

aproximación por defecto. Esto no quiere decir que no demos importancia a su capacidad de cálculo exacto; lo que queremos señalar es el valor de los conocimientos que está mostrando sobre los números en el sistema de numeración decimal, conocimientos que, demasiado frecuentemente, quedan oscurecidos cuando no desaparecidos debajo de una enseñanza machacona de los procedimientos algorítmicos.

Uno de los mayores riesgos que comporta la preocupación por los algoritmos de cálculo por escrito, es que “concepto” y “algoritmo” lleguen a ser sinónimos. Así, para enseñar la división se enseña un método, no una idea.

¿Cómo establecer líneas de progreso que conduzcan al alumno a una comprensión verdadera de las operaciones aritméticas?

Las operaciones aritméticas sí son conocimientos esenciales y la comprensión del significado y alcance de las mismas se va desarrollando lentamente. La idea que se tiene de cada operación se va ampliando y va cubriendo una gama de situaciones cada vez más amplia y abstracta. Deberíamos garantizar explícitamente, mediante las programaciones oportunas, que los alumnos van a ir familiarizándose gradualmente con las diferentes situaciones multiplicativas, trabajando distintos problemas de enunciado con multiplicación.

El modelo “factor multiplicante”, el modelo “razón”, el modelo “producto cartesiano”, tienen que plantearse en el marco de un proceso orientado a la comprensión de esta operación. Sería interesante averiguar, por ejemplo, cuántas historias puede idear un alumno de 12 años para justificar una expresión como 5×3 , ¿y si fuera $5 \times 3 \times 4$? ¿Cuántas situaciones distintas pensaría para justificar $8 \times 0,25$?

Es importante tener en cuenta que las investigaciones tendentes a explorar la competencia de los alumnos entre los 10 y 13 años con relación a las operaciones aritméticas, hacen pensar que, al menos hablando desde el punto de vista psicológico, es posible que la división sea previa a la multiplicación; es decir, a los niños parece ser que les resulta más difícil reconocer los problemas de multiplicación que los de división.

Ello nos obliga a revisar nuestros planteamientos tradicionales, según los cuales en la enseñanza, la multiplicación precede a la división por la simple razón de que el algoritmo convencional de la división exige el conocimiento del cálculo multiplicativo. Nuevamente nos encontramos con un claro ejemplo de “confusión” entre operación y algoritmo.

Las consideraciones didácticas expuestas reclaman revisar críticamente las rutinas que hemos adquirido los profesores a la hora de definir las secuencias de contenidos y la metodología. No debemos extendernos aquí en mayores precisiones con relación al amplio campo de los conocimientos matemáticos.

Principios metodológicos

Resumiremos a continuación una serie de principios metodológicos que nos ayudarán a hacer una enseñanza de las Matemáticas lo más adaptada posible a las diferencias individuales y centrada en lo esencial o nuclear del conocimiento matemático.

- Los conocimientos básicos relativos a los números, exigen hacer un trabajo manipulativo previo. Esto resultará muy útil de cara a los alumnos recién llegados, para reconocer los conocimientos más o menos intuitivos que tienen al respecto, además de hacer más accesibles los aspectos formales que supone la expresión simbólica de los números, difíciles de percibir en los primeros años de la E. Primaria y por alumnos mayores débilmente escolarizados. Cuando menos, es absolutamente necesario manejar representaciones gráficas de los números que visualicen los aspectos formales cuya comprensión por parte de la gran mayoría de los alumnos exige ayudas visuales, a medio camino entre lo manipulativo y lo simbólico.

- Es importante trabajar desde el comienzo de la escolarización, todas las operaciones básicas, vinculándolas a las “acciones” concretas con objetos, situaciones (añadir, quitar, juntar, agrupar, repartir, comparar, combinar...), etc. Estamos planteando dos niveles de ayuda distintos. Por un lado, la “negociación” de un significado y, por otro, la construcción de una forma de “representación” –lingüística en este caso– de la diversidad de situaciones más o menos empíricas, que a través del lenguaje quedan interiorizadas y generalizadas en forma de conceptos y relaciones.

Se trabajarán cuidando muchísimo las expresiones lingüísticas en las que apoyamos el razonamiento, y con números muy sencillos, permitiendo al alumno acceder a la “idea” que subyace a la “acción/operación”. El trabajo cuidadoso sobre las expresiones lingüísticas tiene enorme importancia no sólo con los alumnos de lengua extranjera, evidentemente. Hemos de entender además que las operaciones aritméticas no requieren desde el principio una expresión formal y sí la construcción de un concepto, que exige una diversidad de situaciones diferentes que lleven a la construcción de dicho concepto.

- Debe planificarse cuidadosamente el “progreso” en las operaciones aritméticas básicas, presentando la multiplicidad de situaciones que resuelven dichas operaciones. Es importante no olvidar que las operaciones deben trabajarse en contexto de resolución de problemas, distinguiendo radicalmente el conocimiento de las operaciones, del cálculo numérico, que deberá trabajarse oralmente, por escrito y con calculadora.
- La *Medida* constituye también un conocimiento básico de gran valor funcional. Debe ser trabajada de forma experimental, con unidades en principio no convencionales y vinculada a situaciones de comparación. Es esencial hacer ver a los alumnos la relación de la cantidad con la unidad utilizada (unidad “mitad” o “tercio” de otra → “doble” o “triple” resultado de la medición).

Cuando accedamos a la expresión numérica de cantidades mediante la utilización de decimales, procuraremos evitar aprender de memoria fórmulas como “corro la coma tantos lugares como...” y establecer las analogías convenientes con los números enteros y su expresión simbólica, retomando cuantas veces fuera necesario la representación gráfica que muestra la analogía existente entre las notaciones de enteros y de decimales.

La medida contribuye, igualmente, al desarrollo de la percepción y estructuración del espacio, en tanto que permite acceder al conocimiento de las propiedades geométricas *euclídeas* de las distintas formas, situaciones y movimientos en el espacio.

- La preocupación por las cuestiones numéricas y por el desarrollo del sentido del símbolo en matemáticas tiende a oscurecer el hecho real de que en nuestras vidas afrontamos con mucha frecuencia problemas espaciales, tanto o más frecuentemente que problemas numéricos, ya sea analizando información, interpretando diagramas montando un mueble, en un taller de carpintería o de mecánica, en el diseño –ropa, muebles, publicitario, etc.– en la construcción, conduciendo un coche o jugando a pelota, tenis, o haciendo bricolaje. En geometría es fundamental analizar las formas, clasificarlas, idear transformaciones, componer figuras, conocer propiedades de los objetos geométricos... y no reducir la experiencia en y con el espacio al cálculo indirecto de áreas y volúmenes, como ha sido frecuente. Las nociones de superficie y de volumen requieren ser tratadas muy despacio a través de mediciones directas, con unidades no convencionales, apoyadas en tramas, por ejemplo, antes de abstraer la bidimensión del plano y la tridimensión del espacio e interpretar las fórmulas usuales de cálculo de medidas.

El conocimiento matemático del espacio exige trabajar la representación en el plano del espacio tridimensional utilizando distintos sistemas y adquirir competencia en la interpretación de representaciones del mundo real. No debemos olvidar que el conocimiento del espacio que contemplan las matemáticas es de dos tipos básicamente: el conocimiento directo y el que hacemos a través de figuras y diagramas.

- No debemos olvidar trabajar aspectos de lógica y razonamiento. A modo de orientación, y sin ánimo de ser exhaustivos, hemos de garantizar que los alumnos conocen y utilizan convenientemente cuantificadores como: todos, alguno, cualquiera, al menos uno, para todo... Igualmente es importante que conozcan tipos de cualidades y características de objetos como: formas, tamaños, características situacionales (cerca, lejos, delante, detrás...), cualidades (blando, duro, grueso, delgado, liso, rugoso...). Estos conocimientos son consustanciales a las acciones de comparación, clasificación, ordenación y seriación (series crecientes o decrecientes y modulares).
- Es importante exigir al alumno tanto como sea posible, “tirando” de él en la confianza de que puede aprender. Lo fundamental en matemáticas hoy en día no es “hacer cuentas” sino pensar, imaginar, describir, representar, deducir, inducir... Estas acciones constituirán formas de trabajo pensadas y planificadas por el profesor en el aula, sabiendo que la interacción con los iguales y con el profesor facilitan a los alumnos la realización de aprendizajes significativos.
- La evaluación inicial y el seguimiento del alumno puede apoyarse en criterios como los recogidos en las tablas que incorpora este documento (apartado 5.2), que contienen concreciones sobre los contenidos y objetivos precisos a trabajar, permitiendo establecer con claridad las pautas de desarrollo más convenientes y las propuestas de trabajo en el aula que mejor se ajusten a la competencia del alumno.

En todo caso, es esencial que el alumno conozca de forma explícita nuestras intenciones, y comprenda siempre, qué es lo que se le pide y hasta dónde pretendemos que llegue; solo así le ayudaremos a aprender a ser autónomo y a establecer los mecanismos de autorregulación necesarios.

6. Bibliografía

- CAMPS, A. (1996), "Los proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica", *Cultura y Educación*, n. 2, pp. 43-57.
- DICKSON, L., BROWN, M., GIBSON, O. (1984), *El aprendizaje de las Matemáticas*, Ed. Labor-MEC, Madrid.
- ESSOMBA, M.A. (coord.) (1999), *Construir la escuela intercultural*, Ed. Grao.
- JORDAN, J.A. (1996), *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*, Ediciones CEAC, Barcelona.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Arco/libros, Madrid.
- SLAGTER, J.P. (1987), *Un nivel umbral*, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- SIGUAN, M. (1998), *La escuela y los inmigrantes*, Paidós Educador, Barcelona.
- UNICEF, *Enrédate*, (www.enredate.org) (derechos en acción).
- VILLALBA, F. HERNÁNDEZ, M.T., AGUIRRE, C. (1999), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, MEC, Madrid.
- VV.AA., *L'Escolarització de l'alumnat Novingut. Orientacions i propostes per paular el procés d'escolatització durant el període d'acollida*. Página web del X.T.E.C.: www.xtec.es/recursos/cultura/index.utm
- VV.AA. (1998), *Orientaciones para la escolarización y atención del Alumnado Inmigrante*, Documentos C.P.R., Centro de Profesores y de Recursos de Torre-Pacheco C.A.D.I., Murcia.
- VV.AA. (1998), *Cooperar en la escuela*, Ed. Grao.
- VV.AA. (1998), *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*, Apuntes I.E.P.S., Ed. Narcea.
- VV.AA. (2000), Guía didáctica, *Una Rayuela*, SGEL, Madrid.