

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ACCESO AL LENGUAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES Y MULTILINGÜES : APRENDIENDO EL LENGUAJE CON NORA¹

M^a Carmen Cerezo Máiquez. Maestra del CEIP. “Ricardo Campillo” – Santomera (Murcia). **Rocío Angosto Fontes.** Maestra del CEIP: “Ntra. Sra. de la Encarnación” – La Raya (Murcia). **Salvador Alcaraz García.**

mcarmen.cerezo@um.es.

Grupo de investigación EDUCODI de la Universidad de Murcia. Murcia. España.

RESUMEN

La colección de materiales didácticos “Aprende el lenguaje con Nora” (Lozano, Cerezo, Angosto, Ramón y López,, 2008) elaborados e implementados en diversos centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia recoge una serie de propuestas didácticas en formato papel y multimedia, que en diez unidades didácticas integradas, pretenden ayudar al alumnado a acceder al lenguaje en contextos educativos con diversidad cultural y lingüística.

Esta propuesta metodológica propone un proceso de enseñanza-aprendizaje del español, en ocasiones como segunda lengua, que da respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado, para acceder al lenguaje oral y escrito.

Los resultados obtenidos hasta el momento nos confirman que las propuestas didácticas ofertadas con esta colección de materiales están dando respuesta a la diversidad de necesidades que se plantean en el aula para acceder al lenguaje oral y escrito.

PALABRAS CLAVE

Propuesta metodológica, respuesta educativa, alumnado diverso

¹ Esta comunicación recoge una síntesis de la investigación titulada: “Diseño e implementación de un modelo de acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües”. Código PIII.05.nº 309. Financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia. Número de participantes: trece

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, en los centros educativos nos encontramos con alumnado procedente de diferentes países, con culturas y lenguas distintas y en un gran porcentaje de casos con desconocimiento del castellano, lo que conlleva grandes dificultades para la comunidad educativa que ha de propiciar una educación de calidad para todos favoreciendo rápidamente el acceso a la lengua del país de acogida de aquellos que lo necesitan como escalón inicial para llegar a los aprendizajes.

Este reto fundamental, cada día más preocupante, es el que ha propiciado que un grupo de docentes tratemos de plantearnos un vehículo de comunicación, una propuesta didáctica que ayude a todo el alumnado del aula, que se encuentre en condiciones similares, a poder comunicarse dentro de un contexto interactivo (Lozano, 2006; Lozano y colaboradores, 2006), pero teniendo presente, siempre, como punto de partida, en la línea que establece Gineste (2005) que la mente de la persona que empieza a aprender una lengua extranjera (LE) no es una *caja vacía*, ya que al adquirir su lengua materna (LM), así como otras lenguas extranjeras, el alumno acude, como estrategia de comunicación y de aprendizaje, a un bagaje de conocimientos y habilidades lingüísticas y metalingüísticas previos que tiende a transferir a la lengua objeto (LO) de estudio.

Por tanto, el *proceso metodológico de acceso al lenguaje* que trataremos escuetamente de describir, que se ha investigado en determinados centros educativos de la Región de Murcia, no es una receta mágica que consigue resultados excelentes en poco tiempo. Tampoco es la única metodología a seguir, puesto que muchos alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, en los términos que contempla la Ley Orgánica de Educación (2006), bien porque presentan discapacidad auditiva, motora, psíquica, autismo y otros trastornos profundos del desarrollo, como porque son alumnos con integración tardía en el sistema educativo español como ocurre con el alumnado extranjero, o incluso aquellos con necesidad de compensación educativa por pertenecer a niveles socio económicos desfavorecidos han accedido al lenguaje oral y escrito con otros enfoques. Sin embargo, sí que estamos convencidos que siguiendo este proceso, y salvo determinadas excepciones donde se asocian otras variables, los niños acceden al lenguaje, sabiendo de antemano que todo ello exige que el profesor adapte, amplíe y mejore lo que proponemos según las necesidades educativas concretas de cada caso.

Esta ha sido una de las ventajas del material que describimos a continuación, la acomodación a cada alumno y la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo y a modo de ejemplo, dado que en el material elaborado aparece un abecedario que incluye el lenguaje dactilológico, si el alumno presenta unas necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual y no necesita un sistema gestual de comunicación, se puede seguir el mismo proceso estableciendo la unión de los pictogramas y el alfabeto, pero eliminado este sistema alternativo gestual. Incluso este último modo sería aplicable a cualquier alumno/a del aula ordinaria. Además, pensemos que incluso *el hecho de conocer cualquier alumno/a del aula estos lenguajes gestual y pictográfico ayuda a facilitar la comunicación y la interacción con aquellos que si lo necesitan*, dando respuesta de este modo a una de las adaptaciones de aula que hay que realizar en aquellos casos donde se encuentran alumnos que requieran la utilización de los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación S.A.A.C. (Lozano y García, 1999).

Por consiguiente, y a partir de estas premisas, trataremos de exponer la colección elaborada de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües como una primera fase de nuestra investigación, tratando de exponer al mismo tiempo, por la importancia del tema, aquellas circunstancias, aspectos o principios de intervención que hemos de tener presentes para propiciar el acceso al código oral y escrito y que son los pilares sobre los que se sustenta la implementación de estos materiales en la presente investigación que se ha llevado a cabo en aquellos *centros seleccionados de la región de Murcia* donde están escolarizados un porcentaje elevado de *alumnado extranjero y con necesidades educativas especiales*.

2. MATERIALES DIDÁCTICOS CON DISTINTOS FORMATOS PARA FAVORECER EL ACCESO AL LENGUAJE

Esta propuesta de trabajo, que trataremos de exponer, plantea un proceso de enseñanza-aprendizaje del español, en ocasiones como segunda lengua, que va dirigido, debido a las características y diversidad de alumnado que se encuentran en las aulas y que ya hemos comentado anteriormente, a alumnado extranjero con desconocimiento del idioma del país de acogida, a determinados alumnos extranjeros sin desconocimiento del idioma pero con algunas dificultades, a alumnos con necesidades educativas especiales y a alumnos con dificultad en el aprendizaje que no han accedido

al dominio del lenguaje bien oral como escrito (Lozano y otros, 2006, 2007). Para ello hemos realizado una colección de *materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües* tanto en formato papel como en soporte CD-ROM que contemplan diez unidades didácticas y dos CD-ROM multimedia interactivos dirigidos al alumnado, así como dos *libros y dos CD-ROM dirigidos al docente*. ***También se incorpora un diccionario pictografiado dirigido tanto al alumno como al docente.*** .

En *ellos libros dirigidos al docente* se recogen las actividades del alumno con sugerencias para la realización de las mismas, así como otras actividades de *ampliación y refuerzo* para ser desarrolladas, según las necesidades educativas del alumnado, en distintos tipos de agrupamientos: individual, en parejas, pequeño grupo y grupo-clase. Una de las virtualidades de estos materiales, consiste en la ***acomodación al nivel de competencia curricular del alumno***, de modo que se facilita la personalización de la enseñanza, favoreciendo una enseñanza multinivel que ayuda a dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que se presentan en el aula, independientemente de que éste curse la etapa de educación infantil, primaria como secundaria. De este modo, la propuesta de trabajo que realizamos presenta diferentes grados de dificultad, que se contemplan, tanto, en el libro dirigido al profesor como al alumnado, ofertando un vocabulario básico y de ampliación recogidos en los distintos tipos de materiales que componen dicha colección.

Para valorar el nivel dónde se sitúa el alumnado, al comienzo de cada unidad didáctica, se encuentra una parrilla de evaluación inicial y final donde se recoge todo el vocabulario de trabajo de la unidad, junto con los pictogramas y dibujos referidos al mismo. Así, aunque el alumnado desconozca el idioma, podrá asociar un dibujo con el pictograma correspondiente si, en realidad, posee una imagen mental de cada una de las palabras objeto de trabajo. Ese será un primer nivel de valoración seguidos de otros donde el alumno puede llegar hasta verbalizar, correctamente, la palabra, comprender su significado, escribirla sola o dentro de un contexto, etc. Una vez, acabada la unidad se utilizará la misma parrilla de vocabulario para anotar los avances conseguidos.




TABLA DE EVALUACIÓN

NOMBRE _____

VOCABULARIO	LENGUAJE ORAL				LENGUAJE ESCRITO			
	Evaluación Inicial		Evaluación Final		Evaluación Inicial		Evaluación Final	
	Comprensión	Expresión	Comprensión	Expresión	Lectura	Escritura	Lectura	Escritura
Adiós								
Alas								
Alas de Informática								
Alas de Música								
Botánica								
Buenos Días								
Campo de Fútbol								
Círculo								
Ciudad								
Colegio								

Unidad 1 - Ciudad del futuro

Ilustración 1: Tabla de evaluación de las cuatro destrezas básicas para conocer el vocabulario del alumno

En *las unidades didácticas integradas dirigidas al alumnado* se recogerán propuestas de actividades siguiendo un proceso lógico de desarrollo. Así estará compuesto por una serie de unidades didácticas, que, a su vez, van a tener la siguiente *estructura*: Historia motivadora adecuada a los intereses de los alumnos y al núcleo de la unidad, lámina contexto con imágenes relativas a la unidad, vocabulario básico de la mismas presentado en pictogramas, actividades de expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, gramática, ortografía, conceptos matemáticos, y vocabulario de ampliación presentado en pictogramas para aumentar la competencia lingüística del alumnado, ajustándose así al nivel de competencia curricular del alumnado, independientemente, de que éste curse la etapa de educación primaria como secundaria.

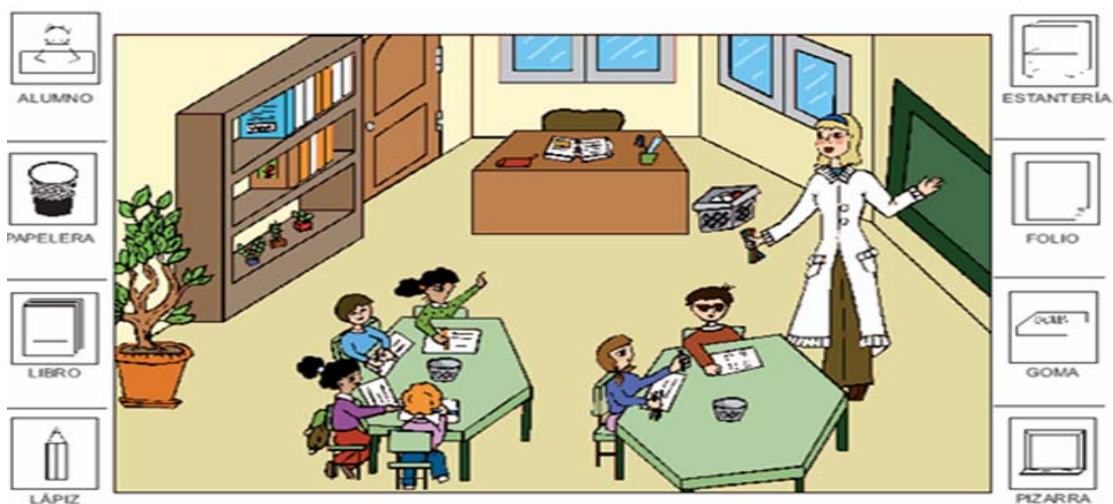


Ilustración 2: Ejemplo de lámina motivadora. Unidad 2: La clase

A través de los dos *CD-ROM interactivos* que va dirigido al alumnado complementando así las actividades de material impreso y, nunca siendo elemento único para el acceso al lenguaje oral y escrito, el alumno podrá realizar, de forma autónoma con la autoevaluación precisa, aquellas actividades que irán reforzando los contenidos adquiridos en el proceso de aprendizaje en cada unidad didáctica a través de otras propuestas recogidas en el libro del alumno.

Dentro de este soporte se incluyen actividades dirigidas a favorecer el desarrollo del lenguaje oral y la competencia comunicativa del alumnado. Todo ello, facilitando la autoevaluación por parte del alumnado como una valoración para que el docente establezca su nivel de respuesta.

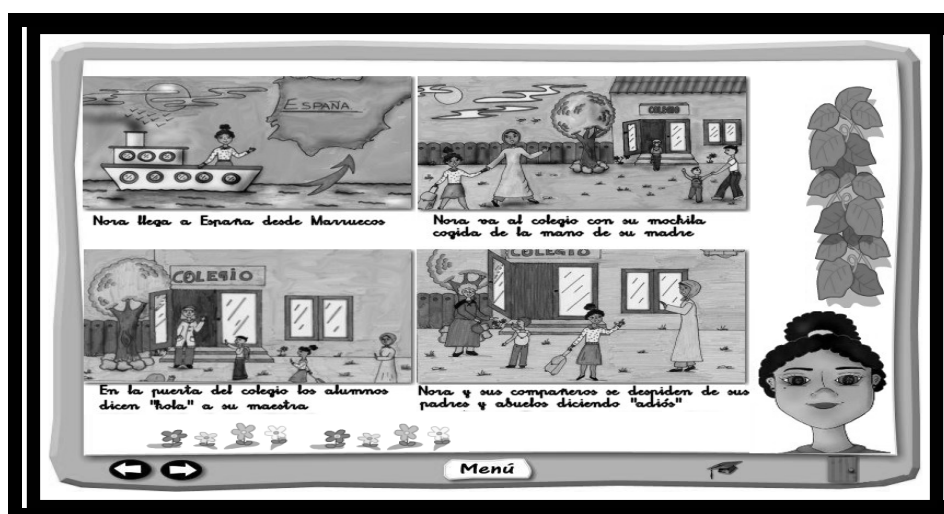


Ilustración 3: Ejemplo de viñetas del CD interactivo del alumno que contempla la historia motivadora. Unidad didáctica nº 1: El colegio

Y, finalmente, desde los dos *CD-ROM dirigidos al docente* éste encontrará un banco de recursos que se ponen a su disposición, de modo que éste pueda recoger otras actividades para que, partiendo del nivel de competencia del alumno en cada caso particular, se puedan seleccionar aquellas que más se adecuen a sus características. Así, para aquellos alumnos con un nivel de competencia curricular inicial en el desarrollo del lenguaje escrito, se podrá llevar a cabo todo el programa de desarrollo grafomotor que se incluye en dicho Cd-Rom, de modo que el docente pueda elegir y determinar qué objetivos debe cubrir en función del nivel donde se sitúe el alumnado. También, y en la medida que planteamos el interés porque el alumno consiga un conocimiento integrado, existe en dicho Cd-Rom un apartado referido al aprendizaje matemático y otro que se ha concretado en aspectos interculturales, con el objeto de que el docente pueda dar respuesta a distintos aspectos de interés relacionados con la cultura de los diferentes países de donde procede la mayoría del alumnado que se encuentra en las aulas escolares.

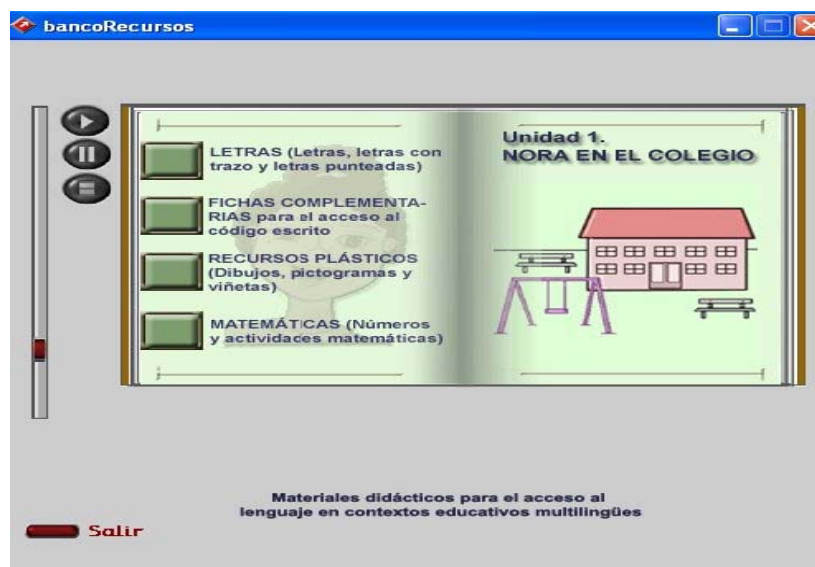


Ilustración 4: Pantalla del CD del banco de recursos del docente donde se contemplan los distintos apartados.

Se pretende con esta diversidad de propuestas favorecer tanto la respuesta educativa adecuada a las necesidades de cada alumno según su nivel de competencia curricular, como la consecución por parte del alumnado de una autonomía mayor al tiempo que se

potencia la estructura cooperativa de aprendizaje, de modo que los alumnos, con distintas capacidades, motivaciones, intereses, etnias, culturas y lenguas son estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros para aprender más y mejor.

Para complementar la colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües: “**Aprendiendo el Lenguaje con Nora**” (Lozano y otros, 2008) que venimos explicitando se ha realizado un diccionario (Lozano, Angosto y Cerezo, 2010). Este diccionario cuenta con más de 1500 palabras del vocabulario más utilizado, para que los alumnos puedan expresar sus sentimientos, ideas, pensamientos de todo aquello que le rodea y que forma parte de su aprendizaje. Al presentarse de forma pictografiada es una manera bastante atrayente y motivadora para el alumno; hecho que va a favorecer su atención y motivación hacia la adquisición de un nuevo vocablo y de su forma de transcribirlo. Por otro lado, este diccionario pictografiado es una herramienta ideal para descubrir qué es el abecedario y qué uso se le puede dar.

Hemos considerado de interés incluir todo el vocabulario pictografiado de la colección *Aprendiendo el lenguaje con Nora* en un diccionario, dado que de la implementación de dichos materiales surgió la necesidad, por parte de las mismas autoras y de otros docentes, de usar ciertas palabras de distintos centros de interés en el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje diario. Para ello, se tuvo que recurrir a otras unidades con la finalidad de poder ayudar al alumno al alcanzar un nuevo vocablo. Este hecho motivó la reflexión y la idea de confeccionar este diccionario que recoge todo el vocabulario de la colección.

Estamos convencidos, por la misma experiencia retomada en las aulas ante la implementación de estos materiales didácticos, que el vocabulario pictografiado produce un gran beneficio al alumno en la medida que le ayuda a aumentar la capacidad comunicativa, al mismo tiempo que favorece el aprendizaje del vocabulario, teniendo presente, siempre, una imagen real que, en muchos casos, se aproxima bastante a la imagen mental que ellos tienen y que le acerca al código escrito, dado que junto al pictograma está la palabra escrita con letra mayúscula y minúscula..

En definitiva, el objetivo final que nos ha llevado a la elaboración de esta colección de materiales, como docentes que somos, es poner a disposición de nuestros compañeros una serie de recursos útiles que le faciliten su labor con los alumnos que presentan una necesidad específica de apoyo educativo para acceder al lenguaje en

contextos educativos, que en ocasiones son multilingües. Para ello, hemos procurado diseñar distintas actividades que se acomoden a la realidad diversa y cambiante que existe en las aulas y que respondan a situaciones que el alumno vive cotidianamente.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA PROPICIAR EL ACCESO AL CÓDIGO ORAL Y ESCRITO

Debido a la diversidad de alumnado al que van dirigidas las unidades didácticas de la colección “*Materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües*”, el proceso metodológico a seguir requiere, a su vez, tener en cuenta el nivel de competencia curricular donde se sitúa el alumnado y dar respuesta a una serie de principios básicos de intervención educativa sin los cuales el aprendizaje no sería alcanzado.

Consideramos que, en primer lugar, se ha de *crear un entorno comunicativo* que facilite la escucha de la lengua por parte de sus compañeros, lo que le ayudará a captar nuevos sonidos, nuevas palabras y frases dentro de un contexto interactivo. Pero un aspecto fundamental, que el docente debe tener en cuenta a la hora de organizar cualquier tipo de actividad en el aula es la importancia de que el alumno pueda ver claramente al finalizar la actividad propuesta, que es capaz de hacer algo que no podía hacer al principio, y que ese algo es útil desde un punto de vista comunicativo (Martínez, 2003). El entorno más adecuado, para ello, es la clase donde se escolariza al alumno y los compañeros serán uno de los recursos más importantes para aprender la nueva lengua. En la medida que el alumno escucha va discriminando, va familiarizándose con los nuevos sonidos y las nuevas palabras, las interioriza y llega un momento que es capaz de producir las primeras expresiones en la lengua del país de acogida. Por ello, crear situaciones comunicativas donde el alumno se vea obligado a interactuar facilitará el aprendizaje de la nueva lengua (Castella, 1999). De este modo, según contempla dicho autor, la producción-expresión de palabras y frases se va ampliando por un proceso de ensayo/error o menos consciente y, mediante aproximaciones sucesivas en todo este proceso de aprendizaje se producirán errores, mezclas e interferencias por parte del alumno, que seguramente utilizará palabras de la nueva lengua y de su lengua familiar, utilizará tiempos verbales y concordancias erróneas, nexos mal empleados, etc., pero progresivamente irá diferenciando las dos

lenguas y mejorando la comunicación en cada una de ellas. Este proceso es normal que se produzca y no tiene nada que ver con los trastornos de lengua y habla que pueden tener otros alumnos.

En un segundo lugar, se ha de partir de la concepción de que *el acceso al código oral y escrito tiene un carácter marcadamente social e interactivo*, puesto que los intercambios comunicativos y los significados que se derivan de ellos siempre se originan y tienen sentido en un entorno social y cultural determinado (Díez de Ulzurru 2005). Todo ello requiere una metodología activa, participativa y colaborativa. Para ello, podemos utilizar distintos momentos del día en los que se realicen rutinas orales que favorezcan su comunicación, estos pueden ser al inicio o al final de cada una de las sesiones. Se considera de vital importancia que el niño tenga un papel relevante durante el desarrollo de cualquier actividad, pudiendo usar su habla, aunque sea con palabras incorrectas al principio o copiando lo oralizado y escrito, previamente por el docente, para referirse a hechos significativos que tengan efecto en los demás interlocutores (Lozano, 2006; Lozano y colaboradores 2006). La meta no es enseñar lenguaje, sino más bien proporcionar experiencias basadas en la acción y uso del lenguaje de tal modo que éste pueda ir construyéndose (Acosta y Moreno, 1999). Lo verdaderamente importante es que los objetivos y contenidos se ajusten a sus necesidades y posibilidades reales y encuentren interesante cada actividad que realicen porque conecte con la vida misma. La pretensión fundamental de desarrollar la capacidad de los alumnos para comunicarse en la nueva lengua (en el caso del alumnado extranjero que no la domina) exige producir en el aula, en la medida de lo posible, los procesos de comunicación que se llevan a cabo en la vida real (Martínez, 2003).

También debemos tener presente que se ha de *fomentar un contexto, tanto de clase como familiar, que motive al alumno hacia el código oral y escrito*. Para ello en el plano escolar como familiar será conveniente que se les lea cuentos, publicidad, que vean el sentido que tiene la escritura (contar lo que hacemos o sentimos a otras personas ausentes, recoger en una nota todo lo que hay que comprar en el supermercado, etc.). No importa, incluso, que en el caso de los alumnos de procedencia extranjera su familia utilice otro código escrito cuando todavía no conocen el del país de acogida (Lozano, 2006). A menudo los alumnos manifiestan este deseo porque han visto hacerlo en casa tanto por parte de sus padres como hermanos, y no es raro verlos hacer como que leen mirando cuentos y revistas, o bien escribir cartas sencillamente rellenando un papel con

garabatos o cadenas gráficas. En ese momento ya nos están demostrando su deseo de acceder a ese código que ellos saben que conoce y domina el adulto, y al que pregunta en ocasiones diciendo “Qué pone aquí, “Dime qué pone aquí, que tú lo sabes”.

Este proceso destaca el trabajo de *input visuales*, ya que consideramos que la mayoría de los alumnos extranjeros que no conocen la lengua del país de acogida y, concretamente, aquellos que no dominan el lenguaje escrito o presentan necesidades educativas especiales asociados a discapacidad intelectual, auditiva, con autismo, desarrollan mejor la atención percepción y memoria visual que la percepción y la memoria auditiva. Por eso, es necesario que se presenten estímulos visuales (pictogramas, imágenes, etc.) tanto en formato papel como en CD-ROM con información clara, breve y concreta, exigiéndole en ocasiones tan solo respuestas gestuales o motoras. También será importante, por esta misma razón, que se mantengan expuestos en el aula las imágenes fijas, de modo que el alumno pueda verlas, interpretarlas y recordarlas cuando lo necesite tanto para su expresión gestual como verbal o gráfica.

Si a eso se añade que las palabras utilizadas representan a personas y objetos de interés para el niño se logra además la motivación del sujeto (Lozano y colaboradores, 2006). Hemos de dejar claro que el recorrido de las letras a las sílabas y de éstas a las palabras es un recorrido sin alicientes.

Por otra parte, y aunque sabemos que el acceso a la lectura será más fácil y rápido que el acceso a la escritura, que ambos procesos no son simultáneos, eso no debe impedir que facilitemos por parte del docente o familiar, que el alumno vaya copiando (cuando sus dificultades motrices no se lo impidan) la palabra que aparece siempre unida al pictograma o gesto, de modo que al principio aparecerá un sencillo garabato, pero progresivamente esa cadena gráfica irá tomando cierta similitud con la palabra y pasará a convertirse en una copia cualitativamente más cercana al modelo adulto propuesto. Esto facilitará el acercamiento del alumno al código alfabético del adulto y comenzará a plantearse que el gesto que hace con las manos (en el caso de discapacitados auditivos y autistas no verbales) responde a una imagen mental parecida al pictograma del SPC y que, además, tiene otra representación “la escrita” que ellos saben que es una palabra que el adulto sabe leer y escribir (Arnaiz y Lozano, 1996; Lozano 1998, Lozano y otros, 1999; 2006).

Por decirlo de otro modo, acercamos los códigos gestuales, icónicos y gráficos y facilitamos construcciones mentales por parte del niño que tiene una representación tanto de gesto, como oral (lectura) y gráfica. Estos procesos no sólo favorecen el acceso al lenguaje a los alumnos extranjeros sino que son aplicables, del mismo modo, a cualquier niño que accede al código escrito como a un gran número de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que hoy por hoy encontramos en los centros educativos.

Se utilizará en el acceso al código escrito tanto la letra mayúscula como la cursiva para facilitar al alumnado el aprendizaje de la escritura. Progresivamente la mayúscula irá desapareciendo e incorporaremos la minúscula así como el uso adecuado de las reglas ortográficas. En cada unidad aparecerá una serie de cuadros recordatorios de los aspectos ortográficos y gramaticales más relevantes. Del mismo modo, en cada una de las actividades a realizar aparecerá un ejemplo efectuado de lo que el alumno debe de realizar.

Por otra parte, para la presentación de vocales y consonantes se incluyen tarjetas tamaño DIN A-4, con las letras escritas en mayúscula, cursiva, una palabra que empiece por dicha letra, el sistema dactilológico y su vocalización, con la posición correcta de lengua, dientes y labios. Todo ello está recogido en el CD-ROM dirigido al docente.

Del mismo modo, se propone la realización de actividades de tipo lúdico como crucigramas, ruletas, sopa de letras y la utilización de distintos tipos de textos literarios: poesías, canciones, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, entre otros...para la consecución de la comprensión y expresión oral y escrita por parte del alumno.

También, y siguiendo con la exposición de los principios de intervención educativa, otro objetivo va a ir orientado a la consecución por parte de alumnado de una *autonomía cada vez mayor*; para ello, es necesario que al principio del proceso se realicen multitud de actividades orales (cuando se domine este código) y se exponga al alumnado a una lluvia comunicativa continua explicándole el proceso a seguir utilizando cualquier medio (el compañero tutor, la explicación pictografiada que aparece en cada actividad, etc.) de modo que pueda seguir avanzando sin requerir permanentemente la colaboración del profesor. Así, y con la finalidad de que tanto el profesor como el alumno conozcan, en cada momento, el tipo de actividad que ha de llevarse a cabo, en cada una de las actividades aparecerá en su margen izquierdo un pictograma alusivo al tipo de consigna que se demanda

En la misma línea, y con la finalidad de favorecer la autonomía del alumnado, en la propuesta didáctica que tratamos de describir, para seguir este proceso de enseñanza/aprendizaje personalizado y teniendo en cuenta el nivel de competencia curricular del alumnado se puede utilizar distintos agrupamientos (grupo clase, pequeño grupo y compañero tutor). Pensemos siempre, que la realidad educativa nos demuestra que en cualquier nivel de la etapa de educación primaria podemos encontrarnos con un alumno con necesidad específica de apoyo educativo que no va a seguir el ritmo mayoritario de la clase. Por ello, es conveniente fomentar la autonomía del alumnado introduciendo mecanismos de autorregulación del aprendizaje.

Así, un ejemplo de actividad que favorece el trabajo autónomo se presenta desde el comienzo de cada unidad didáctica integrada donde, tal y como los contemplamos en los materiales elaborados al respecto y que han sido objeto de investigación (Lozano y colaboradores, 2006), siempre habrá una historia motivadora que será de interés para el alumno. Esta historia, además de ser contada por el profesor o por un compañero, se encontrará recogida, y de manera resumida, en el CD-ROM interactivo del alumno, de modo que éste pueda escucharla tantas veces como necesite para su total comprensión.

También, en cada unidad didáctica se estudian una serie de palabras básicas para el alumno. Este vocabulario, que estará recogido en el CD-ROM del docente en tamaño DIN-A-4, tiene como finalidad, entre otras, el ser colocado en distintos lugares del aula-clase para que el alumno pueda recordarlo en todo momento, favoreciendo, de este modo, tanto su memorización como la realización de diversas actividades. Por otro lado, el mismo vocabulario se encontrará en el libro del alumno en tamaño más pequeño para que éste pueda disponer de él en cualquier ocasión, no sólo en la realización de actividades sino también en el juego con los compañeros. Además del vocabulario básico, y siempre con la finalidad de favorecer la autonomía del alumnado y la respuesta a sus distintos niveles de competencia curricular, se dispone de un vocabulario anexo, de ampliación, para aquellos alumnos que ya tengan adquirido el básico y requieran trabajar otro vocabulario sobre el mismo tópico.

Por otra parte, es fundamental que pretendamos *personalizar la enseñanza*, ya que sólo pueden aprender juntos estudiantes diferentes si ajustamos lo que enseñamos a las características personales, particulares de cada uno porque no es imprescindible que en una misma clase todos hagan lo mismo y al mismo ritmo, sobre todo si se organiza el aprendizaje en el aula de un modo diferente (Pujolàs, 2001). Por ello, en el material

didáctico, al que hemos hecho mención anteriormente (Lozano y otros, 2008) tanto en el formato papel como utilizando el CD-ROM multimedia e interactivo se enunciará la tarea concreta a realizar en cada una de las actividades con la ayuda de pictogramas. En el libro del profesor y en el CD-ROM, se recogerán, también, no sólo esta actividad, sino sugerencias de realización de otras muchas, así como actividades de ampliación y refuerzo. De este modo, pensamos que favorecemos una enseñanza multinivel que ayuda a dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado que se presentan en el aula, al tiempo que mediante el uso de procedimientos de enseñanza cooperativa se puede satisfacer la singularidad de cada alumno (Stainback, 2001; Pujolàs, 2004).

Por otra parte, si queremos conseguir que alumnos y alumnas diferentes aprendan juntos (Pujolàs, 2002, 2004), se debe adoptar un modelo de currículo amplio y flexible al tiempo que hemos de transformar la estructura de aprendizaje de la clase, pasando de una estructura de aprendizaje individualista o competitiva a una **estructura de aprendizaje cooperativa** en la cual los alumnos (con distintas capacidades, motivaciones e intereses, étnias, culturas y lenguas) son estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros para aprender más y mejor. El aprendizaje cooperativo según Johnson, Johnson y Holubec (1999) no es otra cosa que el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los que el alumnado trabaja junto para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros y compañeras de equipo. Consideramos, pues, que esta vía es fundamental en un contexto de aprendizaje en el cual conviven estudiantes muy diferentes en todos los aspectos. Y se trata, además, de la estructura de aprendizaje que se ha mostrado más eficaz a la hora de enseñar y de favorecer relaciones de amistad entre alumnado perteneciente a diferentes étnias, culturas y lenguas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2001, Díaz Aguado y Baraja, 1993).

Así pues, será a través de la enseñanza tutorada y el aprendizaje cooperativo como se va a permitir a los alumnos desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para trabajar con sus compañeros, para apoyarse recíprocamente aumentando los lazos de unión entre ellos y favoreciendo la inclusión (Essomba, 2006; Lozano y García, 1999; Lozano e Illán, 2001; Lozano, 2001; Pujolàs, 2001, 2004).

También estimamos de interés destacar que **los materiales que proponemos para ser desarrollados en el presente trabajo constituyen unidades didácticas integradas** donde participan diversas áreas de conocimiento (Lozano e Illán, 2001, 2003), de este modo no

sólo vamos a realizar actividades de lenguaje, sino que van a recoger distintos ámbitos de contenidos tanto culturales como matemáticos. Así y a modo de ejemplo, al final de cada unidad, aparecerá un apartado de costumbres y tradiciones que nos va a permitir ir conociendo los países de origen de nuestros alumnos, así como el nuestro. La finalidad última es favorecer la educación intercultural.

Finalmente nos resta añadir que esta propuesta didáctica posibilita la *evaluación de los avances del alumnado como de la intervención del equipo docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Así, con relación, a la evaluación del alumnado, se ha de realizar tanto una evaluación inicial como final de los avances logrados por cada alumno en cada una de las unidades didácticas integradas. Para ello, y en las distintas unidades está a disposición del profesorado una plantilla que permite realizar la evaluación individual de cada alumno del aula, tanto del lenguaje oral (comprensivo y expresivo), como del lenguaje escrito atendiendo a la lectura y a la escritura del vocabulario de cada unidad. Además cada cierto número de unidades se realizará una evaluación y repaso de los contenidos tratados anteriormente. Para la evaluación del proceso de enseñanza /aprendizaje que ha de realizar la comunidad educativa docente nos situamos ante una opción en la que la evaluación no es algo finalista, ni tampoco un instrumento de control, sino que ésta, al igual que el resto de los elementos del currículum, ha de formar parte esencial del proceso de enseñanza /aprendizaje. (Lozano e Illán, 2001).

Consideramos que en la evaluación deben participar todos los implicados porque este proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje exige un planteamiento institucional global de centro, ya que no es un tema que atañe a un solo maestro, a un profesor concreto, a un aula o a un nivel. Este planteamiento requerirá una amplia reflexión por parte del equipo docente, que conllevará actuaciones y propuestas nuevas de mejora que beneficiarán, sin duda, a todo el alumnado en su conjunto (Essomba, 2006; Lozano, 2006).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de esta comunicación hemos ido exponiendo distintas propuestas que forman parte de la colección *Aprendiendo el lenguaje con Nora: colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües*

(Lozano y otros 2008) y del *Diccionario pictografiado de Nora* (Lozano y otros 2010), referidos tanto al alumno como al docente, y el modo de trabajar con ellos cuando deseamos que acceda al lenguaje tanto el alumnado extranjero como aquel que presenta otra necesidad específica de apoyo educativo. Del mismo modo, hemos pretendido contemplar los distintos principios básicos de intervención educativa para facilitar el aprendizaje, destacando que la metodología a seguir será siempre activa, participativa, dinámica, integradora y globalizadora, atendiendo en todo momento a los intereses y necesidades comunicativas de nuestros alumnos, fomentando la ilusión por el aprendizaje y el empleo del código oral y escrito en distintos momentos de la vida cotidiana.

Consideramos que, en la medida que favorezcamos la transferencia del conocimiento a otros contextos, como hemos podido comprobar en la implementación de estos materiales en distintos centros de educación infantil, primaria y secundaria de la Región de Murcia, habremos conseguido el objetivo fundamental de nuestro trabajo, el acercamiento y el aprendizaje del español, en determinadas ocasiones, como segunda lengua. Al tiempo que, como plantea la LOE (2006), se habrá contemplado como principio la diversidad del alumnado, ofertando una atención personalizada en función de las necesidades de cada alumno.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, V. y MORENO, A. (1999). *Las dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.

ARNAIZ, P. y LOZANO, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad*. Madrid: CCS.

CASTELLA, E. (1999). La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía. En Escombra, M.A.(de.), *Construir la escuela intercultural* (P., 153- 160). Barcelona: Grao,.

DÍAZ AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.

DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, A. (Coor.) (2005). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Vol.1. Barcelona: Graó.

ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

[Gineste Llombart, A. \(2005\).Español para árabes multilingües y multiculturales. www.cuadernos cervantes.com/art_62_espanolarabes.htm – 45k -](http://www.cuadernos cervantes.com/art_62_espanolarabes.htm)

JOHNSON, D. W; JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE n. 106 de 4 de Mayo de 2006 (P, 17158 – 17207).

LOZANO, J. (1998). Proyectos integrados de aprendizaje como respuesta educativa a la diversidad. *Enseñanza*, vol. 16. Salamanca: Ediciones Universidad

LOZANO, J. (2006). “El derecho a la diferencia, no a la desigualdad: la comunicación en contextos educativos multilingües”. En *VI CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN FÍSICA E INTERCULTURALIDAD*. Universidad de Murcia: Murcia.

LOZANO, J. Y Otros (1999). *Psicomotricidad Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid: Gymnos.

LOZANO, J. Y GARCÍA, R. (1999). *Adaptaciones curriculares para la diversidad Murcia*: KR.

LOZANO, J. E ILLÁN, N (2001): *El euro para todos*. Madrid. CCS.

LOZANO, J. E ILLÁN, N. (2003). “Aprender con el euro en una escuela para todos. *Educación en el 2000*”. *REVISTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 5, año 2, mayo, P103-109.

LOZANO, J ; ANGOSTO, R; CEREZO, Mª C y PUJALTE, M. (2006). “El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües”. En *XXIII JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN ESPECIAL. ”HACIA UNA EDUCACIÓN SIN EXCLUSIÓN”*. Universidad de Murcia: Murcia.

LOZANO, J; ANGOSTO, R; CEREZO, Mª C. y BALLESTA, M.J. (2007). “Materiales Didácticos para el acceso al Lenguaje en Contextos Educativos Interculturales y Multilingües”. *COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA*, 218, P,24-32.

LOZANO, J; ANGOSTO, R; CEREZO, M^a C; RAMÓN, J. y LÓPEZ, A. (2008). *Aprendiendo el lenguaje con Nora: colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

LOZANO, J. ANGOSTO, R, y CEREZO, M.C. (2010). *Diccionario Pictografiado de Nora*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2003). “La enseñanza del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes desde un enfoque comunicativo: las aulas de acogida en la comunidad autónoma de la región de Murcia”. *Educación, desarrollo y diversidad* 6(3), P, 83-104.

PUJOLÀS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Màlaga: Aljibe.

PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Eumo-Octaedro

STAINBACK, S.B.(2001). “Components crítics en el desenvolupament de l’educació inclusiva. *Suports*”. *REVISTA CATALANA D’EDUCACIÓ ESPECIAL I ATENCIÓ A LA DIVERSITAT*, vol. 5, núm.1, P,26-31.