

Daniel Martín Bellido

**AICLE PARA LA INTEGRACIÓN EFICAZ DE ALUMNOS
INMIGRANTES EN NUESTRAS AULAS:
GUÍA PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Dirigido por la Dra. María Dolores Jiménez López

**Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas:
Español como Lengua Extranjera**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

**Tarragona
2024**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
Facultat de Lletres

Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Español como Lengua Extranjera

Fecha: 21/07/2024

Trabajo de Final de Máster

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

Daniel Martín Bellido con D.N.I. 29115616P

Hace constar que es el autor del trabajo:

AICLE para la integración eficaz de alumnos inmigrantes en nuestras aulas: Guía para maestros de Educación Primaria

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que, si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.: Daniel Martín Bellido

Resumen

Este trabajo aborda uno de los mayores desafíos de los maestros de Educación Primaria en España: la integración de estudiantes inmigrantes con escasa o nula competencia en español. Para ello hemos revisado la literatura sobre la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes en entornos escolares y la legislación vigente en materia de integración educativa. También hemos analizado los datos de fracaso escolar de esta población y las carencias en los planes de estudio de las universidades españolas en cuanto a la enseñanza del español como segunda lengua. Además, hemos examinado libros de texto de Educación Primaria de tres editoriales, buscando estrategias metodológicas para la enseñanza del español a estudiantes inmigrantes, y hemos evaluado el potencial del enfoque AICLE en este contexto.

Los resultados indican que el número de alumnos inmigrantes en las aulas está aumentando y que las tasas de fracaso y abandono escolar son más altas en este colectivo. Las universidades españolas ofrecen poca formación específica sobre la enseñanza del español como segunda lengua en sus programas de Grado en Educación Primaria, y las editoriales no incluyen suficientes estrategias didácticas en sus libros de texto para cubrir estas carencias formativas.

Con estas conclusiones, hemos diseñado la guía “AICLE para la integración eficaz de alumnos inmigrantes en nuestras aulas: Guía para maestros de Educación Primaria”. Esta guía pretende ser una herramienta inicial para maestros de los ciclos iniciales de Educación Primaria, sin formación específica en la enseñanza de lenguas extranjeras, proporcionando estrategias y conocimientos de diferentes disciplinas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Este recurso busca equipar a los docentes con las estrategias necesarias para abordar la integración lingüística y educativa de los estudiantes inmigrantes, mejorando así su experiencia y éxito escolar.

Palabras clave: AICLE; educación inclusiva; aprendizaje de segundas lenguas; inmigración en el sistema educativo español; enseñanza de ELE.

Abstract

This work addresses one of the greatest challenges faced by primary school teachers in Spain: the integration of immigrant students with little or no competence in Spanish. To this end, we have reviewed the literature on second language teaching to immigrants in school settings and the current legislation on the integration of these students in our educational system. We have also analyzed the data on school failure in this population and the shortcomings in the curricula of Spanish universities offering Primary Education degrees regarding the teaching of Spanish as a second language. Additionally, we have examined primary school textbooks from three publishers, looking for methodological strategies for teaching Spanish to immigrant students, and we have evaluated the potential of the CLIL approach in this context.

The results indicate that the number of immigrant students in classrooms is increasing and that their rates of school failure and dropout are higher. Spanish universities offer little specific training on teaching Spanish as a second language in their Primary Education degree programs, and publishers do not include enough didactic strategies in their textbooks to address these training deficiencies.

With these conclusions, we have designed the guide "CLIL for the Effective Integration of Immigrant Students in Our Classrooms: A Guide for Primary School Teachers." This guide aims to be an initial resource for teachers in the early stages of Primary Education, without specific training in teaching foreign languages, providing strategies and knowledge from different disciplines in teaching Spanish as a foreign language. This resource seeks to equip teachers with the necessary strategies to address the linguistic and educational integration of immigrant students, thus improving their experience and academic success.

Keywords: CLIL; inclusive education; second language learning; immigration in the Spanish educational system; teaching Spanish as a foreign language.

“Si hablas a un hombre en una lengua que entiende, el mensaje llega a su cabeza. Si le hablas en su lengua, le llega al corazón”. – Nelson Mandela

Aprovecho para dar las gracias a Alicia, Damián, Guillermo, Isabel, Lis, Loli, Natalia y Sandra porque en este trabajo hay un pedacito de cada uno de vosotros.

ÍNDICE

PARTE I: INTRODUCCIÓN	9
1. JUSTIFICACIÓN	10
2. OBJETIVOS	13
3. METODOLOGÍA.....	14
4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	16
PARTE II: MARCO TEÓRICO	18
5. EL ENFOQUE METODOLÓGICO AICLE: CONTEXTUALIZACIÓN	19
6. DEFINICIÓN, PREMISAS Y PRINCIPIOS DE AICLE.....	21
7. PRINCIPALES COMPONENTES Y PILARES QUE SUSTENTAN AICLE.....	23
7.1 ANDAMIAJE.....	23
7.2 DIFERENCIACIÓN.....	24
7.3 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y TEORÍA TRIÁRQUICA DE LA INTELIGENCIA	24
7.4 MARCO PEDAGÓGICO DE LAS 4Cs.....	24
8. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LLEVAR AICLE AL AULA	27
8.1 GRUPOS COLABORATIVOS.....	27
8.2 GRUPOS INTERACTIVOS.....	27
8.3 TRABAJO POR PROYECTOS O TAREAS	28
PARTE III: ESTADO DE LA CUESTIÓN	30
9. AICLE EN ENTORNOS ESCOLARES ESPAÑOLES	31
10. AICLE EN LA ENSEÑANZA DE ELE	34
11. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES	36
12. AICLE Y ENSEÑANZA A INMIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES	40
PARTE IV: ELE E INMIGRANTES	44
13. INMIGRACIÓN Y ENTORNOS ESCOLARES	45
13.1 DATOS DE INMIGRACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN	45
13.2 FRACASO ESCOLAR EN INMIGRANTES.....	48
13.2.1 Conceptualización del fracaso escolar	48
13.2.2 Factores que contribuyen al fracaso escolar	48
13.2.3 Fracaso escolar en la población inmigrante en España.....	49
14. REVISIÓN DE LA LEGISLACIÓN	53
15. PLANES DE ESTUDIOS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: ANÁLISIS	56
16. ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES.....	59
PARTE V: GUÍA AICLE PARA LA INTEGRACIÓN EFICAZ DE ALUMNOS INMIGRANTES EN LAS AULAS	61
17. DESTINATARIOS DE LA GUÍA	62
18. ESTRUCTURA DE LA GUÍA.....	63
18.1 GUÍA: INTRODUCCIÓN	64
18.2 BENEFICIOS DE AICLE	64
18.3 PRINCIPIOS BÁSICOS DE AICLE	65
18.4 ESTRATEGIAS GENERALES DE AICLE	68
18.5 APOYO Y CAPACITACIÓN PARA DOCENTES	69
18.6 UN ENTORNO INCLUSIVO.....	70
18.7 APOYO ADICIONAL Y RECURSOS.....	70
19. PROPUESTA PARA LA APLICACIÓN DE LA GUÍA.....	72
19.1 ENTREVISTA CON LA FAMILIA	72
19.2 PRUEBA DE DIAGNÓSTICO Y OBSERVACIÓN DEL ESTUDIANTE	73
19.3 ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	73

19.4 EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA Y CLIMA DE CONFIANZA	73
19.5 ESTRATEGIAS DE ANDAMIAJE Y DIFERENCIACIÓN	73
19.6 LAS 4Cs: CONTENIDO, COMUNICACIÓN, COGNICIÓN Y CULTURA	74
19.7 METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA	75
19.8 EVALUACIÓN.....	76
19.9 APOYO DOCENTE	76
PARTE VI: CONCLUSIONES	78
20. CONCLUSIONES	79
BIBLIOGRAFÍA.....	83
ANEXOS	91
ANEXO 1. GUÍA PARA CICLOS INICIALES	92
ANEXO 2. CÓDIGO QR DE DESCARGA PARA CICLOS INICIALES	110
ANEXO 3. GUÍA PARA CURSOS SUPERIORES	111
ANEXO 4. CÓDIGO QR DE DESCARGA PARA CURSOS SUPERIORES	129

PARTE I: INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

Según la OIM (Organización Internacional para las Migraciones) se estima que en 2020 había 281 millones de migrantes internacionales, lo que significa que 1 de cada 30 personas en el mundo vivía en un país diferente al que nació. Esta cifra ha ido creciendo exponencialmente; de hecho, el número de migraciones se ha triplicado desde el año 1970. Entre los países con mayor afluencia de inmigrantes, España se sitúa en el décimo lugar solo por detrás de Estados Unidos, Alemania, Arabia Saudí, Rusia, Reino Unido, Emiratos Árabes, Francia, Canadá y Australia.

Examinando los últimos datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, observamos que, en España, en 2022, había una población inmigrante de 5.579.947 y, de ese total, algo más de un millón eran menores de 20 años. Si analizamos estos datos con un poco más de profundidad y consideramos la población en edad escolar, desde los 6 a los 16 años, la cifra asciende a 552.482; lo que se traduce en más de medio millón de niños y niñas en edad de escolarización.

Solo en el 2023, *Save the Children* ha cifrado en 5.151 el número de niños menores de 18 años que han llegado a nuestro país; un 116,8% más que año anterior. Pensando en la situación global, hambruna, conflictos armados, desastres naturales, persecuciones por motivos de religión, ideología o identidad de género, etc. esa cifra tiene una clara tendencia al alza para el 2024 y los años venideros.

Así pues, en la actualidad, tenemos más de medio millón de niños en edad escolar provenientes de otros países, de los cuales algo más de 5.000 han llegado en el último año.

Por otro lado, los datos sobre la situación académica y rendimiento escolar de estos menores no son nada halagüeños, de hecho, en el curso 2022-23 se contabilizaron 17.788 alumnos que recibieron apoyo educativo en los centros escolares por “desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje”, 9.794 de ellos en la etapa de Educación Primaria.

Estos niños han accedido de pleno derecho a nuestro sistema educativo puesto que tienen garantizado el derecho a la educación, como establecen nuestras leyes, pero en unas condiciones de clarísima desigualdad frente a los demás niños.

Uno de los principales obstáculos que se encuentran es el de la barrera idiomática, y para ello, el Ministerio de Educación y las Comunidades autónomas han diseñado a lo largo de estos últimos veinte años diferentes medidas para la atención de estos niños y niñas: Plan PIL (Plan de Inmersión Lingüística), Plan LIC (Plan de Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social), Plan PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo), etc. Las medidas que principalmente contemplan estos programas giran en torno a la segregación de estos estudiantes por un periodo de tiempo, hasta que tengan la adecuada competencia lingüística en español que les permita seguir las clases ordinarias. Algunos de ellos separan a los estudiantes unas horas al día y otros durante toda la jornada. Estos programas suelen incluir a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y en algún caso los alumnos del segundo y el tercer ciclo de Educación Primaria.

Pese a las medidas de apoyo, planes de refuerzo y los programas que acabamos de mencionar, en las pruebas PISA de 2018 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018) los resultados académicos de los estudiantes inmigrantes estaban bastante por debajo de los de sus compañeros; en concreto 52 puntos por debajo en la competencia matemática, 44 puntos por debajo en la

competencia lectora y 41 puntos por debajo en la competencia científica. Además, la tasa de repetición de estos estudiantes era el doble que la de sus compañeros (Mahía Casado y Medina Moral, 2022).

Como podemos apreciar, tenemos un buen número de estudiantes inmigrantes con escasa competencia en español que acaban su etapa de escolarización obligatoria con un rendimiento muy por debajo de la media, eso si llegan a acabarla; porque el dato en ese mismo informe es que, por cada estudiante nacional que abandona los estudios, también lo hacen algo más de dos estudiantes extranjeros (Mahía Casado y Medina Moral, 2022).

Una vez expuestos los datos objetivos e indagando en las medidas que se han ido tomando para la integración de esos estudiantes en el sistema educativo español, tenemos que decir que hemos encontrado bastante bibliografía que se ocupa de la franja de edad de los 9 años a los 16 (Grañeras, Vázquez, Parra, Rodríguez, y Madrigal, 2007; García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero, y Goenechea Permisán, 2010; Goenechea Permisán, García Fernández, y Jiménez Gámez, 2011), pero no hemos encontrado estudios que hagan referencia exclusivamente a las etapas de Educación Infantil y los ciclos iniciales de Educación Primaria.

Los estudios que hemos encontrado enfocados en el colectivo de estudiantes inmigrantes en la etapa de Educación Secundaria y últimos cursos de Educación Primaria, parten prácticamente todos de la misma premisa, la incorporación paulatina de los estudiantes inmigrantes a su grupo ordinario conforme vayan adquiriendo destrezas comunicativas en español, pero siempre ligando la enseñanza de la lengua española al contexto externo del aula ordinaria, esto es, al aula de enlace, de integración, compensatoria, etc.

En esos estudios podemos apreciar bastantes discrepancias en cuanto a la valoración de esos programas. Si bien todos ellos valoran como positiva la creación de estos programas porque de alguna forma manifiestan que se ha visto una necesidad y que desde las autoridades competentes se están proponiendo soluciones, la mayoría coinciden en la necesidad de incluir más horas de apoyo lingüístico y en la formación del profesorado que los lleva a cabo. Nuestra mayor preocupación es que lo primero se pueda traducir en más horas de apoyo fuera del aula ordinaria fomentando la segregación y, por consiguiente, la no inserción de estos niños y niñas en un grupo de referencia, puesto que la integración efectiva de esos estudiantes es crucial para su éxito académico y esencial para la cohesión y el desarrollo económico sostenible de nuestra sociedad.

Tenemos por delante una miríada de desafíos entre los que se incluyen las barreras lingüísticas, las diferencias culturales y la necesidad de formación específica para los docentes, pero la buena noticia es que se nos presenta una perfecta oportunidad para enriquecer nuestro ambiente educativo con una mayor diversidad cultural.

Nuestro trabajo, por consiguiente, tiene como objetivo principal ofrecer a los maestros y maestras de los ciclos iniciales que se encuentran en sus aulas con alumnos migrantes con escaso o nulo conocimiento de la lengua española, una guía de buenas prácticas encaminadas a la integración efectiva de esos estudiantes.

Creemos fervientemente que estos niños y niñas merecen estar integrados en un grupo de referencia continuamente y que su segregación no les beneficia en absoluto ni académica ni emocionalmente. Estos alumnos tienen que aprender una lengua y unos contenidos

simultáneamente y por eso consideramos que la implantación de las buenas prácticas que nos proporciona el enfoque metodológico AICLE cubre esas necesidades.

Además, al poner en práctica las estrategias metodológicas de AICLE con todo el grupo, no solo se verán beneficiados los estudiantes inmigrantes, sino que sus compañeros también mejorarán su competencia lingüística, la primera de las ocho competencias desarrolladas en el marco de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE, 2020).

Consideramos que esta investigación es relevante porque, como se puede inferir de los datos aportados, cada vez tenemos más estudiantes en nuestras aulas que acaban de llegar a nuestro país con escasa o nula competencia lingüística en español y que a corto, medio y largo plazo sufren un fracaso escolar absoluto, y deberíamos buscar las causas y proporcionar soluciones.

Puede que no exista formación adecuada para que los maestros y maestras que reciben a este tipo de alumnado en sus aulas consigan potenciar al máximo las capacidades de esta población y puedan encaminarlos al éxito. O, a lo mejor, no hay una gran variedad de estrategias o apuntes metodológicos en los manuales del profesor de las principales editoriales que ofertan libros de texto para Educación Primaria que permitan atender a este colectivo. Estas son sólo algunas de las incógnitas que nos planteamos al inicio de este trabajo y que determinan los objetivos que se persiguen en este TFM.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es ofrecer a maestros y maestras generalistas de los ciclos iniciales de Educación Primaria que se encuentran en las aulas con menores inmigrantes recién incorporados a nuestro sistema educativo con escasa o nula competencia lingüística en español, una guía de actuación y buenas prácticas docentes enmarcadas en el enfoque metodológico AICLE para la integración efectiva de ese colectivo.

Para alcanzar de ese objetivo general debemos indagar en varios campos y desenvolvemos en varios frentes para identificar posibles causas, concretar responsabilidades, comprender qué propuestas se han llevado a cabo, etc. De nuestras preguntas, y siempre encaminándonos a la consecución de ese objetivo general, surgen los siguientes objetivos específicos:

1. Revisar la bibliografía en torno a la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes en entornos escolares reglados.
2. Revisar la legislación vigente en materia de integración de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo español.
3. Analizar los datos de fracaso escolar de la población migrante en comparación con la población autóctona.
4. Determinar las posibles carencias de los planes de estudio de las universidades españolas que ofrecen el Grado de Educación en materia de enseñanza de español a niños inmigrantes.
5. Examinar libros de texto de Educación Primaria de las principales editoriales en busca de estrategias o apuntes metodológicos encaminados a la enseñanza de español a estudiantes inmigrantes.
6. Analizar el potencial de AICLE para el contexto de la enseñanza del español a inmigrantes con escasa o nula competencia lingüística en nuestro idioma.

3. METODOLOGÍA

Nuestra investigación, por su finalidad, tiene un carácter exploratorio, debido a que no hay mucha bibliografía sobre el tema y a que su intención es la de analizar el alcance del problema de la integración en el sistema educativo español de los inmigrantes en edad escolar para poder generar unas ideas iniciales acerca de cómo tratar este problema en los colegios. Por lo tanto, aunque tiene preguntas de investigación, no contempla la verificación de una hipótesis (Santos Gallardo y Pastor Cesteros, 2022).

Según su diseño, se trata de una investigación documental y con una metodología de análisis de datos mixta: hemos combinado el análisis cuantitativo y el cualitativo para llegar a nuestras propias conclusiones.

Para alcanzar los objetivos que mencionábamos en la sección anterior, hemos partido de la revisión documental de varias fuentes en cada uno de los distintos apartados, como se describe a continuación.

Hemos trabajado en torno a cuatro ejes de actuación.

1. El primero es el análisis cuantitativo de los datos de escolarización de la población inmigrante y su nivel de desempeño escolar. Para ello, hemos ido de lo más general a lo más específico. Empezamos consultando los datos de inmigración, los datos de inmigración infantil en edad escolar y los datos de escolarización de esta población. Posteriormente, consultamos los datos de fracaso escolar en niños inmigrantes en nuestro sistema educativo español, contrastándolos con los de los alumnos no inmigrantes. Para ello hemos revisado y analizado las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y las del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en materia de enseñanzas no universitarias.
2. Pasamos después a la revisión y análisis de la legislatura en materia de integración escolar de estudiantes migrantes. Queríamos saber qué dicen nuestras leyes en cuanto a la escolarización de estudiantes procedentes de otros países. Para ello, hemos revisado las leyes de educación desde 1970 hasta la fecha de hoy publicadas en el Boletín Oficial del Estado. Hemos secuenciado esas leyes, por orden cronológico, y hemos analizado sus textos completos para determinar de quién es competencia la integración de este colectivo en nuestro sistema educativo y si desde las autoridades competentes en educación a nivel estatal se dan referencias al respecto.
3. Posteriormente, para poder concretar si una posible variable que afectara a esas cifras de fracaso escolar era la formación de maestros, hemos examinado los programas de formación del profesorado de las universidades españolas en búsqueda de materias relacionadas con la integración del alumnado inmigrante en edad escolar con escaso o nulo conocimiento del idioma español. Para ello, hemos acudido a las páginas web de las ochenta y nueve universidades y hemos hecho uso de la herramienta QEDU (Qué Estudiar y Dónde en la Universidad) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Hemos examinado los planes de estudios de las facultades de educación del territorio español buscando asignaturas de *Enseñanza del español como segunda lengua y Enseñanza del español a inmigrantes en edad escolar* y similares.

4. Por último, para poder determinar qué herramientas tienen los maestros a su disposición tras haber pasado por la universidad una vez acabado su periodo de instrucción, hemos revisado los libros del profesor de tres de las principales editoriales que publican libros de Educación Primaria en busca de apuntes metodológicos destinados a atender a la población que tenemos presente en nuestro trabajo.

Con las conclusiones en mano, y atisbando el vacío existente que plasmaremos más adelante en nuestro trabajo, hemos diseñado un plan estratégico para la integración de alumnos inmigrantes en edad escolar con escasa o nula competencia lingüística en español en nuestro sistema educativo.

Se trata de una guía de iniciación al enfoque metodológico AICLE para maestras y maestros generalistas de los ciclos iniciales de Educación Primaria fundamentalmente, aunque extensible a cursos superiores, que carecen de formación específica en enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Para este fin, hemos hecho también una revisión documental de la literatura relacionada con este enfoque metodológico, analizando sus componentes, sus beneficios, sus premisas, sus pilares fundamentales, etc. que nos ha servido para sostener nuestra conjetura inicial de que AICLE podría ser un excelente método para la integración de la lengua y los contenidos que los estudiantes inmigrantes recién ingresados en nuestro sistema educativo necesitan adquirir con el objetivo último de hacer decrecer las tasas de fracaso escolar entre este colectivo.

El diseño de la guía tiene una estructura muy clara, bastante esquemática y contiene una terminología lo suficientemente asequible como para permitir su comprensión por parte de cualquier docente. Tampoco incluye terminología muy específica del área de enseñanzas de lenguas extranjeras y segundas lenguas ya que pretende servir de ayuda a docentes neófitos en este campo, como apuntábamos anteriormente.

La guía parte de una contextualización del enfoque metodológico AICLE, de su conveniencia en entornos escolares como en el que se encuentra el colectivo de estudiantes al que pretende ayudar, y pasa a diseminar sus componentes elementales. Proporciona una base teórica pero va acompañada a su vez por ejemplos prácticos para su aplicación en el aula.

Además, incluimos un apartado en el que detallamos una propuesta de aplicación en el aula y algunas estrategias para generar un entorno inclusivo en el centro escolar en el que se implemente.

Asimismo, en los anexos de este trabajo, proporcionamos dos modelos de la misma guía con los mismos contenidos pero con dos plantillas diferentes dirigidas una a maestros de ciclos iniciales, y la otra a profesionales de ciclos superiores que no estén tan familiarizados con diseños más infantiles.

4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Este trabajo está estructurado en seis partes más bibliografía y anexos.

Parte I: Introducción. En la primera parte, proporcionamos una justificación de la elección del tema destacando su relevancia, ofreciendo los datos de inmigración en España y los datos de rendimiento académico de la población inmigrante en edad escolar, además de apuntar a la necesidad de cambiar de paradigma e investigar la integración de AICLE en la enseñanza del español como segunda lengua y su impacto en la población inmigrante. Exponemos también el objetivo general y los objetivos específicos que subyacen del mismo, lo que nos ayuda a delinear las metas que esperamos alcanzar con esta investigación. También describimos el enfoque metodológico adoptado, incluyendo los métodos de recolección de datos y análisis utilizados. Esta primera parte concluye con la estructura del trabajo, sección en la que resumimos sus distintas partes, proporcionando una visión general de la organización y del contenido de cada una.

Parte II: Marco Teórico. La segunda parte incluye el marco teórico. Aquí presentamos el enfoque metodológico AICLE, contextualizándolo y justificando su aparición en Europa, sus fundamentos teóricos y su aplicación en el contexto educativo.

Parte III: Estado de la Cuestión. Continuamos hablando de AICLE en el marco de la enseñanza de español como lengua extranjera y destacando algunos estudios y modelos educativos relevantes. Seguimos examinando la enseñanza de ELE en contextos de inmigración, identificando desafíos y estrategias para esta población. Para concluir este parte, investigamos cómo la metodología AICLE puede ser beneficiosa para la integración de los inmigrantes en el contexto escolar.

Parte IV: ELE e Inmigrantes. La cuarta parte comprende un análisis de la legislación vigente relacionada con la atención educativa a inmigrantes, identificando marcos legales y políticas relevantes tanto a nivel europeo como nacional. Seguidamente, ofrecemos un análisis de los planes de estudios de las universidades españolas para determinar si incorporan o no formación para los futuros maestros en materia de enseñanza de español para extranjeros o enseñanza del español como segunda lengua. Terminamos este apartado con un análisis crítico de tres de las editoriales con presencia en los centros escolares, buscando la inclusión en sus libros y guías del profesor de estrategias o pautas metodológicas encaminadas a la atención educativa del colectivo que pretendemos ayudar con nuestro trabajo.

Parte V: Guía AICLE para la integración eficaz de alumnos inmigrantes en las aulas. En la quinta parte desarrollamos un protocolo de actuación para la integración efectiva de estudiantes inmigrantes en los ciclos iniciales de Educación Primaria. Proponemos una guía con un enfoque holístico que atiende al entendimiento de las necesidades tanto socio-afectivas como académicas y culturales de estos estudiantes y proponemos herramientas concretas para su aplicación en el aula.

Parte VI. Conclusiones. En esta parte presentamos las conclusiones y los hallazgos más relevantes de la investigación, destacando las implicaciones teóricas y prácticas de estos, exponemos sus limitaciones y sugerimos también, posibles líneas de investigación futuras, indicando qué áreas requieren mayor atención y estudio.

Anexos. En los anexos mostramos las capturas de pantalla de las dos versiones de la guía que hemos diseñado y que complementa nuestra investigación. Además ofrecemos los códigos QR para descargar ambas versiones de forma íntegra.

PARTE II: MARCO TEÓRICO

5. EL ENFOQUE METODOLÓGICO AICLE: CONTEXTUALIZACIÓN

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE, en inglés *CLIL - Content and Language Integrated Learning*) es un enfoque metodológico actualmente utilizado a nivel mundial que combina el aprendizaje de los contenidos académicos con la enseñanza de una lengua extranjera y que empezó a tener protagonismo en Europa en la década de 1990. Antes de esa década, ya existían modelos de inmersión lingüística canadienses en los años 60 (Cummins contabiliza alrededor de mil estudios acerca de estos programas de inmersión en Canadá; en Beardsmore, 1993, p. 2) y modelos CBI estadounidenses de los 70 (Content Based Instruction; en español Instrucción Basada en Contenidos), sin dejar de mencionar los modelos bilingües ya existentes en Europa, como es el caso de Luxemburgo con una larga trayectoria de multilingüismo de más de cien años en sus centros escolares. En los 90, fue cuando el término CLIL le fue atribuido a David Marsh y cuando en Europa se empezó a tener en gran consideración este enfoque.

Para entender el florecimiento de AICLE debemos remontarnos a esa Europa de la década de 1990 y comprender las circunstancias sociales, políticas, económicas y educativas que abrazaron su surgimiento.

El Consejo de Europa ya había publicado hacía más de diez años el *Nivel Umbral* (en inglés, *Threshold Level*) en el que se definía el grado mínimo de dominio que un aprendiente de una lengua extranjera debía alcanzar para poder ser capaz de utilizarla en situaciones cotidianas y temas habituales (Slagter, 1979), y estaba desarrollando el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) con el fin de aunar criterios en temas educativos y culturales entre los Estados miembros en materia de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2001).

El Consejo de Europa tenía, y tiene, como principales estandartes en sus políticas lingüísticas la mejora de la competencia lingüística de los ciudadanos de la Unión Europea y el fomento de la movilidad y la cooperación entre los países. Reconocía, además, la importancia de que los ciudadanos de la Unión Europea dominaran varias lenguas con el fin de fomentar la cohesión entre los Estados miembros; eso, a su vez, fomentaría la movilidad entre los habitantes de los distintos países; recordemos el objetivo “lengua materna +2” establecido por los Jefes de Estado y de Gobierno de la UE en la Cumbre de Barcelona del 2002 (Comisión Europea, 2013).

Los diferentes gobiernos, por su parte, buscaban mejorar de alguna forma la calidad de la educación y hacerla más relevante a la vez que más competitiva a nivel global. En un mundo ya muy globalizado, el dominar varias lenguas es un elemento primordial para fomentar la competitividad económica y desarrollar la capacidad de cualquier individuo para trabajar en contextos internacionales (Consejo de Europa, 2009). Se buscaba, pues, una metodología que supusiera una cierta innovación educativa que pudiera transformar los métodos de enseñanza y aprendizaje más tradicionales.

Durante esa década de los 90 y el principio de los 2000, se desarrollaron variedad de investigaciones en países como Bélgica, Alemania, Italia y España, entre otros, siendo las más significativas las llevadas a cabo por EURYDICE (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2005, 2006). Se pusieron en marcha proyectos piloto y, viendo los más que decentes resultados, se empezaron a implementar programas educativos en varios países de Europa. Estos programas trataban de trasladar la excelencia del aprendizaje de

idiomas de cierto tipo de escuelas privadas al ámbito de las escuelas financiadas con fondos públicos. Este punto es crucial ya que, hasta entonces, el aprender bien un idioma en la escuela era un privilegio al que pocos tenían acceso. El desarrollar este tipo de programas en las escuelas públicas daba acceso a todos los estudiantes por igual, fomentando el principio fundamental de equidad en la educación.

Fue entonces cuando se empezaron a desarrollar los primeros marcos teóricos y prácticos para ofrecer apoyo a los educadores en la aplicación de este enfoque. Así pues, AICLE surgió como una respuesta a las demandas y expectativas sociales, políticas y económicas de la época y con la intención de mejorar los resultados educativos atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje; o, como Coyle, Philip y Marsh (2010, p. 5) resumieron: “the need for better linguistic and communicative competence, more relevant methodologies, and higher levels of authenticity to increase learner motivation”.

6. DEFINICIÓN, PREMISAS Y PRINCIPIOS DE AICLE

Una de las más aceptadas definiciones de AICLE es la de Coyle, Hood y Marsh (2010):

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an *additional language* is used for the learning and teaching of both content *and* language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time. CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both. (Coyle, Hood, y Marsh, 2010, p. 1).

El enfoque metodológico AICLE lo que pretende es que los estudiantes aprendan de forma simultánea unos contenidos y una lengua adicional dotando de la misma importancia a ambos aprendizajes. No es simplemente enseñar unos contenidos *en* otro idioma, sino enseñar esos contenidos *a través* de una lengua vehicular utilizando diversas metodologías y propuestas pedagógicas en actividades significativas y contextualizadas.

Hay varias definiciones en la literatura (Wolff, 2003; Van de Craen. Mondt y Allain, 2007; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Custodio Espinar, 2019a) pero todas ellas vienen a expresar lo mismo, que se resume en que este enfoque es lo que en España tradujimos por el paraguas (del inglés *umbrella*) que engloba todas las buenas prácticas orientadas a la enseñanza y aprendizaje de unos contenidos y una lengua adicional simultáneamente y de forma integrada. Sin embargo, estos autores no coinciden con el término que Coyle, Hood y Marsh acuñaron como “lengua vehicular” que considerábamos bastante acertado, sino que la mayoría utiliza el término “lengua adicional” que, una vez analizado, resulta ser más de nuestro agrado puesto que, a nuestro parecer, es más incluyente, tiene en consideración la primera lengua del estudiante y la pone en valor. En cualquier caso, el concepto es exactamente el mismo: una lengua que no es la lengua materna del aprendiente.

Este enfoque metodológico AICLE tiene una base constructivista en cuanto que también considera que la comprensión se adquiere mediante la interacción del conocimiento que un individuo tiene en su mente y los estímulos que percibe de su entorno en forma de input.

AICLE tiene, en particular, mucho del constructivismo social puesto que el aprendizaje se desarrolla en interacción con los compañeros y considera el input significativo como herramienta sobre la que cimentar el aprendizaje. Trabajando con AICLE, el aprendiente tiene que activar sus conocimientos y destrezas previas, entre ellos su lenguaje, inferir el significado del mensaje y elaborar sobre lo que ha dicho su interlocutor (Wolff, 2003, p. 10).

Además, AICLE comparte con el enfoque comunicativo las premisas de la contextualización y la autenticidad. En este enfoque se utilizan materiales auténticos y contextos reales de manera que el resultado sea un aprendizaje significativo para el estudiante. Estas premisas ya fueron los suficientemente avaladas por un gran número de autores que investigaron y desarrollaron el enfoque comunicativo como Canale y Swain, Richards y Rodgers, Nunan, etc. (VV. AA., 2010). Quizás por eso hay autores que califican el enfoque AICLE como su lógico y legítimo sucesor (Coyle, 1999b).

Coyle, Hood y Marsh (2010) exponen, además de las premisas que acabamos de presentar, tres principios fundamentales en el enfoque metodológico AICLE.

1. El primero es el principio de la *dualidad del aprendizaje* que, como ya argumentamos antes, hace referencia a la integración del aprendizaje de contenidos y la lengua vehicular asegurando que exista un equilibrio entre ambos de una manera consistente. Esta interrelación entre lengua y contenido tiene un vínculo tan estrecho que Ruíz de Zarobe (2016, p. 1), por ejemplo, incluso llega a abrir el debate acerca de si en realidad el lenguaje se usa como medio para aprender los contenidos o si son los contenidos los que se utilizan como recurso para aprender la lengua.
2. El segundo principio es el de *contextualización*, es decir, en AICLE el aprendizaje ocurre dentro del contexto de una materia, lo que lo hace más motivador, relevante y, por tanto, significativo para los estudiantes.
3. El tercero es el principio de *colaboración* entre las diferentes materias del currículo o, lo que es lo mismo, AICLE promulga la necesidad de la colaboración entre los docentes de las diferentes materias de manera que trabajen juntos para diseñar un currículo integrado (Meyer, 2011; Arroyo González y Berzosa Ramos, 2018; Castilla Maqueda, 2020).

Por otro lado, AICLE promueve el desarrollo cognitivo estimulando habilidades cognitivas superiores, como son el pensamiento crítico y la resolución de problemas, haciendo uso de actividades que requieren la comprensión y la posterior aplicación de ese conocimiento, a la par que fomenta la interacción entre los estudiantes y el docente, y entre los estudiantes entre sí, mediante el uso activo de la lengua vehicular o adicional, lo que, indudablemente, desarrolla la competencia lingüística.

Esto último nos parece de especial importancia a la hora de decantarnos por AICLE como apuesta metodológica ya que está muy en consonancia con lo que postula la LOMLOE acerca de la interacción de los estudiantes trabajando desde situaciones de aprendizaje, por un lado, y, por otro, el MCER donde la interacción es una de las destrezas imprescindibles para la adquisición de una lengua (Consejo de Europa, 2001).

7. PRINCIPALES COMPONENTES Y PILARES QUE SUSTENTAN AICLE

Una vez aclarada la definición de AICLE y su conexión con las teorías constructivistas y con el enfoque comunicativo y desgranados los principios de dualidad, contextualización y colaboración, pasamos a presentar sus principales componentes y los pilares en los que se sustenta.

Dos de los componentes esenciales en este enfoque metodológico son el *andamiaje* y la *diferenciación*. Ambos enmarcarían lo que podríamos catalogar como el *cómo enseñar*, ya que de estos dos surgirían las estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevaríamos a cabo en el aula.

7.1 ANDAMIAJE

El andamiaje (*scaffolding* en inglés) es un concepto que popularizó Bruner en un artículo coescrito con Wood y Ross (Wood, Bruner y Ross, 1976). Se trata de una técnica pedagógica que, en enseñanza de idiomas, implica un apoyo estructurado al aprendiente por parte del profesor, o de otro alumno con mejor competencia lingüística, para que el estudiante en cuestión pueda alcanzar un nivel de habilidad que por sí solo sería incapaz de alcanzar. Este andamiaje puede darse de diferentes formas en el aula: con apoyos visuales, verbales, con las tecnologías de la información, etc. (Gibbons, 2002).

En esta técnica del andamiaje vemos una clara conexión con la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) que Vygotsky definió como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1978, p. 133); o lo que es lo mismo: el aprendizaje tiene lugar en esa zona que está entre lo que el alumno puede hacer por sí mismo y sin ayuda y lo que puede llegar a hacer con el apoyo adecuado. Por tanto, AICLE toma de la teoría de Vygotsky los postulados de la interacción social y la zona de desarrollo proximal, de manera que el trabajo colaborativo y la interacción con los compañeros resultan fundamentales para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, el andamiaje, está muy ligado con lo que la neurociencia de la educación sostiene sobre el enfoque orientado a la acción en el que el estudiante “*aprende haciendo*”:

Learning becomes learner-centred and relies on the development of prior knowledge, based on the experience, desires and needs of each individual. Therefore, this theoretical upheaval has given rise to the so-called active or experiential practices of “learning-through-action”. The objective is to actively involve learners in interacting with their human and material environment, based on the idea that this will lead to a more profound integration of information than perception. (CERI, 2007, p. 26).

Esto último está también en consonancia con lo propuesto por el MCER en cuanto al aprendizaje orientado a la acción (Consejo de Europa, 2001, capítulo 2), e implica desarrollar una enseñanza centrada en el alumno (Grenfell, 2002).

Es importante resaltar aquí, de nuevo, que, puesto que tanto el docente como los propios compañeros pueden ser los facilitadores de ese andamiaje, uno de los pilares en AICLE es la interacción entre iguales.

7.2 DIFERENCIACIÓN

La diferenciación es otro de los componentes fundamentales en el enfoque metodológico que queremos enmarcar en este apartado. La diferenciación es una estrategia que no hace más que ajustar la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos. Hace referencia a los diferentes niveles de preparación académica, a los intereses y a los diferentes estilos y perfiles de aprendizaje, de manera que todos los estudiantes son capaces de aprender de una manera efectiva (Tomlinson, 2014).

Esta diferenciación puede darse en el contenido, en los propios procesos, en los productos finales de las tareas, etc. y parte del principio de equidad, que no es otra cosa que ofrecer a cada estudiante lo que realmente necesita, sabiendo que dos estudiantes no son iguales y, por tanto, no pueden tener las mismas necesidades (Gayle y Chapman, 2013).

El andamiaje y la diferenciación están interrelacionados puesto que para llevar a cabo esta última debemos analizar y concretar las necesidades individuales de los estudiantes y hacer un ejercicio de reflexión acerca de lo que los alumnos necesitan para tener éxito en su aprendizaje; esto es lo que nos lleva directamente al andamiaje que debemos proporcionarles.

7.3 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y TEORÍA TRIÁRQUICA DE LA INTELIGENCIA

Pensar en andamiaje y diferenciación nos trae a la mente la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), o la teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1985), que consideramos absolutamente válidas. El enfoque metodológico AICLE tiene pinceladas de ambas.

De la teoría de las inteligencias múltiples abstraemos que, puesto que los individuos poseen diferentes tipos de habilidades cognitivas que van más allá de su coeficiente intelectual (Gardner, 1983), podemos y debemos personalizar el aprendizaje (diferenciación y posterior andamiaje) y utilizar una variedad de estrategias didácticas que aborden sus diferentes tipos de inteligencias, proporcionando a cada estudiante la oportunidad de aprender de la manera que mejor se adapte a sus habilidades.

Si tenemos en cuenta, además, la teoría triárquica de la inteligencia que postula que la inteligencia es una combinación de tres componentes: la inteligencia analítica (o componencial), la creativa (o experiencial) y la práctica (o contextual) (Sternberg, 1985), las actividades y tareas que propongamos también deben reconocer y desarrollar estas tres facetas no estancas de la inteligencia.

De sentido común es afirmar que no todos aprendemos al mismo ritmo, mediante los mismos procesos y mostrando los mismos intereses; consecuentemente, no podemos, ni debemos, enseñar a todos los estudiantes de igual manera. Cobra relevancia otra vez lo expuesto anteriormente acerca de la interacción entre iguales y el trabajo cooperativo y colaborativo como herramientas básicas para integrar la lengua y el contenido atendiendo a las diferentes tipologías de estudiantes.

7.4 MARCO PEDAGÓGICO DE LAS 4CS

A parte de estos principios y componentes, el enfoque metodológico AICLE tal y como lo desarrollan Coyle, Hood y Marsh (2010), tiene como columna vertebral el marco pedagógico de las 4Cs, a saber: *Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura*. La programación de lecciones

o unidades con un enfoque metodológico AICLE debe siempre tener presente la integración equilibrada de estos cuatro elementos; es lo que podríamos considerar el *qué enseñar*.

El *Contenido* hace referencia a los objetivos académicos y a los conocimientos específicos que los estudiantes deben adquirir en una materia determinada (Pérez Torres, 2009). En AICLE, como ya hemos expuesto en otra ocasión, el contenido se integra de tal forma con el lenguaje que acaba siendo el vehículo para la adquisición de la lengua y viceversa (Ruíz de Zarobe, 2016).

Puesto que este enfoque metodológico surge como consecuencia lógica del enfoque comunicativo (Coyle, 1999), debemos entender que la *Comunicación* es imperativa en AICLE ya que la lengua vehicular es el medio de interacción en el aula.

Al ser el medio de interacción y estar presente en todo momento, necesita estar bien delimitada de modo que los estudiantes puedan utilizarla activamente en el proceso de construcción de su aprendizaje. Así pues, es necesario demarcar los tres tipos de lenguaje que debemos considerar a la hora de programar una sesión, una unidad o un curso (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Estos tres son:

1. El lenguaje DE Aprendizaje (Language OF Learning), que son las estructuras gramaticales y el vocabulario necesarios para poder comprender el contenido, asimilarlo y hacer producciones acerca del mismo.
2. El lenguaje PARA el aprendizaje (Language FOR Learning), que incluye frases y expresiones para la interacción en el aula y la adquisición del contenido. Aquí encontramos una relación directa con las funciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006), pero con un enfoque algo más orientado al ámbito académico (hacer preguntas, expresar opiniones, pedir materiales a un compañero, etc.)
3. El lenguaje A TRAVÉS del aprendizaje (Language THROUGH Learning), que sería el lenguaje espontáneo, el lenguaje que surge de forma natural a lo largo de la participación de los estudiantes en las actividades y que es más impredecible y que seguramente tendrá un carácter más pragmático y cultural, por tanto, dependerá del contexto, de las experiencias previas de los hablantes, etc.

Podemos ver en esta distinción del lenguaje cómo Coyle, Hood y Marsh apuestan por integrar en la actividad docente los postulados de Cummins (1979, 2000) acerca de las habilidades lingüísticas, integrando los BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) en las actividades llevadas a cabo en el aula. Con AICLE, al fomentar la interacción y la comunicación, los estudiantes pueden practicar las habilidades comunicativas básicas interpersonales (BICS) en todo momento ya que trabajan en grupos, dialogan, negocian y llegan a acuerdos; además, desarrollan la competencia lingüística académica cognitiva (CALP) a través del lenguaje académico.

El docente tiene aquí una gran labor, puesto que, efectivamente, debe enseñar en sus lecciones el lenguaje académico necesario para adquirir los contenidos de la asignatura (CALP), esto es, el lenguaje *de* aprendizaje, pero no debe limitarse solo a este (Dalton-Puffer, 2005). Para que los estudiantes adquieran además una buena competencia comunicativa, el profesor debe enseñar explícitamente el lenguaje social (BICS) que los estudiantes utilizarán en sus interacciones con

sus compañeros, o lo que es lo mismo, el lenguaje *para* el aprendizaje y el lenguaje *a través* del aprendizaje.

El siguiente componente, la *Cognición*, es el que se adscribe al desarrollo de los procedimientos cognitivos que utilizan los alumnos para aprender. En este componente encapsularíamos los procesos mentales que requieren resolución de problemas, pensamiento crítico, la creatividad, el aprendizaje autónomo, etc. Es importante aquí tener presente una taxonomía como, por ejemplo, la de Bloom (Bloom, 1956) a la hora de diseñar actividades o formular preguntas a los estudiantes. También lo es el estructurar esas actividades y secuenciarlas de forma que los procesos cognitivos empiecen con el uso de las estrategias de nivel bajo (LOTS: *Low Order Thinking Skills*) como recordar, comprender y aplicar, para pasar progresivamente al uso de estrategias de nivel alto (HOTS: *High Order Thinking Skills*), a saber: analizar, evaluar y crear.

El último componente, la *Cultura*, pone de manifiesto la relevancia de la competencia cultural e intercultural. AICLE, al perseguir como objetivo el aprendizaje de una lengua diferente a la materna, ofrece una óptima oportunidad para que los estudiantes se expongan a diferentes culturas y perspectivas. De acuerdo con Meyer “Looking at various topics from different cultural angles, realizing that other cultures tend to see things differently, have different values and beliefs, is one of the most valuable experiences that CLIL may offer.” (Meyer, 2011, p. 304).

Esto queda, como ya es sabido, absolutamente integrado con las recomendaciones del Consejo de Europa en materia de plurilingüismo (Consejo de Europa, 2009).

Indudablemente, no deberíamos aspirar a un proceso de aculturación del alumnado inmigrante en nuestras aulas, sino todo lo contrario, se trata de crear un entorno seguro y plurilingüe en el que todas las culturas estén presentes y se pongan en valor; algo que, según los estudios (Boussif Dalouh, Escarbajal Frutos e Ibañez-López, 2024), no está sucediendo en nuestro país.

En los últimos años, se ha empezado a considerar la inclusión de una quinta “C”, la *Competencia*, que enfatiza el desarrollo de competencias específicas que incluyan el desarrollo de las competencias digitales y habilidades del siglo XXI como pueden ser el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, etc. Esto no está consensuado unánimemente como en es el caso de las 4cs, pero tiene sus defensores.

Autores como Ball, Kelly y Clegg (2015) han manifestado la importancia de incluir este tipo de competencias clave del siglo XXI en AICLE, aunque en sus publicaciones no hagan un uso explícito de la terminología de las 5cs.

Nosotros, por nuestra parte, quedamos más que satisfechos con la terminología de las 4cs, sin restarle importancia a la quinta que proponen algunos autores, porque, a nuestro entender, esta competencia estaría integrada en las otras cuatro; además, nosotros la parcelaríamos más en el apartado de procedimientos y dinámicas de trabajo.

8. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LLEVAR AICLE AL AULA

Hasta ahora hemos visto el *qué enseñar* y el *cómo enseñar* y nos quedaría exponer cómo se vería todo esto en el aula una vez puesto en acción y para ello debemos hablar de las estrategias pedagógicas que, en nuestra opinión, son apropiadas para llevar AICLE a la práctica del aula: los grupos colaborativos, los grupos interactivos y el trabajo por proyectos o tareas.

8.1 GRUPOS COLABORATIVOS

En los grupos colaborativos los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos en los que cooperan para alcanzar unos objetivos comunes de aprendizaje (Johnson D., Johnson R. y Holubec, 1999). Surgen de las teorías sobre el aprendizaje social de Vygotsky (1978) y las teorías del aprendizaje constructivista de Bruner (Bruner, 1986).

Esta estrategia educativa tiene su base en el principio de colaboración para llevar a cabo una tarea a través de la interacción, esto es, del intercambio de conocimientos entre los estudiantes. Esto facilita la adquisición del idioma de una manera más dinámica, significativa y efectiva (Dörnyei y Murphey, 2003). Cada miembro del grupo tiene la oportunidad de contribuir, compartir sus ideas y aprender de los demás al mismo tiempo.

La formación de estos grupos puede ser o bien aleatoria o más estratégica, considerando los distintos niveles de habilidad, las diferentes personalidades, etc. Como vemos, este tipo de agrupamientos guardan una estrecha relación con las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) a las que hemos hecho referencia cuando hablábamos de andamiaje y diferenciación. Cohen y Lotan (2014) recogen varios tipos de estructuras de agrupamiento intencional en el capítulo quinto de su libro y nos explican de una manera muy clara toda la teoría e investigación científica que hay detrás del trabajo de los grupos colaborativos.

En este tipo de agrupamientos, los estudiantes se comunican en la lengua vehicular practicando habilidades de habla, escucha, lectura y escritura, atendiendo a las cuatro macrodestrezas, y se apoyan mutuamente, corrigiendo los errores de los demás de forma constructiva mientras el docente actúa como facilitador, observando el proceso e interviniendo cuando es necesario y proporcionando orientación (Dörnyei y Murphey, 2003).

8.2 GRUPOS INTERACTIVOS

El segundo tipo de agrupamientos que proponemos, los grupos interactivos, tienen su base en los grupos colaborativos, pero van un paso más allá fomentando no sólo la interacción y colaboración entre los estudiantes para mejorar el aprendizaje y la competencia lingüística, sino también fomentando la inclusión (Peirats Chacón y López Marí, 2013).

Los grupos interactivos son siempre heterogéneos y en ellos se consideran diferentes niveles de habilidad, estilos de aprendizaje y antecedentes culturales. Queda manifiesto aquí cómo el componente *Cultura* de las 4cs de AICLE cobra especial relevancia al incluir directamente la variable cultural en la formación de estos grupos.

Las tareas requieren la colaboración de todos los integrantes del grupo y están diseñadas para ser desafiantes pero alcanzables y deben fomentar la participación activa y el uso de la lengua

vehicular. Subyace, de nuevo, aquí la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) referida con anterioridad.

Lo más interesante de los grupos interactivos, y lo que marca una considerable diferencia con los grupos colaborativos, es la inclusión de facilitadores en cada grupo (en una situación ideal). Estos facilitadores pueden ser otros docentes, auxiliares de conversación o incluso voluntarios externos o familiares de los estudiantes. El papel de estos facilitadores es el de dar apoyo (proporcionar el andamiaje necesario), guiar al grupo y dar retroalimentación, como haría el profesor del aula, asegurándose de que los alumnos se mantengan enfocados en la tarea. Como se puede presagiar, la interacción entre iguales y con el facilitador, al ser continua y significativa, mejora sustancialmente la competencia académica y lingüística de los integrantes (Racionero y Padrós, 2010).

Esta estrategia de grupos interactivos mejora las habilidades lingüísticas de los integrantes, fomenta la inclusión y el principio de equidad, a la par que desarrolla las habilidades sociales de los estudiantes y aumenta su motivación (Oliver y Gatt, 2010), puesto que el logro de los objetivos personales solo se da si el grupo entero tiene éxito en la tarea (Slavin, 2014); además, incrementa la autonomía y la responsabilidad, asunto que podemos ligar directamente con las estrategias de aprender a aprender que tanto promulga el MCER en su capítulo cinco (Consejo de Europa, 2001).

Además, los grupos interactivos están avalados como “actuaciones educativas de éxito” desde hace años. Por ejemplo, el proyecto INCLUD-ED, coordinado por la Universidad de Barcelona, financiado por la Comisión Europea y desarrollado entre el 2006 y el 2011 por más de cien investigadores de 14 países de Europa y con la colaboración de un buen número de profesores de distintos niveles educativos, proponía los grupos interactivos como estrategia óptima de inclusión y mejora de resultados, ya que como sostienen Valls Carol, Prados Gallardo y Aguilera Jiménez:

en estas aulas inclusivas se potencia, además, la ayuda mutua y la solidaridad entre el alumnado para la mejora del aprendizaje de todo el grupo, favoreciéndose el aprendizaje instrumental y el desarrollo emocional, la autoimagen y la autoestima del alumnado, así como la solidaridad que se va construyendo también entre las familias (Duque, Holland y Rodríguez, 2012; García y Yuste, 2012). Esto incluye también al alumnado con discapacidad (Molina y Christou, 2012) que se beneficia tanto en el aprendizaje como en su socialización. (Valls Carol, Prados Gallardo, y Aguilera Jiménez, 2014, p. 35)

Por todo lo descrito hasta el momento, encontramos en los grupos interactivos un gran potencial en la implementación de AICLE como estrategia metodológica para llevar al aula.

8.3 TRABAJO POR PROYECTOS O TAREAS

Como hemos ido desarrollando en este apartado, la interacción y el trabajo en grupo guían y ensalzan el aprendizaje, por eso debemos entender que este tipo de metodologías activas, trabajo colaborativo y grupos interactivos, no tienen cabida en una metodología tradicional. Poco sentido tiene ofrecer a los estudiantes actividades de tipología estructuralista sin espacio para el diálogo y la interacción en contextos reales y significativos (Ellis, 1999, 2003; Nunan, 2004; Ball, Kelly y Clegg, 2015).

El enfoque por tareas (del inglés Task-Based Learning) es una de las metodologías activas que vemos cobra más sentido en la aplicación de AICLE en el aula ya que se centra en el uso de tareas prácticas y concretas para facilitar el aprendizaje. Se basa en la idea de que el aprendizaje es más

efectivo cuando los estudiantes se ven involucrados en actividades más significativas que requieren el uso activo del lenguaje en situaciones de interacción y que emulan situaciones de la vida real.

Ellis, gran defensor de este enfoque, destaca que estas tareas deben estar contextualizadas en situaciones reales o simulaciones que reflejen el uso del lenguaje en la vida cotidiana. Esto hace que el estudiante proyecte más interés hacia la tarea y se convierta en un participante activo en el proceso de aprendizaje en lugar de un mero receptor pasivo de información (Ellis, 2003). Esto es exactamente lo que sucede cuando los alumnos trabajan por tareas en grupos colaborativos o en grupos interactivos.

Por otro lado, este enfoque promueve la comunicación y la interacción entre los estudiantes ya que, como explica Nunan (2004), la colaboración y la comunicación efectiva son esenciales para completar las tareas con éxito. Además, esta interacción, en la que los estudiantes deben negociar significados, es la que nos llevará a la mejora de la competencia comunicativa (Long, 2014).

Con estos argumentos, podemos concluir que consideramos el enfoque por tareas y el aprendizaje basado en proyectos en grupos colaborativos e interactivos, como los pertinentes complementos de AICLE ya que en los dos se enfatiza el uso del lenguaje en contextos auténticos, ambos promueven el aprendizaje activo y la participación de los alumnos y ambos subrayan la importancia de la comunicación significativa. Estos principios apoyan la integración de contenido y lengua, proporcionando un marco pedagógico eficaz para enseñar materias académicas a través de una lengua adicional.

PARTE III: ESTADO DE LA CUESTIÓN

9. AICLE EN ENTORNOS ESCOLARES ESPAÑOLES

En España, hoy en día, existen 4.357 centros de Educación Primaria y 2.426 de Educación Secundaria Obligatoria que imparten algún tipo de programa de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. De la totalidad de los colegios e institutos de Secundaria, el inglés es la lengua vehicular elegida por 2.306 de ellos, y en Primaria el número asciende a 4.282 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

Como podemos apreciar, en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro país existe una absoluta hegemonía del inglés, sin lugar a duda.

La gran mayoría de los colegios que imparten estas enseñanzas utilizan el enfoque metodológico AICLE en varias áreas curriculares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y los contenidos de la materia de forma simultánea como se expone en el informe de EURYDICE (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2006).

Normalmente, las asignaturas elegidas para trabajar en inglés son las Ciencias Naturales y Sociales, la Artística (tanto Educación Plástica como Música) y la Educación Física (Custodio Espinar, 2019b). Quedan siempre fuera de esta metodología las asignaturas troncales de Lengua Española, como es natural, y Matemáticas, aunque no entendemos muy bien por qué no incluir esta última entre las asignaturas susceptibles de ser trabajadas en otro idioma como sucede, por ejemplo, en los proyectos de Lenguaje Dual en Estados Unidos en los que se trabajan las Matemáticas en ambos idiomas, inglés y español, a lo largo de toda la etapa de Primaria, como el resto de las asignaturas.

Estos programas bilingües desarrollados en España cuentan ya con una trayectoria de casi veinte años utilizando el enfoque metodológico AICLE. En todos estos años, ha habido cierta formación para profesores de lenguas extranjeras, aunque como veremos más adelante no ha sido suficiente. Además, dados los demostrables resultados de este conjunto de buenas prácticas educativas a nivel europeo, nosotros habríamos hecho extensiva esa formación a todas las especialidades y no solo a profesores de idiomas, incluyéndola en los planes de estudio de las universidades que imparten grados en Educación Primaria.

También las editoriales que ofertan libros de texto escolares se han volcado con esta metodología y han invertido muchos recursos humanos y materiales para asegurarse su crecimiento en un mercado con alta demanda, pero con una competencia voraz. Estas editoriales se han sabido adaptar a los cambios políticos y sociales y ofrecen materiales de buena calidad, a sabiendas del rédito económico que estos métodos impresos y digitales les comportan.

El modelo AICLE tiene muchos defensores como ya hemos ido nombrando: Coyle (1999a, 1999b), Wolff (2003), Pérez Torres (2016), Gil Clotet y Monasterio Morales (2021). Quizás esto es debido a que el Consejo de Europa se ha manifestado muy partidario de este enfoque en varias ocasiones (Consejo de Europa 2001, 2009), o quizás porque simplemente funciona, puesto que hay muchas investigaciones que lo avalan, y hay mucha literatura a favor de su implementación (Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2008, 2010; Dalton-Puffer, 2011; Mehisto y Marsh, 2012).

En línea con lo expuesto en el párrafo anterior, recomendamos la lectura del artículo de María Luisa Pérez Cañado “*CLIL research in Europe: past, present and future*” en el que hace un recorrido muy interesante por la trayectoria de AICLE en Europa (Pérez Cañado, 2011).

En cualquier caso, creemos que, con lo desarrollado en este trabajo hasta el momento, podemos hacernos una idea de la idoneidad del enfoque metodológico AICLE en entornos escolares en los que tenemos presentes alumnos de diferentes nacionalidades y en los que deseamos una mejora en la competencia comunicativa y en la inclusión e integración de todos los estudiantes.

En nuestro trabajo de investigación queríamos también encontrar otros puntos de vista con los que pudiéramos estar menos de acuerdo o que nos dieran razones de peso para hacernos cambiar de idea en cuanto a la idoneidad de AICLE, pero ha sido sumamente difícil. En nuestro proceso de revisión bibliográfica no hemos podido localizar autores que se posicionen en contra de este modelo, eso sí, muchos de ellos postulan las dificultades que este tipo de metodología puede acarrear; y no les falta razón.

Ruiz de Zarobe (2013, 2016), por ejemplo, resalta la incoherencia en su implementación en diferentes países, e incluso regiones dentro de una misma nación, debido a los diferentes contextos sociales y políticos intrínsecos a cada uno de ellos y señala la necesidad de aunar criterios comunes.

Al definirse AICLE como ese *paraguas* bajo el que se agrupan infinidad de estrategias para la enseñanza de contenido y lenguaje de forma integrada, no hay una unificación de criterios para su implementación más allá de los principios básicos y los cuatro pilares de las 4cs de los que hemos hablado en el marco teórico, algo que también aparece indicado en el informe de EURYDICE del 2006 (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2006)

La mayoría de los estudios y artículos también presentan como inquietud la formación del profesorado (Meyer, 2010; Pérez Torres, 2016; Nikleva y Contreras-Izquierdo, 2020; Álvarez-Gil, 2021; entre otros). Nosotros estamos absolutamente de acuerdo con todos ellos en este asunto. Muchas veces el profesorado no tiene una competencia lingüística adecuada en una segunda lengua como para poder enseñar unos contenidos en esa lengua; y también sucede todo lo contrario, existen docentes de idiomas con una elevada competencia lingüística en la lengua adicional que no tienen un buen nivel competencial en las asignaturas de contenido; de hecho, basta abrir cualquier periódico de índole nacional o local para encontrarnos con noticias sobre la falta de profesores para este tipo de programas en todos los centros escolares en nuestro territorio nacional. También se da el caso de profesionales que, aun teniendo una competencia lingüística más que adecuada en un idioma y una sólida base en cuanto a los contenidos a impartir, carecen de formación y destrezas para la aplicación de este enfoque metodológico.

Los propios Do Coyle, Hood y Marsh (2010) acérrimos defensores y propulsores del modelo AICLE ya reconocían en su libro esos desafíos en materia de formación docente.

El estudio de Custodio Espinar y García Ramos también arroja más leña a la hoguera. Estos autores llevaron a cabo un estudio cuantitativo en España sobre el nivel competencial de los docentes que impartían AICLE. En el estudio descubrieron que, de la muestra de 383 docentes habilitados para impartir docencia en AICLE, el 70% accedieron al programa sin una capacitación metodológica y, además, el 50% no recibió formación en AICLE tras su habilitación. (Custodio Espinar y García Ramos, 2020).

El informe de EURYDICE, que hemos nombrado con anterioridad (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2006), también compartía esta

preocupación sobre la falta de formación en materia de aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras; además de hacer patente también la falta de consenso entre diferentes países europeos acerca de los criterios y las competencias que un docente de AICLE debía poseer. Mientras en unos países se demanda un alto grado de competencia lingüística, en otros prima el conocimiento de la metodología en cuestión.

Para esclarecer un poco el tema de las competencias que un profesor AICLE debe ostentar, Custodio Espinar (2019b) propone una rúbrica de autoevaluación en su artículo “*Los retos del docente AICLE*” que nos permite evaluarnos para saber qué aspectos debemos mejorar con el fin de ser un profesional de AICLE realmente competente. Nos parece muy acertada lo que la autora denomina la *checklist* para poder determinar nuestras áreas de mejora y proyectarnos un itinerario de formación como docentes AICLE.

Hemos visto que el modelo es efectivo y funciona a nivel europeo y mundial, pero con el inconveniente de la escasa formación que tiene el profesorado que lo lleva a cabo, bien por no tener la suficiente competencia lingüística en la lengua vehicular a utilizar en el aula, o bien por, aun siendo muy competente en el idioma, no tener los conocimientos suficientes sobre el contenido de la asignatura a impartir; sin dejar de un lado el nivel de adquisición de las competencias que un docente AICLE debe disponer para tener éxito en la puesta en marcha de un proyecto de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.

En lo que respecta a esto último, algunas investigaciones han sugerido la idea de tener dos profesionales trabajando a la vez en el aula, el profesor de idioma y el profesor de contenido, pero esto, a nuestro entender, es una clarísima utopía para la escuela hoy en día si consideramos los recortes en educación, las altas ratios en las aulas, la sobrecarga de horas lectivas que tienen los docentes, la excesiva burocracia que se le exige, etc. Apostamos más por una sólida formación del profesorado y conseguir un tipo de profesorado “híbrido” como apuntan Ball, Kelly y Clegg (2015) y Porcedda y González-Martínez (2020), que posea una competencia lingüística adecuada, una base teórica suficiente en cuanto a los contenidos y una formación teórico-práctica en enseñanza a través de AICLE.

10. AICLE EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Con todo lo que hemos desarrollado hasta ahora, podemos entender que el enfoque metodológico AICLE aplicado al español como lengua extranjera se basa en la enseñanza simultánea de la lengua española y de contenidos de otras disciplinas. De este modo, las habilidades lingüísticas del español se adquieren mientras los estudiantes aprenden contenidos de otras disciplinas como Arte, Ciencias, Historia, etc.

Los beneficios son los mismos que los aportados por la metodología CLIL tan extendida en Europa: mejora significativamente la competencia lingüística, la motivación, las habilidades cognitivas y proporciona un contexto cultural auténtico que confluye en la mejora de la competencia intra-cultural e intercultural. Además, las últimas investigaciones apuntan a una mejora en la adquisición de la competencia léxica (Custodio Espinar y Caballero-García, 2016).

Como ya adelantábamos en el apartado anterior, en España, el uso del enfoque AICLE está muy extendido en la enseñanza de contenidos en lengua inglesa, sin embargo, no lo está tanto en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una de las causas podría ser el que no haya una necesidad de enseñar contenidos académicos en nuestra lengua a través del enfoque AICLE en nuestro país; al fin y al cabo, los habitantes de España hablamos mayoritariamente español y las personas que aprenden español en España, de forma voluntaria, lo hacen en academias, instituciones y escuelas oficiales donde el objetivo primordial es simplemente adquirir una competencia lingüística en nuestro idioma y no la adquisición de unos contenidos en áreas como las Matemáticas, las Ciencias, la Historia, etc. regladas por las leyes de educación.

Sin embargo, fuera de nuestras fronteras encontramos algunas investigaciones que avalan la idoneidad de este enfoque metodológico en contextos académicos donde, además de la lengua, los estudiantes deben adquirir unos contenidos; exactamente lo que ocurre en España con el inglés (Lasagabaster y Doiz, 2016; Martínez Pasamar, 2016; Castilla Maqueda, 2020). Estas experiencias están orientadas a la enseñanza en la etapa de Secundaria y universitaria mayoritariamente; de hecho, como ya manifestáramos con anterioridad, no hemos podido hallar literatura en los ciclos iniciales de la etapa de Educación Primaria. Ciertamente es que la enseñanza del español como segundo idioma está más extendida en etapas de educación superior en Europa y que son pocos los alumnos de Educación Primaria que estudian español en contextos académicos formales fuera de nuestras fronteras.

Un ejemplo de cómo AICLE es una buena herramienta para aprender contenido e idioma simultáneamente lo encontramos en el trabajo de Gil Clotet y Monasterio Morales (2021). En su estudio, decidieron dar un impulso a un programa ya existente de STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) a través del proyecto *Schools: Future Labs*; un proyecto europeo liderado por el Goethe Institut y coordinado por el Instituto Cervantes en el que pretendían dar formación en el enfoque metodológico AICLE a maestros de Primaria y profesores de Secundaria de diferentes centros en Europa. En su estudio compararon, tras la formación de esos docentes, grupos que utilizaron AICLE para aprender las materias y grupos que no lo hicieron, a modo de grupos de control. Las conclusiones fueron muy positivas tanto para los discentes como para los enseñantes que empezaron a trabajar con AICLE en sus aulas. Los estudiantes lograron un mayor conocimiento de las asignaturas STEM a la par que una mayor fluidez en la lengua extranjera. Además, demostraron mucho más interés por las asignaturas y por seguir aprendiendo idiomas. Los docentes encontraron sus clases más motivadoras tanto para ellos como para los alumnos y,

mayoritariamente, declararon que recomendarían a otros docentes el uso de esta metodología que ellos mismos catalogaban como útil y exitosa (Gil Clotet y Monasterio Morales, 2021).

El estudio de Barahona Mora y De la Torre Guerra (2019) sobre el uso del enfoque metodológico AICLE en la enseñanza de Español y Ciencias en un instituto de Eslovaquia expone varias razones por las que este resultó efectivo. Contemplan que la motivación incrementó, los alumnos obtuvieron mejores calificaciones que en otras pruebas de química y los mismos estudiantes afirmaron ser conscientes de haber desarrollado una mayor competencia oral en español.

Como podemos apreciar de todo lo expuesto, en Europa hay ya algunos estudios que demuestran la efectividad de AICLE para la enseñanza de español como lengua extranjera en entornos de no inmersión.

11. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

Nos urge, llegados a este punto, hacer una distinción entre dos conceptos básicos que determinarán la concepción que tengamos del tipo de instrucción necesaria para este colectivo: la enseñanza de lenguas extranjeras y la enseñanza de segundas lenguas.

Muchos autores muestran estos conceptos como sinónimos y fácilmente intercambiables, mientras que otros autores explican de manera muy clara cuál sería la distinción entre ambos. Baralo (1999), por ejemplo, sostiene que es el contexto en el que se da el aprendizaje de una lengua lo que delimita la necesidad de utilizar un concepto u otro. Para ella, no cabría la posibilidad de decir que un estudiante catalán que estudia español en el instituto y lo habla de forma regular con sus amigos, aprende español como lengua extranjera, sino como una segunda lengua, atendiendo a que su lengua materna, el catalán, es la lengua que usaría en su entorno familiar más cercano y, por tanto, sería su “primera” lengua.

Esta distinción es apoyada también por Trujillo, que aboga por la necesidad de distinguir entre estos dos conceptos también atendiendo al criterio de contextualización del proceso de aprendizaje de esa lengua (Trujillo Sáez, 2004). Además, Trujillo prioriza el uso del concepto “español como segunda lengua” ya que tiene un carácter menos peyorativo que la locución “español para inmigrantes”. Para el autor, este último término podría aludir a una distinción entre un español para ricos y un español para pobres; algo que, para nosotros, etiquetaría a los estudiantes inmediatamente, incluso antes de su ingreso en el aula.

Nosotros nos posicionamos con estos dos autores, entendiendo que los alumnos inmigrantes son aprendientes de una segunda lengua (que es normalmente muy diferente a su lengua materna) en un contexto de inmersión lingüística (en un país al que han venido para, en un principio, quedarse) y con unas necesidades concretas (acceder a los contenidos del programa curricular del país de acogida). Además, creemos que adoptar esta terminología pone en valor la primera lengua de los estudiantes y, a la par, no aporta ningún tipo de implicación en su estatus socioeconómico, resultando menos despectivo y más inclusivo.

Hay autores que, aun considerando esta diferenciación, hacen una segunda subdistinción entre el español como segunda lengua para inmigrantes y para refugiados (Asensio Pastor, 2020). Si bien esta diferenciación nos parece pertinente en la edad adulta, a nuestro juicio, no lo es tanto en edades tempranas, básicamente porque los niños de Educación Primaria no tienen en mente su estatus migratorio, simplemente saben que están en un país diferente, inmersos en un idioma que desconocen y rodeados de unas costumbres distintas a las suyas, como cualquier otro inmigrante del colectivo al que pretendemos servir de ayuda; por tanto, los consideraremos a ambos incluidos en el mismo espectro.

De esta manera, nosotros reservaríamos la terminología “español como lengua extranjera” para todos los aprendientes que bien por estudios, por mejoras laborales y, en definitiva, por propia iniciativa y voluntariamente, quieren aprender nuestro idioma ya sea en un país de habla hispana o en los suyos propios.

Ahora ya, sabiendo cuál es nuestra posición en cuanto a la nomenclatura, debemos identificar las necesidades del colectivo que vamos a tratar.

Las necesidades de unos y de otros colectivos son muy diferentes, principalmente, porque los estudiantes inmigrantes que aprenden español como segunda lengua tienen que adquirir el idioma forzosamente y de manera urgente para poder interactuar hasta en lo más básico de su día a día, mientras que los otros no van a tener nunca esa imperiosa necesidad (Cabañas Martínez, 2008). Por lo tanto, la necesidad lingüística está a la cabeza del ranking, pero no muy lejos de las necesidades afectivas y socioemocionales; recordemos que estos alumnos han dejado atrás su país, sus costumbres y tradiciones, parte de su familia, etc., pudiendo haber desarrollado un cierto duelo migratorio (González Calvo, 2005).

De esto arriba mencionado se abstrae que nuestra práctica docente debe atender a los aspectos lingüísticos, a los académicos y a los socioafectivos de una forma holística considerando todos ellos, sus interrelaciones y los efectos que tienen en el aprendiente.

A la hora de empezar a elaborar este trabajo partíamos de la idea, erróneamente preconcebida, de que la enseñanza de ELE a inmigrantes en entornos escolares no tendría mucho campo de estudio, pero descubrimos que nuestra premisa no era del todo cierta. Evidenciamos que, en efecto, hay muy poca bibliografía al respecto, pero también descubrimos que, ya desde la década de los 90, algunos estudios y artículos centraban su interés en la enseñanza del español como lengua extranjera o como segunda lengua a inmigrantes en entornos escolares.

Es el caso del artículo de García González (1995), donde hace un breve repaso por las diferentes metodologías utilizadas hasta ese momento en la enseñanza de ELE (el método de gramática y traducción, el método natural, el audio-lingual, etc.), y acaba defendiendo el enfoque por tareas en la enseñanza de español como lengua extranjera para inmigrantes como lógica consecuencia del enfoque comunicativo. El lingüista afirma que “sus necesidades comunicativas concretas pueden cubrirse satisfactoriamente mediante este método” (García González, 1995, p. 443).

Somos de la misma opinión, en cuanto que compartimos la idoneidad de los principios básicos del enfoque por tareas para la enseñanza de ELE, con la salvedad de que a nuestro parecer este puede adolecer de cierta estructura para los estudiantes inmigrantes más jóvenes en contextos escolares si no está lo suficientemente articulado.

Si bien estamos completamente de acuerdo con García González en cuanto al rol activo que el estudiante debe tener en su aprendizaje, al fomento de su autonomía y en cuanto a la necesidad de la contextualización de las tareas para que sean lo suficientemente reales o que imiten la realidad próxima al aprendiente de modo que el aprendizaje sea más significativo, vemos una cierta anarquía en cuanto a la planificación del lenguaje que esos estudiantes van a utilizar y aprender a lo largo del desarrollo de esas tareas.

Si damos un paso adelante y enmarcamos la implementación de este enfoque por tareas en un marco metodológico como es AICLE, continuaremos atendiendo a esos principios arriba mencionados, pero además estaremos en virtud de solventar esa carencia de estructura puesto que, en este último, es de vital importancia, como hemos mentado en apartados anteriores, la programación y elección metódica del lenguaje “de” aprendizaje, “para” el aprendizaje y “a través” del aprendizaje, a la par que los contenidos a integrar.

Ya datado en el 2008 encontramos el trabajo de Villalba y Hernández en las *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (Villalba y Hernández, 2008) en el que los ponentes hacen un repaso de las corrientes metodológicas en la enseñanza de segundas lenguas a

inmigrantes, a la vez que plantean varios retos no solo al profesorado, sino también a las instituciones del Estado, en pro de alcanzar consensos entre todos los agentes interesados: docentes, asesores educativos y los responsables de la implantación de los proyectos.

El informe muestra cómo realmente en España existe una vasta concienciación a la hora de tratar el tema de la inmigración y la integración de los inmigrantes en la sociedad a través de los centros educativos, algo que nosotros también vemos y analizamos como positivo quince años después.

Los autores presentan una reflexión sobre la gran inversión en recursos humanos y materiales que el Estado Español y las Comunidades Autónomas han hecho a lo largo de los últimos años en el sector y el cambio de actitud hacia tendencias más positivistas e inclusivas de los inmigrantes, como también comparten Ríos Rojas y Ruíz Fajardo (2008), pero, a su vez, manifiestan su preocupación por el cambio tan poco significativo que esto ha impregnado en la labor educativa (Ríos Rojas y Ruíz Fajardo no se muestran tan pesimistas en este aspecto).

Como medidas proactivas plantean la formación del profesorado, como hemos podido leer en varios informes más (Arroyo González, 2012; Grau Rubio y Fernández Hawrylak, 2016; Barragán Vicaria y Fernández Sierra, 2019; Porcedda y González-Martínez, 2020), pero van un paso más allá para extender esa formación a los asesores educativos que diseñan y gestionan los programas escolares (Villalba, F. y Hernández, M., 2008).

Esto último nos parece una excelente idea, puesto que somos de esa misma opinión: por un lado, en España hay medios económicos (a nuestro juicio, deficientemente gestionados) y, por otro lado, los profesores demuestran en su ardua labor docente diaria su determinación y disposición a ayudar a este colectivo vulnerable, como hemos dicho en varias ocasiones, con muy buena intención, pero con escasa o muy escasa formación en enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y con muy pocos recursos humanos y materiales al alcance.

Como los autores, pensamos que no basta con la formación del profesorado, sino que esa formación y esas inquietudes deben hacerse llegar a esferas más altas; esas en las que se dirimen los proyectos, las directrices y la normativa de los programas destinados a atender a estudiantes inmigrantes en centros escolares.

Pensemos, por ejemplo, en los materiales para enseñar la lengua española a este colectivo. La gran mayoría están enfocados a adultos y destinados a la búsqueda de empleo, la orientación legal, a la búsqueda de vivienda, etc., en definitiva, son temas generados por y para adultos. Los estudiantes de Educación Primaria y de Secundaria quedan al margen de estos materiales diseñados para inmigrantes y son los docentes los que tienen que suplir su escasez, tanto de materiales como de formación, con una mastodónica fuerza de voluntad y con muy poca normativa o concreción curricular ofertada por las autoridades competentes (recordemos que son el Estado y las Comunidades Autónomas, pues tienen las competencias en materia de educación).

A propósito de los materiales de enseñanza de ELE en entornos escolares, nos parece pertinente comentar aquí el estudio de Nekane Celayeta (2012) en el que analiza los recursos y materiales disponibles para el aprendizaje integrado de contenidos curriculares y el español como segunda lengua para inmigrantes en contextos escolares reglados. En el artículo la autora da varias referencias de materiales impresos (y también en la red) para este menester.

Si bien esos materiales impresos tienen un gran valor para fomentar el aprendizaje de contenidos y del español de forma integrada y simultánea, nos inquieta saber el fin que tienen esos materiales en la escuela o el instituto. La autora hace referencia al uso de esos materiales en un proceso de *adaptación inicial*, como promueven varias Comunidades Autónomas, en el que los alumnos inmigrantes estarían apartados en otro grupo (si hubiera alumnos suficientes como para hacer un grupo), fuera de su aula de referencia, para poder adquirir esos contenidos (Celayeta Gil, 2012).

Como ella misma expone, hay varias Comunidades Autónomas (Madrid, Navarra, Murcia, entre otras) que optan por este tipo de modelos, pero, a nuestro parecer, muestran ciertos tintes segregacionistas al separar, incluso de forma física, a los estudiantes. Además, la experiencia personal nos lleva a conocer de primerísima mano que no todos los centros escolares cuentan con estos servicios; y, de contar con ellos, algunos tienen facultativos a media jornada o incluso con jornadas laborales de un día o unas horas a la semana.

Los materiales impresos que la autora menciona son, seguimos sosteniendo, muy valiosos porque denotan una cierta sensibilización hacia el colectivo en cuestión, pero distan un tanto de la realidad de las aulas a las que los docentes nos enfrentamos a diario: seguimos teniendo alumnos de incorporación tardía al sistema educativo con carencias en su competencia lingüística en español y que deben aprender una lengua y unos contenidos de forma simultánea. Esos materiales tampoco podrían ser de buen uso como materiales primarios en un aula ordinaria porque se alejan de lo que el resto de los aprendientes del grupo están trabajando y realmente necesitan.

Podrían ser eficaces en un contexto ideal en el que tuviéramos un grupo de estudiantes que han llegado al centro con una edad parecida, con un mismo nivel académico y con las mismas necesidades lingüísticas y competenciales (algo que vemos bastante improbable), pero, aun así, darían pie a cierta “guetificación” y los haría más ajenos a su grupo de referencia.

Otro estudio que nos ha parecido de especial interés, por investigar los materiales específicos diseñados para enseñar español como segunda lengua a los estudiantes inmigrantes, es el de Jiménez Berrio (2012). En él expone que los libros específicos que existen en el mercado para la enseñanza de ese colectivo, de nuevo en aulas apartadas de su grupo de referencia antes de integrarse a él, muestran grandes carencias en cuanto al léxico. Tomando como ejemplo el tema “el cuerpo humano”, Jiménez Berrio sentencia que esos libros de texto se limitan a dar listados de partes del cuerpo externas más visibles y fáciles de aprender, elegidas bajo el criterio de frecuencia léxica, pero no abordan los contenidos propios de las Ciencias Naturales o la Biología, que es lo que realmente necesitan aprender y de lo que serán evaluados en el aula ordinaria (Jiménez Berrio, 2012), y, por supuesto, no le falta razón. Estimamos, como así lo hace el autor, que el criterio de frecuencia léxica no debería ser el único criterio a la hora de seleccionar el vocabulario a enseñar a este colectivo.

Lo descubierto en estos estudios nos vuelve a dar motivos para considerar el enfoque metodológico AICLE como una herramienta muy poderosa en la enseñanza de alumnos inmigrantes en contextos escolares.

12. AICLE Y ENSEÑANZA A INMIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES

Cualquier profesor de idiomas convendrá que uno de los mayores retos en el aula es el de proporcionar situaciones de comunicación reales para sus aprendientes y, de esa manera, lograr un aprendizaje significativo.

En la revisión documental que hemos llevado a cabo para determinar el estado de la cuestión y cuáles son los planes que se están llevando a cabo en los últimos tiempos, uno de los mejores proyectos que hemos encontrado ha sido el de García Armendariz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos (2003). Las autoras han diseñado propuestas curriculares específicas para este colectivo, el mismo que tenemos presente en nuestro trabajo, de forma muy bien argumentada y estructurada en el ámbito de la educación reglada para el Gobierno de Navarra.

Si bien relatan propuestas muy interesantes y proporcionan una gran variedad de ejemplos de actividades para realizar en el contexto escolar, en nuestra humilde opinión, están muy regidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y no por el currículum oficial que dictaminan las Comunidades Autónomas para las enseñanzas regladas. No vemos un equilibrio mínimo entre ambos ámbitos, corriendo el riesgo de repetirse el patrón descubierto por Jiménez Berrio (2012): que los contenidos marcados por una programación estructurada según el Plan Curricular del Instituto Cervantes difieran demasiado de los contenidos que los estudiantes deban adquirir según el currículo diseñado por las autoridades competentes en materia de educación.

Por otro lado, la propuesta curricular de las autoras parece dividirse en dos fases: un proceso de acogida, de una duración de tres a cuatro meses, en el que se enseña la lengua al estudiante bajo un enfoque nocio-funcional o con una metodología de enseñanza por tareas, y una fase de “normalización progresiva del currículum escolar” (García Armendariz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos, 2003, p. 15).

Desde nuestro punto de vista, esto es bastante difícil de llevar a cabo en la escuela pública por la escasez de medios humanos que sufre y que ya hemos discutido antes. Seguramente, y a sabiendas de que las competencias en materia de educación están en manos de las Comunidades Autónomas, la dotación de recursos humanos y materiales será diferente en cada una de ellas. Recordemos que, aunque existen varias iniciativas en la escolarización de niños inmigrantes en varias Comunidades Autónomas, no hay un consenso de actuación a nivel estatal. Como Asensio Pastor apunta: “en el caso de España no existe una política lingüística nacional que preste atención lingüística al migrado, cuestión que ya señaló Salazar (1998) en los 90 y que todavía sigue vigente” (Asensio Pastor, 2020, p. 85).

Aun así, vemos en esa primera fase un sesgo segregacionista, pues se nos antojan dos escenarios posibles: uno en el que el estudiante extranjero pasará varios meses aprendiendo la lengua en un entorno ajeno a su aula de referencia y con un docente especialista, y otro en el que el alumno permanecerá físicamente dentro del aula ordinaria pero utilizando individualmente materiales de enseñanza de español como lengua extranjera, como los descritos anteriormente, por su cuenta y con un maestro que intentará ofrecerle algo de tiempo mientras trabaja otros contenidos diferentes con los otros treinta y tantos estudiantes que conforman el grupo y con otros materiales completamente distintos.

Otra razón que nos motiva a pensar en la integración efectiva de los alumnos inmigrantes con escasa o nula competencia lingüística en español en el aula ordinaria, dentro de un grupo de

referencia y utilizando el enfoque metodológico AICLE es la que resulta de analizar las líneas escritas por Carrasco, Pamies y Narciso:

Los acuerdos del Parlamento Europeo el 2 de abril de 2009 sobre la educación de los hijos de los trabajadores migrantes en Europa, señalan (punto 14) que la integración debe basarse en los principios de igualdad de oportunidades educativas y que debe garantizar el acceso igualitario a una educación de calidad, rechazando las soluciones temporales o permanentes que favorezcan la segregación (Carrasco, Pamies y Narciso, 2012, p. 117).

Además, agregan:

El mismo acuerdo del Parlamento Europeo recomienda (punto 21) que hay que integrar lo antes posible y en las mejores condiciones a los niños y jóvenes de origen inmigrante en las escuelas porque esta es la manera más efectiva de mejorar su rendimiento en los estudios obligatorios y post-obligatorios, así como su acceso al mercado de trabajo y (punto 22) que los Estados deben prescindir de la creación de clases especiales para niños y jóvenes de origen inmigrante. Una recomendación en la línea del dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el *Libro Verde - inmigración movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE (2009)*, donde se ponen de manifiesto los efectos negativos que la segregación física y social del alumnado inmigrante tiene en escuelas o en espacios escolares específicos. En estas consideraciones y como establece el punto 36 de los acuerdos del Parlamento Europeo, hay que tener en cuenta que todo el alumnado –inmigrante y no inmigrante– debe recibir un trato igualitario y el profesorado y las escuelas deben considerar la diversidad como una situación crecientemente habitual, no extraordinaria. (Carrasco, Pamies y Narciso, 2012, p. 118).

Como ya hemos venido manifestando a lo largo de nuestro trabajo, nosotros creemos en una educación igualitaria y equitativa que forme a los individuos de una manera holística e integral, atendiendo a sus necesidades educativas y socioemocionales. Tampoco nos seduce la idea de promover la segregación de grupos minoritarios en los centros escolares ni por consideraciones lingüísticas ni de cualquier otra índole. Por eso, nos decantamos por el uso del enfoque metodológico AICLE como herramienta propicia para la integración de alumnos migrantes con escasa o nula competencia lingüística en español en nuestro sistema educativo, recogiendo el guante lanzado por Ortiz Cobo (2006), Boussif Dalouh, Escarbajal Frutos e Ibáñez-López (2024), o Nikleva (2024) en la búsqueda de estrategias para la inclusión social y educativa de alumnos inmigrantes.

Con AICLE, estas cuestiones que acabamos de mencionar estarían más que resueltas puesto que los alumnos utilizarían un idioma de forma natural para aprender y trabajar unos contenidos que ya vienen impuestos de antemano por el currículo y que son de carácter obligatorio (véase el estudio de Jiménez Berrio, 2012). De igual modo, los aprendientes utilizarían la lengua vehicular en sus interacciones con los compañeros y con los maestros de manera natural y espontánea.

Como hemos visto previamente, la metodología AICLE consiste en aprender unos contenidos utilizando una lengua diferente a la lengua materna y, a nuestro entender, nos reiteramos en que podría ser un enfoque más que idóneo en contextos escolares.

Pongámonos en la piel de un niño de 7 años que acaba de llegar con sus progenitores a España sin saber nada de español y tiene que asistir a la escuela por el principio de obligatoriedad. Desde el primer momento en el que pisa el aula, este pequeño debe empezar a aprender unos contenidos

en una lengua que no es su lengua materna. ¿Acaso no es esa la definición del enfoque metodológico AICLE?

Si aplicamos algunos de los principios y estrategias de este enfoque metodológico en nuestra clase, y consideramos que el pequeño recién llegado necesita de la interacción con sus compañeros para desarrollarse como ser social y poder aprender, como dicta el principio básico del constructivismo social del aprendizaje, tendremos un grupo de alumnos cohesionado, aprendiendo unos contenidos incluidos en un currículum diseñado por las autoridades competentes, pero con la peculiaridad de que uno de sus integrantes lo estará haciendo en una segunda lengua, en un entorno seguro y con la ayuda de los demás.

Por otro lado, sabemos que el trabajo en equipo en grupos colaborativos es crucial para que se dé esa interacción y el subsecuente éxito en la inclusión educativa (Mesas Jiménez, 2023). Así que, si el maestro pone en práctica los principios metodológicos recogidos en AICLE, estará enseñando esos mismos contenidos, pero a su vez estará enseñando la lengua a nuestro protagonista. No vemos más que beneficios en una situación de esta índole.

No solo el maestro atiende al grupo, sino que, además, está atendiendo a la peculiaridad de la situación lingüística de ese pequeño que se acaba de integrar al aula. Además, todas las estrategias de andamiaje y diferenciación que el maestro pondrá a disposición del estudiante inmigrante serán de gran utilidad para otros posibles integrantes del grupo que tengan necesidades específicas de apoyo o refuerzo educativo. Bajo nuestra humilde opinión, no mataríamos dos pájaros de un tiro, sino una docena de ellos.

Coincidimos plenamente con Coyle, Hood y Marsh (2010) cuando apuntalan que:

where migrant children may have limited access to the majority language of the environment, CLIL can be used as a ‘leveller’ to make both the CLIL language and content accessible to all learners, regardless of first language. This has been the case in North America for many years, and is increasingly found in European contexts where the demographics of classroom participation have moved towards greater cultural and linguistic diversity.” (Coyle, Hood, y Marsh, 2010, p. 18).

Esta premisa es, a nuestro juicio, fundamental, pues reflejaría, como hemos enunciado con anterioridad, el principio de equidad, que en el ámbito escolar no es otra cosa más que ofrecer a cada estudiante lo que realmente necesita para tener éxito en la escuela. Esto implica, indudablemente, una visión mucho más justa de la enseñanza y dejar a un lado el “café para todos”.

Nos hacemos eco, en nuestra argumentación a favor del enfoque metodológico AICLE, de las peticiones de la Comisión de las Comunidades Europeas recogido en la Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones del 2005 en donde se redacta el documento “*Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*” y se les pide a los Estados miembros que:

apliquen las conclusiones de la Presidencia luxemburguesa sobre el Aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (AICI), por ejemplo, sensibilizando sobre las ventajas de este planteamiento e intercambiando información y datos científicos sobre buenas prácticas del AICI y la formación específica de profesores para este tipo de aprendizaje (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005, p. 9).

Así mismo, en ese mismo comunicado, manifiestan que “debería prestarse una atención adecuada a la enseñanza de las lenguas regionales y minoritarias y a las oportunidades para los inmigrantes de aprender la lengua del país de acogida (así como la enseñanza de las lenguas de los inmigrantes).” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005, p. 5).

Estamos más que convencidos, como hemos venido argumentando desde el principio, de que aprender, y sobre todo aprender una lengua, es una acción indudablemente social y AICLE nos proporciona el escenario adecuado para que este aprendizaje tenga lugar: actividades contextualizadas, selección estratégica del lenguaje, aprendizaje por tareas en grupos de trabajo colaborativos o interactivos, andamiaje del contenido (y del lenguaje) por parte del docente o entre iguales, diferenciación en las actividades, etc. No se nos ocurre un mejor modo de integrar a un estudiante de forma eficaz en nuestro sistema educativo.

PARTE IV: ELE E INMIGRANTES

13. INMIGRACIÓN Y ENTORNOS ESCOLARES

13.1 DATOS DE INMIGRACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

Según los últimos datos de la Organización de Naciones Unidas (ONU) del 1 de julio de 2020 recogidos por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), el número de migrantes internacionales representaban alrededor del 3,6% de la población mundial, lo que se traduce en un total estimado de casi 281 millones de personas.

Cabe esclarecer, llegados a este punto, la definición de “*migrante internacional*” de la ONU en la que se adopta este término para “cualquier persona que ha cambiado su país de residencia... independientemente de su situación legal o de la naturaleza o el motivo de su desplazamiento.” (ONU, s.f.).

En España, según los últimos datos publicados del Instituto Nacional de Estadística (INE) del 1 de julio del 2022, había un total estimado de 5.579.947 extranjeros, lo que resultaba en un 11,71% de la población.

Centrándonos en las cifras que recoge el INE (Instituto Nacional de Estadística) acerca de la población extranjera en edad escolar, y tomando como referencia las leyes actuales de educación que dictaminan que la obligatoriedad de la educación en España es de los seis hasta los dieciséis años, vemos que el número total de estudiantes extranjeros a fecha 1 de julio de 2022 era de 552.482; o, lo que es lo mismo, más de medio millón de estudiantes en edad de escolarización obligatoria provenían de otros países.

Si tomamos los datos del *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español* redactado ese mismo año (Mahía Casado y Medina Moral, 2022), en el que se incluyen los estudiantes de la etapa de Educación Infantil (que no es obligatoria en España) y los estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional (cuya enseñanza tampoco tiene carácter obligatorio en el estado español), la cifra asciende a 825.037. Una cifra nada desdeñable.

Por otro lado, atendiendo a los datos de inmigración infantil proporcionados por el Ministerio del Interior e Inclusión, que recoge *Save the Children* en sus notas de prensa, sabemos que “en 2023 aumentó un 82,1% el número de personas migrantes que llegaron a nuestro país de forma irregular, pasando de 31.219 en 2022 a 56.852 en el 2023” (Save the Children, 2024). También añaden que, de ese total, “5.151 han sido niños y niñas menores de 18 años, lo que se traduce en un 116,8% más que en el año anterior.” (Save the Children, 2024).

Haciendo un somero cálculo, las cifras hablan por sí solas: hay una gran cantidad de menores procedentes del extranjero en edad escolar en nuestro territorio que tenemos que integrar en nuestro sistema educativo.

Partimos de la base de que estos estudiantes proceden de todos los lugares del mundo, así que no podemos obviar que una parte de estos estudiantes provienen de países hispanohablantes, y comparten con los estudiantes nacidos en España la lengua materna.

Con esto no queremos asegurar que estos estudiantes no estén en situación de vulnerabilidad, ya que por puesto sí que lo están, sino que su paso por el sistema educativo español no va a verse interferido por la variable de la barrera idiomática, aunque sí que lo podría hacer por otras muchas variables.

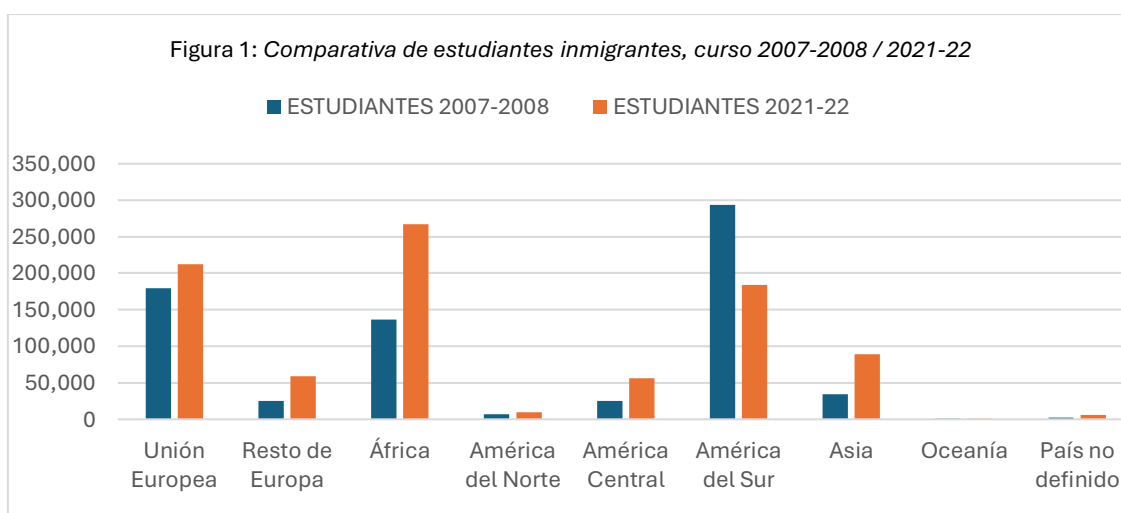
Por esta razón, para este trabajo de fin de máster, queremos centrarnos en una porción de esa población en concreto: los inmigrantes en edad escolar que llegan a España con un escaso o nulo conocimiento de la lengua española y que por consiguiente van a necesitar de un plan de acción desde el primer instante en el que pisan la escuela; ya que, como veremos más tarde, consideramos que no hay formación suficiente en este campo en los planes de estudio de las carreras universitarias dirigidas a la formación del profesorado.

Si analizamos los datos referentes a la procedencia de estos estudiantes que se incorporaron al sistema educativo español en el curso escolar 2021/22 recogidos en el anteriormente mencionado *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español* (Mahía Casado y Medina Moral, 2022), observamos una tendencia al alza en comparación con el informe anterior que databa del curso escolar 2007/08, pasando de 703.497 es ese curso a 882.814 en el 2021/22 como podemos observar en la Tabla 1 y la Figura 1.

Tabla 1. Distribución de los estudiantes extranjeros según área de procedencia

ÁREA DE PROCEDENCIA	ESTUDIANTES	ESTUDIANTES	VARIACIÓN	VARIACIÓN
	2007-2008	2021-22	PERSONAS	%
Unión Europea	179.590	211.931	32.341	18%
Resto de Europa	25.540	59.092	33.552	131%
África	136.316	267.349	131.033	96%
América del Norte	6.671	9.647	2.976	45%
América Central	25.515	56.220	30.705	120%
América del Sur	293.332	183.891	-109.441	-37%
Asia	34.229	88.641	54.412	159%
Oceanía	332	394	62	19%
País no definido	1.972	5.649	3.677	186%
TOTAL	703.497	882.814	179.317	25%

Fuente: *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español* (Mahía Casado y Medina Moral, 2022). Adaptado.



Fuente: *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español* (Mahía Casado y Medina Moral, 2022). Adaptado.

Como nos vamos a centrar en atender a la población con escaso o nulo conocimiento del idioma, creemos necesario analizar la procedencia de estos niños y niñas.

Consideraremos, para hacernos una idea general, que los alumnos con escaso o nulo conocimiento del español serían los que la Tabla 1 y la Figura 1 muestran como procedentes de la Unión Europea, del resto de Europa, de África, de América del Norte, de Asia y de Oceanía.

De esta manera, no tendremos en consideración para este grupo los que no definieron su país de procedencia en el momento de realizar el estudio puesto que no sabríamos en qué grupo incluirlos, ni los menores provenientes de América Central y América del Sur, pues presuponemos que su lengua materna es el español.

Sabemos que esta consideración no es del todo cierta puesto que, al establecer estos dos grupos y su lengua materna, en el primero está incluida población proveniente de países de habla española (Guinea Ecuatorial) y, en el segundo, no descartamos la población que no tiene el español como lengua materna (Brasil, por ejemplo). Tampoco los estudios consultados tienen en consideración a los individuos cuyas lenguas maternas son minoritarias (Aymara, Guaraní, Nahuatl, Quechua, etc.).

Además de esto, no tenemos constancia de la realidad acerca de la lengua materna de cada uno de ellos independientemente de la variable de país de procedencia, dado que puede que tengamos en el primer grupo infantes que procedan de países donde el español no es la lengua oficial, pero cuyos progenitores procedan de países de habla hispana o viceversa.

Aquí reside una de las principales dificultades para delimitar el número exacto de estudiantes con necesidades de apoyo lingüístico en las aulas y, por ende, que se podrían ver beneficiados de las propuestas didácticas que presentaremos en este TFM, y es que no hay ningún estudio en España que recopile estos datos. Los únicos estudios que hemos encontrado, y que hemos mencionado anteriormente, solo tienen en consideración el continente de procedencia de los estudiantes, independientemente de todas las demás variables y particularidades que acabamos de comentar.

De cualquier forma, en este trabajo de fin de máster, no pretendemos hacer un estudio pormenorizado y detallado del número de estudiantes para los que el español supone una barrera lingüística para la adquisición de conocimientos en la escuela. Con los números mostrados en este apartado, simplemente queremos hacernos una idea de la relevancia de la problemática de los movimientos migratorios de la población infantil, además de poner de manifiesto la imperiosa necesidad de atender a este colectivo.

Por supuesto, las cifras obtenidas y analizadas de los diferentes estudios que hemos revisado y descrito tampoco son determinantes en la propuesta que vamos a ofrecer, ya que esta pretende ser de utilidad para los maestros y maestras que se encuentren con algún estudiante recién ingresado en sus aulas cuya lengua materna no sea el español, sin ninguna otra condición e independientemente del número de inmigrantes totales que accedan a nuestro sistema educativo. Con que un profesor se encuentre en su aula con uno solo de estos estudiantes, ya es motivo suficiente como para que ese docente se ponga manos a la obra, busque información y se forme para poder ayudarle.

En cualquier caso, aunque tomemos como punto de partida el querer atender a este colectivo, creemos que, como hemos mencionado en otras ocasiones, cualquier escolar en nuestros centros

educativos se podrá beneficiar de esta serie de buenas prácticas del enfoque metodológico AICLE que presentaremos, y de las que ya hemos ido dando cuenta en apartados anteriores del presente trabajo, con el objetivo de fomentar un aprendizaje más inclusivo y reducir las tasas de fracaso y abandono escolar de este colectivo. Este último propósito es el que nos lleva al desarrollo del siguiente apartado en nuestro trabajo.

13.2 FRACASO ESCOLAR EN INMIGRANTES

13.2.1 Conceptualización del fracaso escolar

Partimos de la base de que el grupo de estudiantes concreto a los que este TFM pretende servir de ayuda sufren de fracaso escolar en la escuela, como los datos que analizaremos posteriormente nos indican; así que empezaremos por dar unos apuntes de manera sucinta sobre el concepto de *fracaso escolar*.

El término fracaso escolar ha sido abordado por innumerables autores y, hoy en día, aún no hay un acuerdo en una definición única que satisfaga a todos los agentes dentro y fuera del entorno educativo. Contamos con diferentes perspectivas, como por ejemplo la de Mafokozi (1991) en la que definiría el fracaso escolar como “la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela” (Mafokozi, 1991); o la de Martínez-Otero Pérez, que especifica:

Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas (Martínez-Otero Pérez, 2009, p. 13).

Como podemos observar, ambas definiciones sitúan el punto de mira del fracaso escolar en dos aspectos yuxtapuestos; la primera alude a la incapacidad del alumno, y la segunda a la insuficiencia en los resultados y, por consiguiente, a las actuaciones de las instituciones académicas.

Para entendernos mejor, por un lado, la culpa del fracaso escolar de un estudiante recaería en el propio alumno y en su entorno más inmediato (familiares y amigos), y por otro, recaería en los centros escolares y/o en el currículum.

En nuestra opinión, el fracaso escolar abarca las dos teorías puesto que hay diversas variables de las que depende, como veremos a continuación. Sea como fuere, el resultado del fracaso escolar es siempre el mismo, independientemente de la definición que adoptemos como legítima: bajo rendimiento escolar y posterior abandono temprano del sistema educativo.

13.2.2 Factores que contribuyen al fracaso escolar

Como acabamos de mencionar, independientemente de la definición que queramos adoptar o de la imagen que tengamos del fracaso escolar, lo que sí parece evidente es que hay ciertos factores que contribuyen al fracaso escolar.

Los estudios revelan que el éxito o fracaso escolar dependen, principalmente, de variables personales, escolares y sociales (Lara-García, González-Palacios, González-Álvarez, y Martínez-González, 2014).

- En cuanto a las *variables personales*, incluiríamos aquí la capacidad intelectual, las habilidades académicas individuales, el interés y la actitud ante las tareas académicas, los aspectos emocionales, las habilidades sociales, etc.
- Por su parte, tanto la organización escolar como la metodología que sigue la escuela, o simplemente el maestro, e incluso la inclusión o no de las familias de los estudiantes en la toma de decisiones del centro, estarían agrupadas bajo el epígrafe de *variables escolares*. Estas variables son completamente ajenas al estudiante pues no tiene poder de incidir sobre ellas, y son las que, a nuestro entender, deberían constituir uno de los grandes ejes de actuación de los enseñantes y, por tanto, es aquí donde se entronca la gran parte de nuestro trabajo.
- El último grupo de variables, las *variables sociales*, están vinculadas a las características del contexto familiar y el contexto social en general en el que los estudiantes están inmersos. En este grupo incluiríamos el nivel económico de las familias, el pertenecer o no a un grupo minoritario, los acontecimientos estresantes en la vida del alumno, etc. Estas variables nos dejan muy poco margen de acción en los centros educativos, ya que dependen de la familia, del entorno y, sobre todo, de las autoridades competentes. El único aspecto en el que podríamos maniobrar sería en el de ofrecer el apoyo socioafectivo y emocional necesario que, por otro lado, no es nada despreciable.

Si atendemos al grupo meta en torno al cual hemos querido desarrollar este trabajo, podemos asegurar que, si bien no podemos presionar un botón e incrementar el coeficiente intelectual de un alumno en el preciso momento en el que pisa el aula, ni ofrecerle a él y a su familia una estabilidad económica y laboral de inmediato, lo que sí podemos hacer es trabajar sus habilidades académicas, proveyéndole de estrategias tanto generales como específicas del contexto escolar, fomentar su interés y actitud ante la tarea y, sobre todo, podemos influir significativamente en los aspectos emocionales y en sus habilidades sociales, así como ofrecerle un entorno seguro en nuestros salones de clase. Como declara Rodríguez Izquierdo (2010, p. 99): “la adaptación a la escuela es un predictor significativo del bienestar futuro del niño o niña y de las aportaciones que haga a la sociedad por lo que sin duda es un tema al que debemos prestar atención”.

13.2.3 Fracaso escolar en la población inmigrante en España

Encontrar datos sobre las cifras de fracaso escolar en la población inmigrante es una ardua tarea. Cabría pensar que podría resultar tan fácil como ir a la base de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional y consultar en el apartado “*Estadísticas en Educación*”, pero no es tan sencillo. De hecho, lo único que hemos encontrado es la “*Estadística de las Enseñanzas No Universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Curso 2022-23*” de la Subsecretaría General de Estadística y Estudios para el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En ese informe se dan dos cifras relevantes para nuestro estudio: 19.368 estudiantes recibieron apoyo en ese curso escolar por “integración tardía en el sistema educativo español” y 17.788 alumnos por “desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje”. Eso sí, estas cifras engloban todas las etapas educativas desde infantil hasta bachillerato, formación profesional y otros programas formativos.

Las dos cifras se muestran sin más, no hay ninguna subdivisión en esos números puesto que no hay manera de saber el lugar de procedencia de esos estudiantes, dato que nos parece que tiene la suficiente importancia como para hacer un estudio real y algo más exhaustivo del origen o procedencia de esos estudiantes como también exponen García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra (2008) cuando hablan de las “explicaciones multi causales del fracaso escolar” (García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra, 2008, p. 44).

Además, el informe del Ministerio no aclara si las cifras de los estudiantes catalogados como estudiantes de necesidades específicas de apoyo educativo por integración tardía en el sistema escolar español se solapan con las de los que reciben apoyo por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, ya que, analizando el apartado de metodología de esa investigación, entendemos que los dos conceptos se solapan, aunque los autores pretendan que no.

En cualquier caso, para nuestro trabajo, simplemente nos centraremos en los números que reflejan los estudiantes catalogados bajo el epígrafe “desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje”. La cifra 17.788 ya nos parece más que relevante.

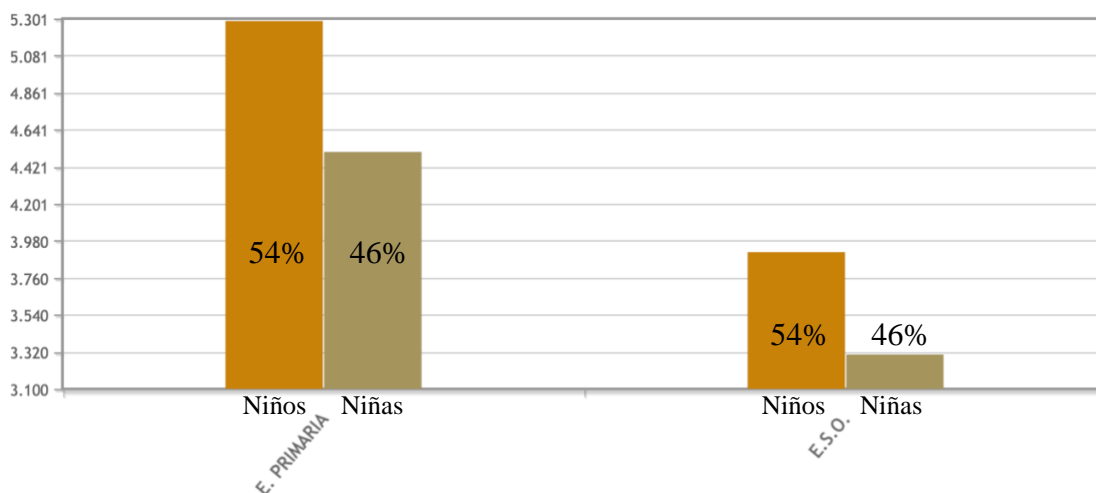
Si distribuimos esta cifra por etapas, el número de alumnos de Educación Primaria en este epígrafe es de 9.794 como vemos en la Tabla 2, lo que representa un 55% del total de estudiantes así catalogados. También queremos destacar que, si atendemos a la distribución por sexo en ese grupo, encontramos una diferencia de ocho puntos porcentuales entre los hombres y las mujeres (los niños representan un 54% y las niñas un 46%). Los mismos porcentajes resultan en la etapa de Educación Secundaria, pero atendiendo a un total de 7.217 estudiantes (Figura 2).

Tabla 2. Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje por sexo y etapa

AMBOS SEXOS			Hombres			Mujeres		
TOTAL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL	E. PRIMARIA	E.S.O.
17.788	9.794	7.217	9.635	5.286	3.913	8.153	4.508	3.304

Fuente: *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura 2. Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje por sexo y etapa



Fuente: *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Adaptado.

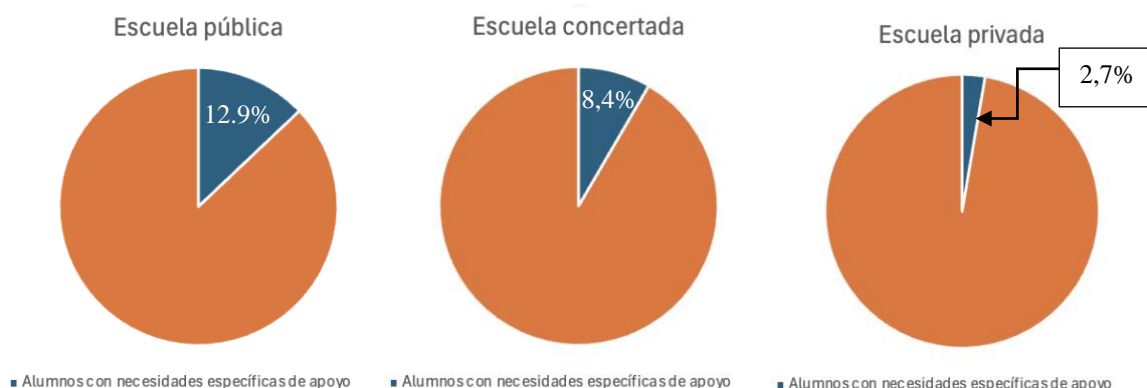
Hacemos un breve inciso aquí para puntualizar un dato destacable en este informe como es el de la titularidad del centro de escolarización de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Como se puede apreciar en la Tabla 3 y la Figura 3, la estadística nos muestra que, en Educación Primaria, el porcentaje de estudiantes matriculados que tienen necesidades de apoyo constituye el 12,9% del total de estudiantes matriculados en centros públicos, el 8,4% en enseñanza concertada y solo el 2,7% en la enseñanza privada no concertada.

Tabla 3. Alumnado con necesidades específicas de apoyo por enseñanza y titularidad del centro

TODOS LOS CENTROS			Centros públicos			Centros concertados			Centros privados		
TOTAL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL	E. PRIMARIA	E.S.O.	TOTAL	E. PRIMARIA	E.S.O.
17.788	9.794	7.217	14.587	8.350	5.645	3.089	1.402	1.517	112	42	55

Fuente: *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Figura 3. Alumnado con necesidades específicas de apoyo. Porcentaje por titularidad del centro



Fuente: *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Elaboración propia.

Esto es relevante porque aquí también se hacen evidentes las políticas de inclusión en la enseñanza pública, las de reserva de cupo en la enseñanza concertada y las de no ser preceptivo para la enseñanza privada.

Volvemos a expresar aquí nuestra firme convicción y creencia de que el principio de equidad debería ser mandatorio, independientemente de la titularidad del centro educativo.

El “Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español”, elaborado por Mahía Casado y Medina Moral y promovido por el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), es una buena fuente primaria de datos en cuanto a la escolarización y los resultados académicos de los estudiantes inmigrantes.

Este estudio toma como referencia la prueba PISA del año 2018 y, como sucediera con el otro informe del Ministerio descrito algo más arriba, es difícil distinguir entre las diferentes tipologías de alumnos catalogados en el estudio como “no nacionales”.

Para reincidir en nuestra afirmación sobre la absoluta falta de cifras exactas que conforman el grupo que denominamos “estudiantes inmigrantes con escasa o nula competencia lingüística en

español”, explicaremos, a continuación, cómo se catalogan los estudiantes en PISA, abstrayendo la información del informe de Mahía Casado y Medina Moral en el que declaran:

En PISA se distingue a los estudiantes en función de los antecedentes de inmigración de ellos mismos y de sus progenitores, lo que permite incluir en los análisis a los hijos de extranjeros nacidos en España, diferenciándolos de aquellos que han nacido, tanto ellos como sus progenitores, en un país distinto al de realización de la prueba PISA. (Mahía Casado y Medina Moral, 2022, p. 28).

Como los autores afirman, ese hecho es una ventaja a la hora de obtener cifras de un modo ágil, pero los datos aún muestran limitaciones ya que no distinguen el país de origen.

Aun así, para recapitular, el informe PISA:

distingue entre estudiantes nativos, aquellos con al menos un progenitor nacido en el país en el que se realiza la prueba PISA, independientemente de que el estudiante haya nacido en dicho país o no, y estudiantes inmigrantes, aquellos cuyos progenitores han nacido en un país distinto al de la prueba. (Mahía Casado y Medina Moral, 2022, p. 29).

Además, en este último grupo, se distinguen dos categorías: 1) aquellos que, tanto el estudiante como sus progenitores han nacido en un país distinto al de la prueba (que en este informe se identifican como extranjeros); y 2) aquellos que habiendo nacido en el país en el que se realiza la evaluación tienen progenitores que han nacido en otro país (los que denominamos en este informe como nativos de padres inmigrantes). (Mahía Casado y Medina Moral, 2022, p. 30).

Vemos, pues, que en el informe PISA se hace una distinción entre tres grupos que los autores del informe catalogan como: nativos, extranjeros y nativos de padres inmigrantes.

En el capítulo 6 del informe se habla del rendimiento de los estudiantes de origen migrante, tomando como fuente los resultados de las pruebas PISA del año 2018 y confirmando que los estudiantes extranjeros “presentan un peor rendimiento que los nativos en las tres competencias que se analizan en esta prueba (competencia matemática, competencia lectora y competencia científica), lo que supone un retraso de algo más de un año de escuela.” (Mahía Casado y Medina Moral, 2022, p. 59)

Esclarecedor es, como apunta el informe, ver los resultados con una perspectiva longitudinal, esto es, comparando estos resultados con los del 2006. De esta forma se puede reputar que la brecha se ha ido reduciendo en unos 10-15 puntos a lo largo de estos años, 10 puntos en Competencia Matemática y Científica y 20 puntos en la Competencia Lectora, lo que nos da una idea de que algo se debe estar haciendo en materia de atención a este colectivo últimamente.

Analizando las competencias e incluyendo una nueva variable en el campo de juego, se aprecia que el uso del español como lengua en el hogar no tiene casi impacto en la Competencia Matemática, pero sí que es determinante en la Competencia Lectora y en la Científica, “hablar español en casa reduce la brecha con los nativos en torno a un 35% en ambas competencias” (Mahía Casado y Medina Moral, 2022, p. 61). Esta cuestión tiene mucho sentido puesto que la falta de exposición a la lengua objeto de estudio ralentizaría el proceso de aprendizaje de esta.

Tiene lógica abstraer de estos resultados que un contexto de inmersión, en el que la mayor parte del tiempo se utiliza la lengua meta, es propicio para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes y, por tanto, para el desarrollo de sus competencias generales.

Enlazando con este menor rendimiento académico, en ese mismo informe también se apunta que la tasa de repetición del alumno inmigrante es de más del doble que la de los nativos y que la tasa de abandono escolar también es superior. Desglosando el conjunto de los estudiantes no nacionales, un dato que nos resulta sorprendente es que:

en relación a [sic] la lengua vehicular de la familia no parece que hablar español en casa tenga un impacto significativo en la tasa de repetición, situándose ésta en niveles similares tanto para los estudiantes que usan el español para comunicarse en su hogar como los que no lo usan. (Mahía Casado y Medina Moral, 2022, p. 64).

Con esto entendemos que, en cuanto a los índices de repetición del conjunto de los alumnos extranjeros y los nativos de padres inmigrantes, hay otros factores sociales, ambientales, familiares, etc. que considerar y no sólo el idioma como única variable; algo que ya teníamos en mente desde la lectura del artículo de Lara-García, González-Palacios, González-Álvarez, y Martínez-González (2014).

En cuanto a la tasa de abandono escolar de los estudiantes extranjeros, los datos muestran que “los extranjeros tienen una mayor tasa de abandono temprano que los españoles. En concreto, por cada estudiante español que abandona el sistema educativo lo hacen también algo más de dos estudiantes extranjeros.” (Mahía Casado y Medina Moral, 2022, p. 65).

Eso sí, y otra vez comparando longitudinalmente con los resultados del 2006, y a sabiendas de que la tasa de abandono escolar en los extranjeros se sitúa en el 26,5%, la brecha entre extranjeros y nacionales ha decrecido hasta situarse en los quince puntos porcentuales.

De nuevo vemos que ha habido una pequeña mejora entre los primeros datos y los más recientes, lo que demuestra que algo se debe estar haciendo al respecto en los últimos años, aunque aún quede mucho por hacer.

Para entender las medidas que han podido llevar a la reducción, aunque escasa, de estas cifras de fracaso, repetición y abandono escolar, nos disponemos a revisar en el próximo apartado la legislación vigente en materia de educación y concretar el trato que se ha ido dando a la población inmigrante a través de los tiempos en nuestro país.

14. REVISIÓN DE LA LEGISLACIÓN

Partimos de una realidad que ha sido puesta de manifiesto en el apartado anterior: tenemos alumnos en nuestras aulas que proceden de diferentes nacionalidades a los que hay que atender y que sin embargo sufren de fracaso y abandono escolar. Por eso, en este apartado, analizamos las leyes de educación desde el 1970 hasta la fecha de hoy.

Desde la Ley General 12/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa ya se mencionaba en el título preliminar, y en concreto en el artículo segundo que “los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita “ (LOE, 1970).

En esta misma Ley General, en el artículo 48 se recogía que “se establecerán cursos especiales para extranjeros que permitan a estos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española” (LOE, 1970). Aquí vemos como en el año 1970 ya se vio una necesidad de atender a alumnado de origen extranjero, aunque no recoge

ninguna directriz más, salvo en la segunda parte del mismo artículo, donde se expone que esa modalidad educativa “podrá impartirse en los propios centros docentes de régimen ordinario como materia complementaria o en cursos especiales a cargo de dichos Centros o de cualesquiera otros, con la autorización y bajo la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia” (LOE, 1970).

Apreciamos aquí una primera propuesta de atención a este colectivo, pero como ya indicábamos en el apartado anterior (parte II de nuestro marco teórico), vemos ese carácter segregacionista que apartaba a los inmigrantes del grupo ordinario que por derecho les debería ser asignado, para aprender el idioma antes de integrarse en el aula ordinaria. Tampoco se designaba la cantidad de horas, días, o meses que ese proceso de adquisición de la lengua pudiera conllevar.

Por su parte, en la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se vuelve a nombrar el derecho a una educación obligatoria y gratuita a los extranjeros residentes en España (LODE, 1985), pero en los mismos términos que su ley antecesora.

En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, no se hace referencia alguna a alumnos extranjeros o inmigrantes, solo habla del “rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas” (LOGSE, 1990).

Doce años más tarde, la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de Educación es la primera en poner el problema de la inmigración sobre la mesa en su Exposición de Motivos cuando señala que:

el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración, educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo, de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración (LOCE, 2002).

Además, cuenta con una sección entera dedicada a los alumnos extranjeros, y en especial el artículo 42 de la Incorporación al Sistema Educativo. En él se vuelve a apuntar que se desarrollarán “programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente”. Además, añade que:

los programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir, (...), en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje. (LOCE, 2002).

De esta ley estatal surgieron los programas PROA, PIL, LIC, ALISO, etc. que ya mencionábamos en el marco teórico. Algunos de ellos siguen aún en vigencia.

Posteriormente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su disposición adicional decimonovena vuelve a tratar el tema del alumnado extranjero, dotándolo de los mismos derechos con los que le dotaban las anteriores leyes de educación haciéndose eco de la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España.

En esta última se desarrolla el artículo 9 del derecho a la educación y se reitera el carácter obligatorio y gratuito de la educación para los extranjeros menores de dieciséis años y también se expone que “los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social” (LO, 2000).

Una vez ya asentados estos derechos, tanto la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), como la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOMLOE, 2020), no incluyen ninguna modificación a las leyes anteriores en materia de alumnado de origen extranjero.

Queda patente, y nadie puede negar, que, desde las leyes educativas del Estado español, la educación para los inmigrantes en edad escolar es gratuita y obligatoria en España desde hace más de cincuenta años. También queda claro que los poderes públicos son los encargados de que los extranjeros reciban estas enseñanzas para una mejor integración social.

Con estas dos conclusiones en mente, podemos formular la siguiente premisa: el Estado es el que debe velar por que se cumplan esas directrices marcadas en las Leyes Orgánicas y entendemos que habrá tomado medidas. Ahora bien, una vez cedidas las competencias en educación a las Comunidades Autónomas, son estas las encargadas de administrar, en un segundo nivel de concreción curricular, las medidas a aplicar en la enseñanza de estos alumnos inmigrantes.

Algunas Comunidades ya lo han hecho y han dedicado recursos humanos y materiales, como dijimos hace pocos párrafos, con la implantación de aulas de Enlace, aulas ALISO, los programas PIL, el Plan LIC, las concreciones autonómicas del Plan PROA, etc. que pueden ser catalogados como adecuados o no, aunque realmente no atiendan a una inclusión real de los estudiantes inmigrantes, sino a nuestro parecer, atiendan más a una aculturación “expres” de esos alumnos, ya que ponen de manifiesto que la única premisa de su existencia es la de enseñarles el idioma español lo más rápidamente dejando de lado todos los demás factores socioafectivos y culturales que creemos deben girar en torno a su integración en el sistema educativo español de un modo eficiente.

Coincidimos plenamente con Celayeta Gil y Jiménez Berrio cuando exponen que:

En definitiva, tanto la Comisión Europea [*sic*], el Ministerio de Educación español como los Departamentos de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas . . . han mostrado su preocupación por atender a los inmigrantes escolares que presentan desfase lingüístico y curricular respecto de la sociedad meta, pero continúan sin estar presentes de manera explícita y concreta en la legislación educativa vigente, por lo que el problema, en la actualidad, sigue siendo una realidad en el día a día de las aulas de primaria y secundaria españolas (Celayeta Gil y Jiménez Berrio, 2012, p. 68)

Con todo lo expuesto en este apartado, entendemos que, si hay una legislación que hay que cumplir y aun así existe un alto índice de fracaso y abandono escolar por parte de nuestro colectivo, una de las principales medidas debería estar ligada a la formación de los docentes que van a tener a esta población en sus aulas. Para averiguar qué formación hay disponible para estos maestros y maestras analizamos los planes de estudio de los Grados de Educación de las universidades y un estudio bastante revelador.

15. PLANES DE ESTUDIOS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: ANÁLISIS

Para trabajar como maestro o maestra en un colegio, ya sea de titularidad pública (público o concertado) o privada, es necesario haber obtenido el título de Grado en Educación Primaria en una universidad. Posteriormente, será el docente el que decida o no complementar su formación para atender las necesidades que vaya encontrando en su vida laboral; pero lo imprescindible es el título de Grado en Educación; así que, en este apartado, pasamos a desgranar los datos obtenidos en cuanto a formación del profesorado.

Encontramos el estudio de Rubio Gómez, Martínez Chicón y Olmos Alcaraz (2019) muy ilustrativo del panorama actual en la formación del profesorado en las universidades españolas en el ámbito de migraciones, interculturalidad, multiculturalidad y diversidad cultural. Las autoras hacen un análisis de las universidades españolas que ofertan esas asignaturas en los estudios de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social, y los resultados de su investigación indican que en España ha habido un cambio significativo en los planes de estudios de las universidades ya que más del 85% de las 41 universidades analizadas que ofertaban esos grados en 2019 incorporaban materias sobre migraciones e interculturalidad. (Rubio Gómez, Martínez Chicón y Olmos Alcaraz, 2019).

Este trabajo es muy valioso para determinar si los planes de estudios están en consonancia con los movimientos migratorios actuales, y parece que sí lo están en materia de sociología, psicología social, culturalidad, etc. pero todavía no atienden a los aspectos lingüísticos, solo atienden a los aspectos culturales y no al ámbito de la educación, sino más bien al de trabajo social.

Nosotros, por nuestra parte, quisimos ir un paso más allá y determinar qué universidades ofrecían estudios relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera, segunda lengua o español para inmigrantes; y de ahí surgió la siguiente investigación.

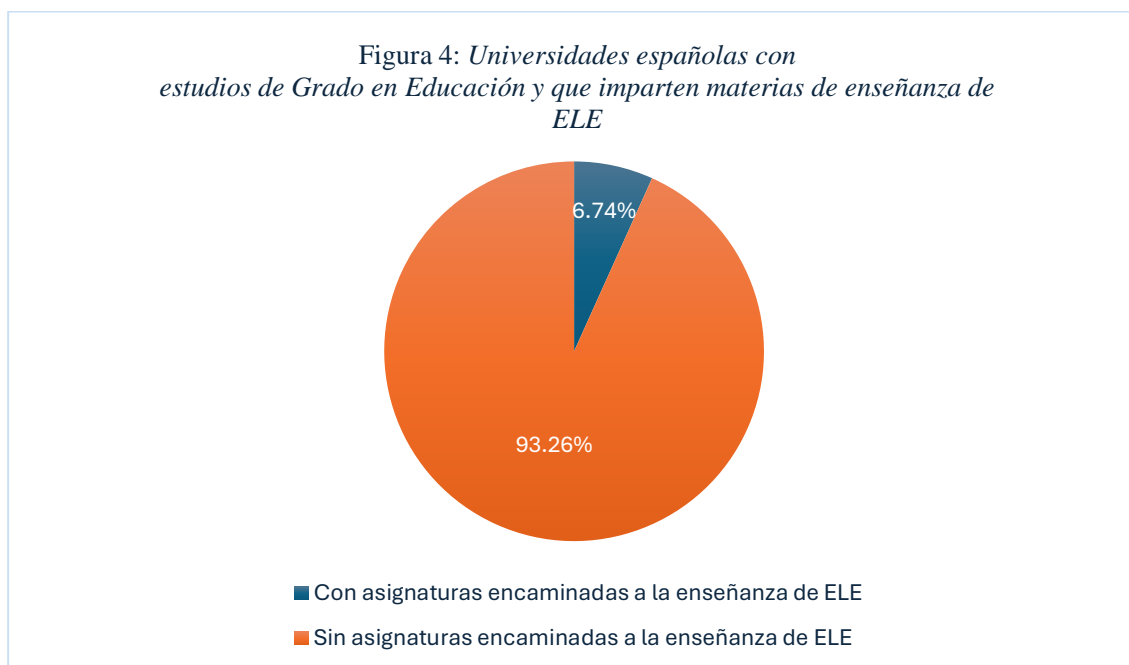
Según los últimos datos publicados por el Ministerio de Universidades, en el curso 2023-24 en España hay un total de 89 universidades, 50 de ellas públicas y 39 privadas, con centros en 177 municipios y que imparten algo más de 4200 titulaciones de grado. (Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones, curso 2023-24).

Si buscamos en la aplicación QEDU (Qué Estudiar y Dónde en la Universidad) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, vemos que existen 118 opciones para estudiar el Grado en Educación Primaria. Esta selección se ve ampliada si incluimos los dobles Grados en Infantil y Primaria, o en Primaria y Pedagogía y la oferta llega a las 232 opciones.

Hemos acudido a las páginas web de todas estas universidades una por una y, tras revisar los planes de estudio de las ochenta y nueve, vemos que solamente seis de ellas incluyen en sus planes alguna asignatura relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera, segunda lengua o para inmigrantes, lo que supone un 6,74% del total, como observamos más adelante en la Figura 4. De esas seis universidades, cinco son públicas y una privada.

Solo una de ellas, la Universidad de Navarra, incluye la asignatura *Aprendizaje de las lenguas y atención a la diversidad lingüística* como obligatoria en tercer curso. Las otras cinco universidades incluyen asignaturas relacionadas con esta, pero con carácter optativo.

La universidad Autónoma de Barcelona tiene dos asignaturas optativas: *Acogida lingüística en la escuela* y *Bases lingüísticas para maestros de Primaria*. La Universidad de Cantabria imparte la optativa *La enseñanza del español como segunda lengua L2 en el contexto escolar de Educación Primaria*. La Universidad de León tiene la optativa *Enseñanza del castellano como L2*. La Universidad de Valladolid, en su campus de Soria, imparte la asignatura optativa *Metodología de la enseñanza del Español para Extranjeros*. Por último, la Universidad Rovira y Virgili incluye la optativa *Atención a la diversidad social, lingüística y cultural de la escuela*.



Nota: Elaboración propia.

Estas seis universidades son las únicas que incluyen estudios de adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua o para inmigrantes en sus planes de estudio de formación de maestros en Educación Primaria.

Hay otras trece universidades que incluyen estudios de aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües y multilingües, pero son universidades localizadas en Cataluña, Comunidad Valenciana, País Vasco y Galicia, con lo que suponemos que estas asignaturas están encaminadas a la adquisición de competencias didácticas en enseñanza de sus lenguas cooficiales y territoriales y no a la enseñanza del español como segunda lengua para inmigrantes. Eso sí, las asignaturas relacionadas con la adquisición de segundas lenguas pueden servir de gran ayuda a futuros profesionales que se encuentren en sus aulas con estudiantes como los que tratamos de ayudar con este trabajo.

Con estos datos, contamos con la capacidad de determinar que existe una muy escasa formación en materia de adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua en las universidades del territorio español; algo que ya destacaba Juan Navarro Barba, jefe del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia (Navarro Barba, J., 2006).

Además, nuestros hallazgos corroboran lo que el estudio de Níkleva y Contreras-Izquierdo (2020) sobre la formación del futuro profesorado que estudia el Grado de Educación Primaria y Filología española confirma:

el desajuste existente entre la formación de los futuros docentes y la demanda laboral o la realidad laboral, en la que se van a enfrentar a las dificultades y diferencias específicas en la atención al alumnado extranjero en comparación con el alumnado nativo (Nikleva y Contreras-Izquierdo, 2020, p. 516).

Detectado este exagerado vacío de formación específica en Adquisición de Segundas Lenguas, Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Lingüística Aplicada, etc. en los planes de estudio de las ochenta y nueve universidades del territorio español, cabría la posibilidad de preguntarse si las editoriales que publican los materiales destinados a la enseñanza de estudiantes en los colegios se hubieran hecho eco de esa necesidad y hubieran apostado por incluir directrices, pautas metodológicas o estrategias para solventarla. Por este motivo analizamos ahora los libros del profesor de tres de las editoriales con presencia en los centros educativos en el siguiente apartado.

16. ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLARES

Tres conocidas editoriales que publican libros de texto escolares para Educación Primaria en España son Santillana, Edelvives y Anaya. Las tres ofrecen una amplia gama de materiales educativos y recursos digitales y tienen como estandartes la innovación pedagógica y la adaptación a las necesidades del alumnado.

Para hacernos una idea de si incluyen o no estrategias o apuntes metodológicos que puedan suplir las carencias de formación del profesorado que han quedado patentes en el apartado anterior, hemos revisado los libros de texto de los seis cursos de Educación Primaria.

Como la totalidad de los libros de texto de este curso 23/24 ya comprenden las directrices de la LOMLOE y siguen las mismas pautas metodológicas en todos sus cursos, no los hemos analizado todos uno por uno, sino que lo hemos hecho por ciclos.

Los libros del profesor que hemos explorado han sido:

- Operación Mundo, Matemáticas y Lengua 1º y 2º, de la editorial Anaya;
- Construyendo Mundos, Matemáticas y Lengua 3º y 4º, de la editorial Santillana;
- FanFest, Lengua y Matemáticas de 5º y 6º de Edelvives.

Las conclusiones a las que hemos llegado son que en el caso de la editorial Anaya, no hay ninguna referencia a la atención al colectivo al que pretendemos servir de ayuda. Si bien se dan pinceladas sobre el tratamiento de la diversidad, no parece que las necesidades de los estudiantes con escasa o nula competencia lingüística sean abarcadas de una forma concreta.

Los apuntes metodológicos para el tratamiento de la atención a la diversidad se articulan en el apartado “*Inclusión*”, que es una herramienta para el refuerzo y la ampliación de contenidos. Además, aportan un apartado llamado “*Lo Esencial*” que muestra los saberes básicos que el estudiante tendrá adquiridos al final de cada ciclo, muy en consonancia con la ley LOMLOE, pero que no atiende a nuestro colectivo en cuestión.

Los libros de texto de Santillana tampoco ofrecen apuntes sobre el tema. Es cierto que en las primeras páginas del libro del profesor hay referencias al desafío demográfico y cultural que representan las migraciones, y apuntan hacia la curiosidad, la valoración y el respeto por las culturas ajenas a la propia como medidas a incorporar en la docencia.

También encontramos una unidad en el libro de matemáticas de cuarto curso que trata la procedencia de los integrantes del grupo, pero sólo como excusa para trabajar la interpretación de los gráficos de barras.

Si bien no vemos estrategias de enseñanza y aprendizaje específicas para nuestro colectivo, sí que incluyen en su proyecto Construyendo Mundos un plan de acción al que llaman “*Estrategia de Programación Multinivel (EPM)*” que nos parece bastante interesante de llevar a la práctica y que promete, según exponen en su guía didáctica para el profesor, respetar “el ritmo, los intereses y las capacidades de cada alumno y alumno, desde un modelo inclusivo donde todos colaboran en un proyecto común desde sus habilidades”, premisas, todas ellas, con las que coincidimos en su validez y necesidad de llevar a cabo en la práctica docente ya que hacen referencia a los principios

de andamiaje y diferenciación que rigen el enfoque metodológico AICLE, y a la necesidad de implementar el trabajo en equipo en proyectos colaborativos.

Por su parte, el proyecto FanFest de Edelvives para 5º y 6º de Primaria también tiene un apartado en las orientaciones metodológicas de los libros del profesor para la atención a la diversidad, pero, como sucediera con los anteriores, estos apuntes sobre inclusión hacen referencia a otro tipo de alumnado, el de necesidades educativas especiales; y ofrecen actividades de refuerzo y ampliación.

Sin embargo, sí que hemos encontrado un pequeño epígrafe sobre los posibles problemas que el profesor se puede encontrar en la aplicación de su método y las posibles soluciones para paliarlos.

En concreto, cita como posibles problemas que la información sólo se presente en un idioma, y que no se generen apoyos visuales para facilitar la comprensión de textos en otras lenguas. Las soluciones que proponen son dos: dar apoyos visuales al vocabulario, andamiaje que nos parece de lo más pertinente, y proporcionar herramientas electrónicas de traducción a los estudiantes o enlaces a glosarios multilingües, otro tipo de andamiaje a través de las nuevas tecnologías. Ahí acaban los apuntes y referencias a alumnos inmigrantes con carencias en lengua española.

Hemos podido comprobar en nuestro pequeño análisis que ninguna de las tres editoriales reserva un apartado específico para la atención educativa a los estudiantes migrantes recién llegados a España con escasa o nula competencia lingüística en español; aunque, eso sí, todas tienen en sus programas diferentes estrategias para abordar la atención a la diversidad y la inclusión de las individualidades que resultan en muy buenas prácticas que podrían ayudar a nuestro colectivo objeto de estudio, pero también a cualquier otro colectivo que tenga un desfase curricular significativo con respecto a los estándares normativos que imperen en ese curso en concreto.

El hecho de que ninguna de las tres editoriales consultadas refiera estrategias metodológicas para la correcta atención a estudiantes inmigrantes en nuestro sistema educativo, unido a la falta de formación del profesorado en materia de enseñanza de segundas lenguas, nos vuelve a reafirmar la necesidad de crear una guía de ayuda para maestras y maestros encaminada a atender las necesidades de este colectivo en su integración eficaz en las aulas.

**PARTE V: GUÍA AICLE PARA LA INTEGRACIÓN EFICAZ DE
ALUMNOS INMIGRANTES EN LAS AULAS**

17. DESTINATARIOS DE LA GUÍA

De lo dicho hasta el momento podemos abstraer las siguientes conclusiones:

- Cada vez se incorporan más alumnos a nuestro sistema educativo con escaso conocimiento del idioma español.
- Las autoridades competentes en materia de educación (Ministerio y Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas), son las responsables de la integración de estos estudiantes en el sistema educativo; y, por ende, los docentes son los agentes encargados de que esa integración sea efectiva.
- Las cifras de fracaso escolar y abandono escolar en este colectivo son superiores a las de los demás estudiantes.
- Las universidades españolas no incluyen en sus planes de estudio de los Grados de Educación Primaria apenas formación encaminada a la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera; recayendo toda la responsabilidad sobre los docentes y en sus intereses en la formación específica en este campo.
- Las editoriales con presencia en los centros escolares tampoco incluyen en sus libros de texto estrategias didácticas que puedan suplir esas carencias de formación para que los docentes puedan atender a los estudiantes de nuestro colectivo de un modo óptimo.

Por todo esto, creemos que la guía que proponemos puede ser una herramienta útil para solventar ese vacío de formación.

Los destinatarios de esta guía son, entonces, maestros y maestras generalistas de los ciclos iniciales de Educación Primaria, principalmente, sin formación en enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas que se encuentren en la tesitura de tener matriculados en sus grupos alumnos inmigrantes con escasa o nula competencia comunicativa en lengua española.

Hacemos extensiva esta guía a maestros y maestras de Educación Infantil y a profesores de Educación Secundaria, e incluso equipos directivos de centros escolares que crean en la transformación del paradigma educativo y quieran encaminarse hacia la puesta en práctica de metodologías más activas y orientadas a la acción que puedan suplir el vacío de formación que tenemos en los programas de formación de las universidades.

18. ESTRUCTURA DE LA GUÍA

Dado que esta guía pretende ser una primera toma de contacto con el enfoque metodológico AICLE para maestros y maestras de los primeros ciclos de Educación Primaria sin formación previa en enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, hemos creído conveniente empezar con una breve introducción que justifique la necesidad de un cambio en el modelo tradicional de enseñanza en la escuela y compartir algunos de los beneficios que este enfoque metodológico puede aportar no solo a los alumnos inmigrantes con escasa o nula competencia lingüística en español sino a todos los alumnos en general. Esto nos aporta un contexto para explicar el ámbito de aplicación de esta guía.

El lenguaje que hemos utilizado no contiene tecnicismos ni conceptos que podrían resultar absolutamente ajenos a docentes sin experiencia ni formación en enseñanza de idiomas, sino que está redactada de un modo claro y conciso para facilitar su comprensión y que cualquier maestro o maestra pueda asimilar la terminología usada.

Los apartados centrales pueden parecer algo más teóricos al centrarse en la programación de una unidad o lección, pero van acompañados de ejemplos de aplicación. De esta manera, un docente que lea la guía podrá hacer conexiones entre la teoría y la práctica y, a su vez, podrá vincularla con su propia práctica docente. Proponemos, a modo de ejemplo, el diseño de una unidad didáctica en torno a la suma para la asignatura de Matemáticas de 1º de Educación Primaria.

El maestro o maestra que decida utilizar esta guía podrá ir programando su propia unidad didáctica de cualquier materia paso a paso, partiendo de la teoría, apoyándose en los ejemplos prácticos aportados y desarrollando su programación partiendo de cero.

Existe un código de colores claro y una estructura de tablas para que, visualmente, el docente pueda discriminar entre las secciones dedicadas al contenido y las destinadas a la lengua dentro de cada apartado, ya que en el enfoque metodológico AICLE ambas están sumamente interrelacionadas y podrían llevar a confusión.

Nuestra propuesta está diseñada en PowerPoint para poder ser utilizada por un solo maestro o maestra de forma individual con un ejemplar impreso o digital, o para ser proyectada en una pantalla en un seminario o en un grupo de trabajo conformado por una colectividad de profesores que quieran trabajar de forma conjunta.

Nos hemos servido de una plantilla colorida para que nuestra guía resulte algo más atractiva de cara a una posible publicación, ya que las editoriales exigen un prototipo visual, con tintes comerciales y que conecte con la audiencia, a la hora de evaluar los manuscritos que reciben. De hecho, hemos propuesto dos modelos, uno con un diseño más infantil y con iconos relacionados con el ámbito escolar, destinado principalmente a los maestros de primer ciclo de Educación Primaria y otro algo más apropiado para docentes de cursos superiores. El contenido en ambos modelos es el mismo, pero el diseño cambia en función del colectivo que la vaya a utilizar.

En los anexos facilitamos, además, los códigos QR para poder descargar cualquiera de las dos versiones de la guía de forma íntegra.

Hemos dividido la guía en siete apartados:

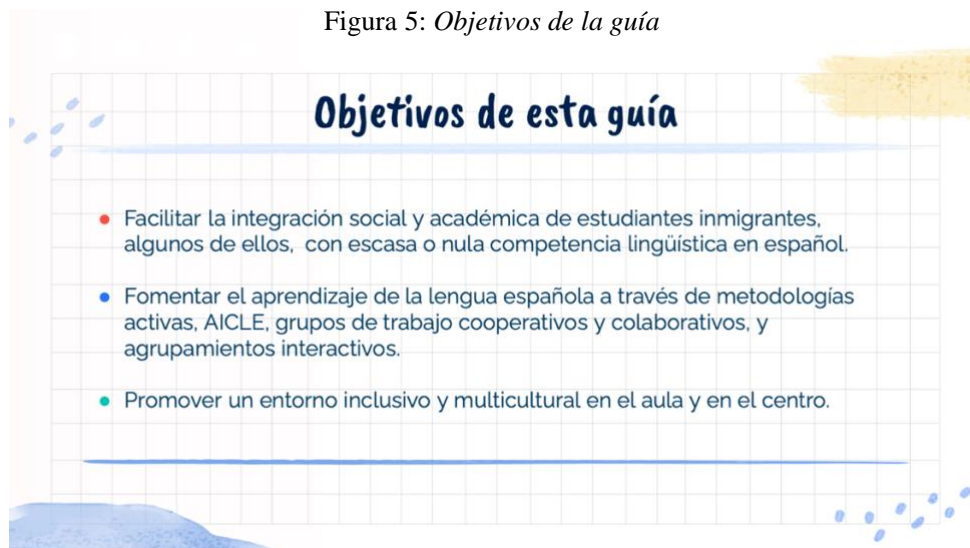
1. introducción,
2. beneficios de AICLE,
3. principios básicos de AICLE,
4. estrategias AICLE,
5. apoyo docente,
6. entorno inclusivo,
7. recursos

18.1 GUÍA: INTRODUCCIÓN

En este primer apartado de nuestra guía damos una breve introducción al panorama de la inmigración en el sistema educativo español y cómo este hecho ha cambiado la demografía de las aulas muy significativamente en los últimos años. Nos apoyamos en los datos de la investigación presentados en este TFM para augurar que el número de estudiantes inmigrantes seguirá incrementando.

En este mismo apartado exponemos los objetivos de la guía. El primer objetivo coincide con el objetivo general de este trabajo de fin de máster, que básicamente es el de facilitar la integración social y académica de los estudiantes inmigrantes a través una serie de buenas prácticas metodológicas entre las que situamos el enfoque metodológico AICLE como idóneo en estos contextos escolares. Los otros dos objetivos de la guía se derivan de este y son: fomentar metodologías activas en el aula para mejorar la competencia lingüística a través de la interacción entre compañeros y crear un entorno inclusivo y multicultural en el aula y, por ende, en el centro escolar.

Figura 5: *Objetivos de la guía*



18.2 BENEFICIOS DE AICLE

En este segundo apartado, comentamos los beneficios de AICLE tanto a nivel lingüístico como socioafectivo, haciendo referencia al carácter holístico de la educación, por supuesto, atendiendo de nuevo al marco teórico de nuestro trabajo.

Entre esos beneficios apuntamos a la mejora de la competencia lingüística de todos los alumnos, no solo los inmigrantes, una mayor motivación por parte del alumnado y de los maestros y un mejor desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para un mundo globalizado.

Todos estos beneficios se ven respaldados de nuevo por el marco teórico que hemos desarrollado en este trabajo.

Figura 6: *Beneficios de AICLE*

¿Qué beneficios ofrece AICLE?

- Los alumnos inmigrantes adquieren la lengua y los contenidos de forma simultánea, mientras que el resto de los estudiantes mejoran su competencia en comunicación lingüística ya que se trabajan todos los descriptores de la LOMLOE.
- Los alumnos inmigrantes no tienen por qué ser separados de su grupo de referencia, trabajando con sus compañeros se sienten más integrados y menos aislados. Todos los alumnos se sienten más motivados, se favorece la cohesión del grupo y la inclusión.
- AICLE proporciona una estructura clara y unas rutinas muy establecidas; algo que es de vital importancia para los alumnos inmigrantes, pero también para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, e incluso para cualquier niño de 1er ciclo de E. Primaria.
- Todos los alumnos del grupo desarrollan una mayor sensibilidad y comprensión intercultural, al aprender todos en un entorno inclusivo.
- AICLE prepara a los estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad multicultural y globalizada, desarrollando el pensamiento crítico y resolución de problemas.

18.3 PRINCIPIOS BÁSICOS DE AICLE

Este tercer apartado parte de una definición de AICLE en un lenguaje inteligible y conciso. Después, exponemos de manera clara los principios básicos a la hora de planificar una sesión o un tema con AICLE, el “*qué enseñar*”.

Figura 7: *¿Qué es AICLE?*

¿Qué es AICLE?

AICLE es un enfoque metodológico que pretende la enseñanza a nuestros alumnos de unos contenidos y de la lengua de forma integrada, simultánea y equilibrada, dando a ambos la misma importancia.

No se trata de enseñar una asignatura **en** otro idioma, sino de enseñar los contenidos **a través** de una lengua adicional utilizando metodologías y estrategias diversas, mediante actividades significativas, contextualizadas y haciendo una buena planificación.

Desarrollamos las 4cs utilizando, de nuevo, un lenguaje adaptado para que cualquier maestra o maestro sin formación en enseñanza de lenguas extranjeras o español como segunda lengua pueda entender estos cuatro pilares sobre los que se sustenta el AICLE. Además, para cada uno de estos principios, ofrecemos ejemplos de cómo programar atendiendo a cada uno de ellos con un hilo conductor: la enseñanza de la suma en 1º de Educación Primaria.

Figura 8: Elementos clave de AICLE



En el apartado *Contenido*, redactamos tanto los objetivos de contenido como lingüísticos en una tabla en la que se aprecia notoriamente la relación directa entre unos y otros.

En el apartado de *Comunicación*, especificamos el lenguaje que anticipamos se va a utilizar (lenguaje “de” aprendizaje, “para” el aprendizaje y “a través” del aprendizaje). En los ejemplos aportados se distinguen, de forma explícita, las diferencias que hemos expuesto en nuestro marco teórico.

Figura 9: La Comunicación en AICLE



En el apartado de *Cognición* desarrollamos brevemente la taxonomía de Bloom, de una manera fácil de interiorizar. Incluimos un código de colores (azul y verde) para las diferentes estrategias de la taxonomía: LOTS y HOTS, y damos también ejemplos de actividades que se pueden desarrollar en cada uno de esos niveles de la taxonomía.

Figura 10: La Cognición en AICLE



En los primeros niveles (recordar y comprender) hemos apostado, en nuestro ejemplo, por dos actividades individuales mediante las cuales el maestro, a modo de evaluación formativa, puede ir valorando, por medio de la observación directa y mediante rúbricas de evaluación, si el estudiante está adquiriendo los contenidos o no. En los demás niveles (aplicar, analizar, evaluar y crear) hemos confiado en actividades más interactivas en parejas o en pequeños grupos, ya que estos son los niveles de la taxonomía que exigen más razonamiento y demanda cognitiva y, por tanto, son más propicios para la interacción y el incremento de la competencia lingüística.

En el apartado de *Cultura* explicamos brevemente el concepto de competencia cultural y las consecuencias positivas que se derivan de su desarrollo en el aula. Además, sugerimos a los lectores de la guía que indaguen un poco en internet para ver qué posibles choques culturales podrían surgir en el aula dependiendo del país de procedencia de sus estudiantes. Nosotros, por nuestra parte aportamos tres claros ejemplos.

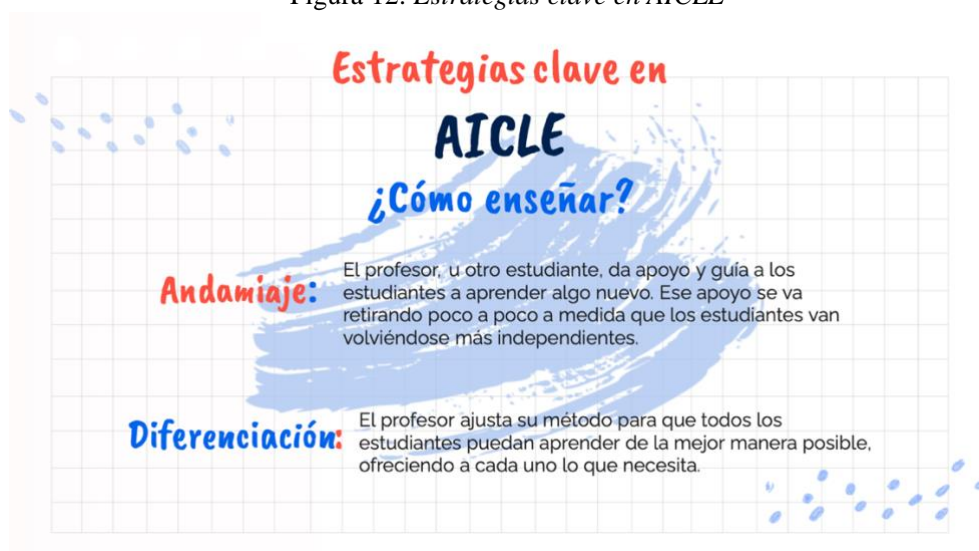
Figura 11: La Cultura en AICLE



18.4 ESTRATEGIAS GENERALES DE AICLE

Este cuarto apartado trata de las estrategias básicas para poner en práctica lo mencionado hasta ahora, o lo que es lo mismo, el “cómo enseñar”. En él desarrollamos los dos exponentes principales del enfoque metodológico AICLE, a saber, el andamiaje y la diferenciación. De nuevo respaldamos las afirmaciones de esta sección con el marco teórico desarrollado en la parte II y la parte III de nuestra investigación para dar definiciones claras y concisas de estos dos elementos.

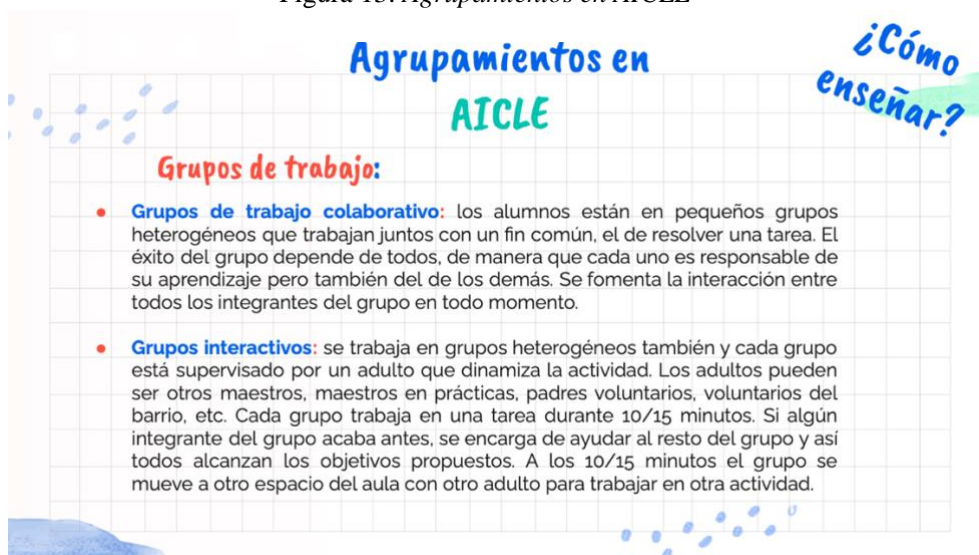
Figura 12: Estrategias clave en AICLE



Proporcionamos ejemplos concretos de andamiaje y diferenciación para la lección de matemáticas que habíamos comenzado a planear en el apartado anterior referida a la suma en 1º de Educación Primaria.

En este mismo apartado explicamos las dos estrategias metodológicas que consideramos más convenientes para la aplicación del enfoque AICLE en el aula en cuanto a la organización y los agrupamientos dentro del aula, a saber: los grupos colaborativos y los grupos interactivos.

Figura 13: Agrupamientos en AICLE



Además, como proponemos un enfoque por tareas a la hora de trabajar en grupos, damos unas instrucciones de cómo diseñar una tarea y acompañamos estos pasos con un ejemplo de tarea final de nuestra unidad de matemáticas de 1º de Primaria dedicada a la suma.

Para terminar, apostamos por la evaluación formativa y la observación directa por medio de rúbricas para atender al *qué evaluar* y al *cómo evaluar*, aportando, de nuevo, un ejemplo en concreto en torno a nuestra unidad de la suma.

Figura 14: Rúbrica de evaluación del contenido

Criterios de evaluación	4	3	2	1
Comprende el concepto de suma como la combinación de dos conjuntos de objetos para formar uno mayor	Demuestra una comprensión completa y puede explicar y mostrar cómo combinar dos conjuntos de objetos de diferentes maneras.	Demuestra una comprensión clara y puede combinar dos conjuntos de objetos correctamente.	Muestra una comprensión parcial y necesita ayuda para combinar conjuntos de objetos.	No comprende cómo combinar dos conjuntos de objetos para formar uno mayor.
Reconocer el símbolo de la suma y el de igualdad	Reconoce y usa correctamente los símbolos de suma (+) y de igualdad (=) en diferentes contextos.	Reconoce y usa correctamente los símbolos de suma (+) y de igualdad (=).	Reconoce los símbolos de suma (+) y de igualdad (=) con ayuda.	No reconoce los símbolos de suma (+) y de igualdad (=).
Resolver sumas simples hasta 10	Resuelve sumas simples hasta 10 de manera rápida y precisa, sin errores.	Resuelve sumas simples hasta 10 correctamente con pocas ayudas.	Resuelve sumas simples hasta 10 con ayuda frecuente.	Tiene dificultad para resolver sumas simples hasta 10, incluso con ayuda.
Utilizar manipulativos para la representación visual de la suma	Usa manipulativos de manera efectiva y puede representar visualmente sumas correctamente.	Usa manipulativos para representar sumas con éxito.	Usa manipulativos con ayuda para representar sumas.	No puede usar manipulativos para representar sumas.

18.5 APOYO Y CAPACITACIÓN PARA DOCENTES

El quinto apartado consiste en generar el interés de los lectores de la guía por avanzar en su formación, así como en la creación de comunidades de aprendizaje para extender el uso de las buenas prácticas educativas que nos propone AICLE.

Apostamos por crear comunidades de aprendizaje puesto que son una gran de fuente de información, por un lado, y, por otro, un buen banco de recursos.

Figura 15: Apoyo docente

Apoyo docente
¡No estás solo!

- **Formación:** busquemos cursos y talleres en AICLE, metodologías de enseñanza de ELE, multiculturalidad, etc.
- Organicemos **grupos de trabajo** en el centro: todos hemos tenido, tenemos y vamos a tener alumnos inmigrantes en nuestras aulas.
- **Compartamos:** creemos un banco de recursos didácticos, bancos de actividades, juegos, proyectos, etc. adaptados a diferentes niveles y materias.
- Utiliza las **redes sociales** para encontrar grupos de enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera.

18.6 UN ENTORNO INCLUSIVO

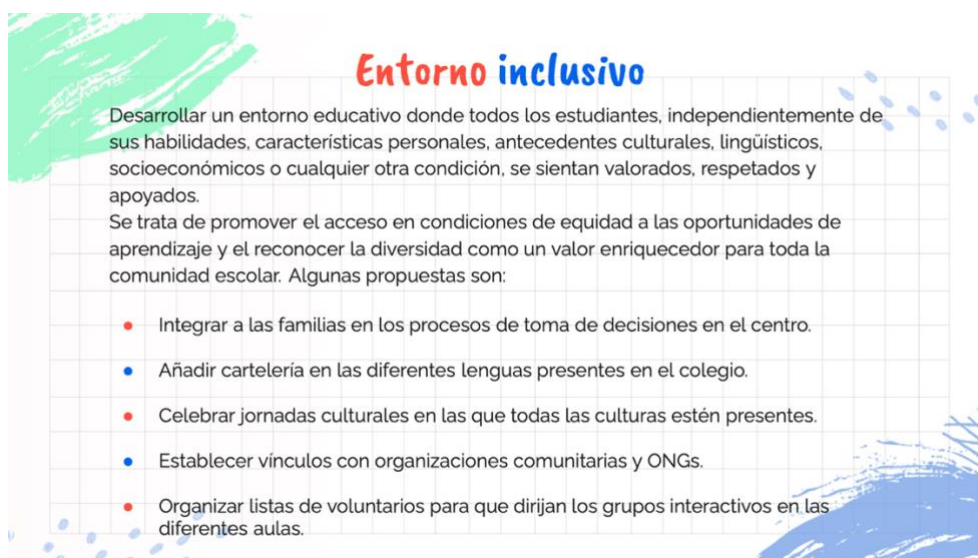
Convencidos como estamos de que la educación de un niño no depende solamente de un maestro o maestra, sugerimos, en este apartado, la integración de los diferentes agentes implicados: familia, escuela y entorno.

Volvemos a reiterarnos en la necesidad de implicación de todo el profesorado que imparte clases en ese grupo y la creación de grupos de trabajo de los profesores del centro escolar en comunidades de aprendizaje para compartir materiales y recursos como hicimos en el apartado anterior.

Además, consideramos la importancia de incluir a las familias de estos estudiantes en el proceso de escolarización e integración del estudiante en la vida escolar.

Para desarrollar un entorno más inclusivo dentro de la escuela, proponemos llevar a cabo actividades multiculturales en el centro que celebren la diversidad cultural y promuevan la inclusión y el respeto a las diferentes culturas.

Figura 16: *Entorno inclusivo*



18.7 APOYO ADICIONAL Y RECURSOS

En este último apartado incluimos una breve bibliografía y algunos enlaces de interés para la búsqueda de ideas, materiales y recursos para las aulas. Recordamos a los lectores que el vasto de las publicaciones tienen como idioma elegido el inglés debido a la extensa investigación en esa lengua y a la generalización de la lengua inglesa en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Figura 17: Apoyo adicional y recursos

Hay muy pocas publicaciones sobre la enseñanza del español con la metodología AICLE, así que deberemos hacer un esfuerzo para leer en inglés o, en el caso de las páginas web, utilizar la opción de "traducir a español".

Para leer:

AICLE - Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Andamiaje - Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. London: Heinemann.

- Lee Fields, D. (2016). *Echando una mano: 101 técnicas de andamiaje para el profesorado de lenguas desde una perspectiva CLIL*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Diferenciación - Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners, 2nd Edition (Revised)*. Alexandria, VA: ASCD.

Trabajo en grupo - Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom (3rd edition)*. New York, NY: Teachers College Press.

En internet:

- Página del Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (en inglés y alemán) <https://www.ecmlat/ECML-Programme/Programme2008-2011/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/Resources/tabid/4445/language/en-GB/Default.aspx>
- CLIL Zone - Association for language learning <https://www.all-languages.org.uk/research-practice/clil-zone/>
- Zona CLIL - Metodología y recursos CLIL/AICLE <https://clil.wordpress.com/>
- Agrupación de enlaces CLIL - Fundamentos teóricos e ideas para trabajar con CLIL <http://www.isabelperez.com/clil.htm>

19. PROPUESTA PARA LA APLICACIÓN DE LA GUÍA

Como hemos reiterado en varias ocasiones el propósito de esta guía es el de facilitar a los maestros y maestras que se encuentran en sus aulas con alumnos procedentes de otros países una breve introducción al enfoque metodológico AICLE como medida para la integración eficaz de estos en el aula y en el sistema educativo español.

El proceso de integración de estos estudiantes es muy complejo y en múltiples ocasiones los docentes nos enfrentamos a esta tarea sin demasiada información, con pocos recursos y completamente solos ya que, pese a las pretensiones de las autoridades competentes en materia de educación (Ministerio y Consejerías de Educación), no hay tantos recursos materiales ni humanos como para poder afrontar este desafío desde una perspectiva integral en los centros escolares, recayendo muchas veces toda la responsabilidad sobre el maestro.

El hecho de tener matriculados unos cuantos estudiantes pertenecientes a este colectivo en nuestra clase no nos garantiza ni más personal de apoyo ni más medios económicos, así que los maestros nos armamos de buenas intenciones, respaldados por nuestra vocación de ayudar y servir a estos niños y niñas, para llevar a cabo nuestra labor como mejor consideramos, pero sin ninguna garantía, sino más bien guiados por nuestro instinto.

Esta guía puede dar algunas ideas de buenas prácticas educativas que pueden ser de gran ayuda y que están avaladas y fundamentadas desde el marco teórico en este trabajo.

19.1 ENTREVISTA CON LA FAMILIA

Lo primero que recomendamos es una entrevista con la familia del estudiante a modo de análisis de necesidades. Debemos conocer en qué situación académica y emocional se encuentra el escolar. Puede que el niño ya haya estado escolarizado con anterioridad en su país de procedencia, lo que implicaría que el estudiante viene al aula con un bagaje y con estrategias académicas, sociales, y generales muy útiles para su adaptación e integración. Puede que el estudiante no haya estado escolarizado nunca antes, y eso nos colocaría en otra tesitura diametralmente diferente, en la que tendríamos que trabajar funciones ejecutivas y estrategias académicas y de interacción con los compañeros de un modo más diferente y, seguramente, de forma más explícita.

Puede que el alumno ya esté alfabetizado en su lengua materna, o puede que no; puede que el venir a nuestro país haya sido fruto de un destino laboral exigido por la empresa multinacional de los progenitores, o puede que lo haya sido por conflictos bélicos o debido a una persecución por el motivo que sea.

Toda esa información es la que necesitamos desde el primer momento ya que nos servirá de ayuda para trazar un plan y solicitar, si lo consideramos pertinente, los servicios sociales oportunos.

La familia del estudiante también juega un papel importante en todo el proceso de aprendizaje, puesto que nos servirá de fuente de información directa de las necesidades del niño que vayan surgiendo. Como es sabido, la colaboración con la familia es indispensable para el desarrollo integral del estudiante.

Para eliminar la barrera idiomática con la familia sugerimos utilizar el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) que desempeña su trabajo a nivel estatal, solicitándolo a través de la Consejería

de Educación. Podemos, si no, contactar con alguna ONG de la localidad o recurrir a parientes o amigos de la familia con más conocimiento del idioma. Lo importante es saber que tenemos un contacto estrecho con la familia y que se fortalezca su sentido de pertenencia y apoyo. Las ONGs, como mencionábamos antes, también nos pueden proporcionar recursos y apoyo con este mismo propósito.

19.2 PRUEBA DE DIAGNÓSTICO Y OBSERVACIÓN DEL ESTUDIANTE

Realizar una prueba de diagnóstico al alumno para concretar tanto el nivel académico y como el de competencia comunicativa también puede servir de ayuda; pero siempre trabajando con el estudiante desde la empatía y demostrándole que no se le está juzgando, sino que se le quiere ayudar. Podemos intentar incluso hacer esa prueba inicial en su primera lengua con la ayuda de los recursos que hemos descrito en el punto anterior.

Es interesante también observar al estudiante en diferentes contextos escolares, en el recreo, en el comedor, en Educación Física, etc. de este modo podremos identificar otras necesidades adicionales en sus destrezas sociales que pueden pasar inadvertidas en el aula ordinaria.

19.3 ANÁLISIS CONTRASTIVO

Sería también más que adecuado dedicar como docentes unos minutos a investigar si existen análisis contrastivos de la lengua de nuestros alumnos inmigrantes y el español; de esta manera podríamos hacernos una idea de la naturaleza de los errores que el estudiante va cometiendo conforme va modelando su interlengua. No tenemos por qué ser expertos en la materia, sino simplemente podemos llegar a entender la tipología de esos errores. Igual nuestro pequeño carece en su primera lengua de algunos de los sonidos del español, o a lo mejor la colocación de los adjetivos con relación a los sustantivos es diferente en su lengua materna. Estos detalles nos pueden servir a la hora de estructurar el *qué enseñar* para poder centrarnos en esos aspectos determinados en el momento de planificar el lenguaje “de” aprendizaje.

19.4 EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA Y CLIMA DE CONFIANZA

Dentro del aula, tenemos que hacer lo posible porque se sienta como uno más, así que la educación socioafectiva y el desarrollar un clima de confianza en el que tanto él como todos los demás estudiantes se sientan seguros, valorados y respetados cobra vital importancia.

Destinar unos minutos al día para una breve asamblea en la que los alumnos se conozcan un poco mejor, comenten algo que les inquieta o un suceso gracioso o inesperado de la tarde anterior también ayudará a la cohesión del grupo. Un simple y escueto juego, el *¿qué prefieres A o B?* utilizando fotografías u objetos reales, les da la oportunidad de conocerse, de valorar las opiniones de los demás y comprobar que no somos tan diferentes. Nuestro estudiante inmigrante empezará a sentirse integrante del grupo y a la vez se irá desarrollando la competencia cultural en el aula.

19.5 ESTRATEGIAS DE ANDAMIAJE Y DIFERENCIACIÓN

Como estrategias de andamiaje sugerimos primeramente los apoyos visuales ya que son referentes directos para el alumno inmigrante. Entre ellos apuntamos al uso de tarjetas de vocabulario (*flashcards*), pictogramas y marcos de oración (*sentence frames*) para proporcionar a los estudiantes modelos correctos de lengua a los que tener acceso directo, organizadores gráficos, la pared de gramática (para empezar a integrar el metalenguaje que va a necesitar en la asignatura

de lengua española), pósteres con cognados (en español, en la primera lengua del estudiante inmigrante y en las distintas lenguas presentes en el aula), etc.

El uso de elementos de ayuda visuales es primordial puesto que, si queremos tener alumnos más responsables, autónomos e independientes, tenemos que proporcionarles las herramientas necesarias. Estos elementos visuales que acabamos de mencionar les servirán de referencia a la hora de realizar sus tareas y de apoyo en el proceso de aprendizaje dotándoles de una mayor autonomía.

Aconsejamos también el uso del TPR (Total Physical Response), o lo que es lo mismo, vincular un gesto a una palabra o frase puesto que sigue siendo un apoyo visual pero kinestésico a la vez. Además, un elemento básico será el uso de elementos manipulativos y *realia*, de manera que volvemos a incluir elementos visuales, el movimiento, el tacto, etc. integrando todos los sentidos para la interpretación del input que proporcionamos al estudiante.

En cuanto a la diferenciación, está directamente relacionada con el andamiaje. Se trata de adaptar el input, las estrategias, los materiales y/o los productos finales de las tareas a las necesidades del niño. La pregunta básica que nos debemos hacer es ¿qué necesita el estudiante para tener éxito en la tarea propuesta?, o mejor aún, si el idioma lo permite, preguntarle a él.

Reflexionar sobre el andamiaje y la diferenciación cuando planeamos las sesiones de clase o las unidades didácticas es de vital importancia para conseguir incrementar la motivación del estudiante; si percibe que tiene éxito en sus tareas, irá ganando en autoestima y tendrá más ganas de trabajar y aprender.

19.6 LAS 4Cs: CONTENIDO, COMUNICACIÓN, COGNICIÓN Y CULTURA

Imprescindible es también atender en nuestra programación a los cuatro pilares que hemos descrito antes, las 4cs (*Contenido, Comunicación, Cognición, y Cultura*), para que exista esa correcta integración del binomio lengua/contenidos.

A la hora de programar el *Contenido* tenemos que proponer objetivos claros tanto para los contenidos como para el lenguaje. Proponemos la redacción de objetivos SMART que son objetivos específicos, medibles, alcanzables, realistas y de duración limitada (del inglés *Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Timely*) para ir supervisando el aprendizaje a corto y medio plazo.

Cuando pensemos en la *Comunicación*, lo haremos pensando en todo el alumnado, puesto que el lenguaje “*de*” aprendizaje y el lenguaje “*para*” el aprendizaje deben incluir los contenidos concretos de la asignatura que todos los estudiantes de la clase deben aprender y los contenidos lingüísticos y gramaticales que los acompañan y que, si bien están destinados a esclarecer el lenguaje que nuestro alumno inmigrante necesita, también nos pueden servir de ayuda para la mejora de la competencia lingüística de todo el alumnado. El lenguaje “*a través*” del aprendizaje será más difícil de concretar ya que, al tener un componente altamente pragmático, dependerá de las características del grupo, de la región donde se sitúe el centro escolar, el tipo de población a la que atendamos, etc. El docente deberá, analizando la idiosincrasia de su entorno, concretizar este tipo de lenguaje pragmático.

Para programar la *Cognición*, es fundamental tener en cuenta la priorización de las actividades y las tareas en función de sus demandas cognitivas. Lo que nos dicta la lógica es empezar por habilidades de pensamiento de orden inferior (LOTS) que son más básicas y requieren menos esfuerzo cognitivo y lingüístico para, posteriormente, pasar a las de orden superior (HOTS).

En nuestro ejemplo concreto, el de la enseñanza de la suma en 1º de Educación Primaria, ningún sentido tiene el pedir a los estudiantes que inventen un problema de sumas si antes no han aprendido los números, la secuenciación de esos números, la comparación de cantidades, el concepto de menor, mayor o igual, el algoritmo de la suma, etc.

Haciendo una breve búsqueda en internet obtendremos un buen número de diagramas con comienzos de oraciones, palabras clave y resultados esperados para cada uno de los niveles de la taxonomía de Bloom que aquí, por motivos de licencias y derechos de autor, no podemos publicar.

Cuando proyectemos el apartado de *Cultura*, debemos poner en valor la cultura del estudiante inmigrante, apreciándola y normalizando las diferencias y similitudes con la nuestra. Recordemos que la cultura también tiene un alto componente pragmático y variará de un país a otro, de una ciudad a otra y hasta de un colegio a otro. Trabajemos, pues, desde la inclusión y la empatía, empoderando esas diferencias que nos van a abrir las puertas al enriquecimiento del clima y la cultura del aula. Como sugerimos anteriormente, invirtamos unos minutos buscando información sobre los posibles choques culturales que se van a dar en el aula y seamos proactivos diseñando estrategias de respeto y comprensión.

19.7 METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA

En este punto cobra más relevancia, si cabe, la implementación de metodologías activas en el aula: el trabajo colaborativo, grupos interactivos y trabajo por proyectos o tareas.

El trabajo colaborativo en pequeños grupos es el que todos trabajan juntos para lograr alcanzar los objetivos marcados y cumplimentar una tarea es, como hemos dicho en todo momento, una máxima, ya que el aprendizaje cobra sentido cuando se hace en sociedad y parte de las interacciones con los compañeros en las que ellos mismos se aconsejan, se corrigen, se ayudan y, en definitiva, aprenden.

Si además contamos con los suficientes recursos humanos, podemos trabajar con grupos interactivos. Esto implicaría la colaboración de otros profesores, o incluso voluntarios del entorno más cercano o familiares de los alumnos para la supervisión de los integrantes del grupo, de manera que todos ellos trabajen para lograr alcanzar los objetivos propuestos.

Trabajando con este tipo de agrupamientos, los alumnos se dividen en grupos heterogéneos. A cada adulto se le asigna una tarea para dinamizar en estaciones de aprendizaje dispuestas en la clase. Hay tantas estaciones como adultos para guiarlas. Los grupos van rotando unos 15 minutos por cada estación de manera que puedan realizar todas las tareas y tengan la posibilidad de interactuar con todos los adultos.

Aconsejamos trabajar en este tipo de agrupamientos con un enfoque por tareas. Las tareas son actividades específicas y estructuradas que los estudiantes realizan para alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. Pueden variar en complejidad y formato, pero deben tener:

- *Un objetivo claro.* Cada tarea tiene un propósito definido que los estudiantes deben conocer de antemano y alcanzar al final de esta.
- *Relevancia.* Las tareas están diseñadas para ser significativas y conectadas con la vida real o con intereses de los estudiantes, esto aumentará la motivación y su anhelo por trabajar e involucrarse con el grupo para alcanzar los objetivos propuestos.
- *Un proceso definido.* Las tareas implican un proceso que los estudiantes deben seguir. Las fases lógicas para la consecución de la tarea deberían ser: investigación, planificación, ejecución y evaluación.
- *Un resultado tangible.* Al completar la tarea, los estudiantes producen un resultado que puede ser evaluado, como un proyecto, un informe, una presentación, etc. Debemos aplicar la estrategia de diferenciación a la hora de diseñar esas tareas y pensar en el tipo de producto que el estudiante inmigrante puede llegar a producir de forma exitosa.

En nuestro ejemplo concreto de la suma en 1º, se nos ocurre la tarea “La tienda de juguetes” en la que damos a los alumnos una hoja con imágenes de juguetes y sus precios (un osito que cuesta 3 euros, una moto que cuesta 4 euros, etc.). Los alumnos, en sus grupos de trabajo, deben elegir dos juguetes que les gustaría comprar y sumar los precios para saber cuántos euros necesitan en total. Si además les proporcionamos dinero falso, una caja registradora de juguete y ponemos a uno de ellos de vendedor, tendremos veintitantos niños interaccionando unos con otros en un contexto significativo que podrán aplicar en la vida real. Al final de la tarea cada estudiante compartirá con el resto de la clase los juguetes que compró y cuánto dinero se gastó en total.

19.8 EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación, no podemos pasar al alumno inmigrante un examen y pensar que con eso ya hemos evaluado sus saberes. Puesto que la mayor parte del aprendizaje se va a basar en proyectos y va a trabajar interaccionando en grupo, proponemos la observación directa y el uso de rúbricas para la evaluación de sus avances. En las rúbricas debemos incluir los criterios de evaluación de la parte de contenido y los de la parte lingüística. Importante será la coevaluación y la retroalimentación, de manera que el estudiante pueda ver sus avances y entender sus áreas de mejora.

Siguiendo en la misma línea con lo presentado en toda guía, hemos incluido en este apartado una rúbrica de evaluación para la suma en 1º de Primaria. Hemos utilizado el mismo código de colores que usamos en el apartado de objetivos, ya que los criterios de evaluación vienen dados por estos y para que, de esta manera, la tabla sea más fácil de entender.

19.9 APOYO DOCENTE

En el apartado de apoyo docente, partimos de la premisa “*no estás solo*”. Todos tenemos, hemos tenido y vamos a tener en nuestras aulas alumnos recién llegados al país con escasa o nula competencia lingüística en español, así que quién más y quién menos ha tenido algún tipo de experiencia en este campo.

Apostamos por compartir esas experiencias en grupos de trabajo con otros profesores, bien en jornadas y cursos de formación de metodologías y técnicas específicas para la enseñanza del

español como segunda lengua, o en las redes sociales. Hoy en día existen grupos de enseñanza de ELE que nos pueden servir de ágora para la puesta en común de proyectos, tareas, en definitiva, ideas que realmente funcionan.

Si hay más docentes en nuestro entorno cercano, podemos crear y compartir recursos didácticos específicos para AICLE con ellos, incluso desarrollar bancos de actividades, juegos y proyectos adaptados a los diferentes niveles y materias.

El centro escolar también debe implicarse en esta tarea de formación ofreciendo talleres y cursos, porque la tendencia es que la demografía de nuestras aulas siga cambiando y tengamos cada vez una escuela más pluricultural y multilingüe.

En esta formación, nos parece también importante no solo el desarrollar una competencia en AICLE y metodologías de enseñanza de ELE, sino que además debería estar orientada hacia la adquisición de una competencia intercultural por parte de todo el profesorado en aras de crear un entorno inclusivo en el centro.

Debemos hacer del centro escolar un entorno seguro para todos los estudiantes en general y para los alumnos inmigrantes en particular. Trabajar la competencia intercultural desde las diferentes áreas en todos los cursos es algo ya contemplado por la LOMLOE y nosotros proponemos la celebración de la pluriculturalidad no solo dentro del aula, sino hacerlo extensivo a todo el centro.

Algunas medidas que proponemos son: añadir la cartelería en las diferentes lenguas de los estudiantes, celebrar jornadas culturales en las que estén presentes todas las culturas coexistentes en el centro, establecer vínculos con organizaciones comunitarias y ONGs que puedan organizar talleres y actividades de integración social, organizar una comisión de padres para organizar las listas de voluntarios para los grupos interactivos, etc.

PARTE VI: CONCLUSIONES

20. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo era el de ofrecer a maestros y maestras de los ciclos iniciales de Educación Primaria que se encuentran en sus aulas con estudiantes inmigrantes recién incorporados a nuestro sistema educativo y con escasa o nula competencia lingüística en español, una guía de actuación y buenas prácticas docentes para la integración efectiva de esos estudiantes.

Partíamos de la experiencia personal, y es que venimos observando que cada vez tenemos un mayor número de alumnos en nuestras aulas que provienen del extranjero por diferentes motivos (conflictos armados, persecución, hambruna, etc.) y que necesitan aprender unos contenidos académicos y una lengua ajena a ellos de forma simultánea para tener éxito en la escuela.

Muchos maestros y maestras generalistas de Educación Primaria se encuentran con esta situación y no cuentan con una formación en enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas, lo que les genera una cierta frustración al no saber cómo poder ayudar a este tipo de alumnado.

Por todo esto, nos decidimos a elaborar una guía con la que compartir una porción de lo que habíamos aprendido en este máster que sirviera de herramienta básica para que estos maestros y maestras se replantearan sus métodos de enseñanza y vieran en el enfoque metodológico AICLE una posibilidad de éxito en su tarea docente trabajando con el colectivo inmigrante, como nosotros vemos.

Para poder desarrollar esa guía investigamos en torno a varios ejes. Por un lado, nos propusimos verificar si realmente había una diferencia entre el rendimiento escolar de estos alumnos inmigrantes y el resto del estudiantado. Intuíamos que la barrera idiomática, entre otros factores, podría hacer que los resultados académicos de estos estudiantes fueran peores que los de sus compañeros.

Encontrar datos referentes a los índices de fracaso escolar del colectivo de inmigrantes fue una tarea bastante difícil ya que hay muy poca información publicada, y, la que hay, es muy limitada. Aun así, encontramos el *“Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español”*, elaborado por Mahía Casado y Medina Moral y promovido por el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) en el que pudimos comprobar que, efectivamente, el nivel académico de estos alumnos refleja un retraso de al menos un curso escolar con respecto al resto, la tasa de repetición de curso es más del doble que la de los nativos y la tasa de abandono escolar también es superior (Mahía Casado y Medina Moral, 2022).

Uno de los obstáculos que encontramos en nuestra investigación, como acabamos de mencionar, fue el de encontrar datos fiables para delimitar el número exacto de estudiantes que sufrían de fracaso escolar y esclarecer si el desconocimiento de la lengua española era un factor determinante. De hecho, los datos de ese documento publicado en el 2022 corresponden a los aportados por el informe PISA del 2018. Creemos que este tipo de informes, o en su defecto las estadísticas que de ellos emergieran, deberían contar con una publicación algo más periódica, si no anualmente de forma bianual, ya que la información que proporcionarían serviría para evaluar si las propuestas educativas que se van implementando surten efecto o no y así poder replantear esas medidas.

El informe de Mahía Casado y Medina Moral (2022) pone de manifiesto otro escollo que nosotros también encontramos, la dificultad de categorizar a los estudiantes de origen inmigrante para poder relacionar los resultados académicos con la barrera idiomática ya que en PISA solo se hace la distinción entre alumnos nativos, extranjeros y nativos de padres inmigrantes, sin distinguir la primera lengua o el país de origen de los examinandos, variables que a nuestro parecer, son necesarias para trazar un plan de acción adecuado a cada estudiante.

De ahí que nos dirigiéramos a las estadísticas de alumnado con necesidad de apoyo educativo del curso 2022-23 del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, donde encontramos las cifras de alumnos con necesidades específicas de apoyo por “desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje”. Hubiera servido de gran ayuda el haber encontrado algún estudio que analizara el país de procedencia de estos alumnos inmigrantes y lo contrastara con su lengua materna, pero no lo hay. Una investigación de esta índole nos proporcionaría las cifras concretas de la población a la que este trabajo de fin de máster podría servir de ayuda.

Una vez determinado el sector de población al que nuestro trabajo podría ser de utilidad, quisimos comprobar sobre quién recaía la responsabilidad de la integración de esos estudiantes inmigrantes en materia de educación. Para ello revisamos las leyes de educación y encontramos que desde la Ley General 12/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa ya se mencionaba que los extranjeros residentes en España tenían garantizado el derecho a la educación universal y gratuita en las mismas condiciones que los nacionales; para ello proponían llevar a cabo cursos específicos para que este colectivo se integrara en el sistema educativo español.

Las siguientes Leyes de Educación (LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOCE, 2002; y LOE, 2006) proponían las mismas medidas para la atención a los alumnos inmigrantes; y las dos últimas leyes, LOMCE del 2013 y LOMLOE del 2020, no especificaban medida alguna en materia de educación para estos estudiantes con lo que daban por vigentes las anteriormente dictadas.

Las Comunidades Autónomas, que tienen transferidas las competencias en educación, atendiendo a estas leyes, diseñaron planes y programas para atender a esta población creando las aulas de Enlace, las aulas ALISO, los programas PIL, el Plan LIC, las concreciones autonómicas del Plan PROA, etc. Aunque estos planes procuraban una cierta atención a la educación de los estudiantes inmigrantes, algo que nos parece muy loable, redundan en la segregación de estos alumnos en aulas separadas y específicas para, inicialmente, adquirir una cierta competencia lingüística en español hasta poder incorporarse paulatinamente en el aula ordinaria. En nuestra opinión, y también la de muchos autores consultados en nuestra bibliografía, estas decisiones son contraproducentes de cara a una integración e inclusión efectiva de este alumnado y no mejoran su rendimiento escolar.

Como los datos del informe de Mahía Casado y Medina Moral (2022) muestran, esas medidas han resultado ser insuficientes, pues los estudiantes inmigrantes siguen reportando tasas elevadas de fracaso y abandono escolar superiores a las de sus compañeros; por eso nos decidimos a investigar otras medidas que pudieran paliar el problema.

Revisamos la literatura en enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras para alumnos inmigrantes y podemos concluir que, aunque existe bastante bibliografía enfocada a la enseñanza de este colectivo, la mayoría de los estudios se centran en las etapas de educación Secundaria y superior, obviando las necesidades de las etapas iniciales de la Educación Primaria. Creemos que

deberían existir estudios futuros en los que estas etapas sean tenidas más en cuenta, pues, atendiendo a las cifras nada desdeñables de fracaso escolar entre el alumnado inmigrante, los números de una etapa son perfectamente extrapolables a las otras.

Por nuestra parte, tomamos como referente las premisas del constructivismo social con las que reforzamos nuestra idea inicial de que el aprendizaje es un constructo que se crea en sociedad, así que nos aferramos a la idea de que la mejora de los resultados académicos de los estudiantes inmigrantes partía por adquirir los conocimientos dentro de un grupo y no por su segregación del grupo de referencia.

Estas premisas e ideales nos llevaron a la conclusión de que AICLE podría ser la herramienta de la que servirnos para mejorar los resultados de los estudiantes inmigrantes en su desempeño académico. Por un lado, aprenderían una segunda lengua (el español) y unos contenidos exigidos por el currículo y, por otro, nos aseguraríamos la construcción social de esos aprendizajes.

Aquí surgió otra de las dificultades con las que nos encontramos, y es que no hay literatura en enseñanza del español en España con el enfoque metodológico AICLE en entornos escolares reglados, cuando nosotros pensamos que es bastante factible su implementación.

Implantar AICLE en las clases de un maestro o maestra generalista en un colegio de nuestro país pasa por tener una formación, cuanto menos básica, en adquisición del español como lengua extranjera o, en su caso, en enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Para comprobar si los docentes tenían esa formación en su haber, investigamos los planes de estudios de las 89 universidades en las que se imparten los Grados de Educación, requisito indispensable para impartir la docencia en un centro de Educación Primaria del estado español.

En nuestra investigación detectamos que, en el curso 2023-24, ese tipo de asignaturas estaban reservadas a los maestros de la especialidad de Lenguas Extranjeras, dejando a un lado a los demás futuros docentes, ya que solo seis de las ochenta y nueve universidades impartían esas materias para maestros generalistas y no de idiomas.

Consideramos que, dada la demografía actual de nuestras aulas y el panorama futuro, este tipo de formación debería tener una presencia absoluta en cualquier plan de estudios de las universidades; algo que ya ocurre en Alemania o en Polonia, donde los futuros docentes pueden cursar asignaturas relacionadas con el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras y así obtener un diploma específico que los cualifica como docentes AICLE independientemente de su especialidad (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2005).

Los maestros generalistas en España tienen casi todas las herramientas para poder atender de una forma eficaz a los alumnos inmigrantes en sus aulas, pero no son conscientes de ello. Tienen el dominio de la lengua, el español, y el del contenido a impartir. Solo les faltaría tener una cierta competencia en AICLE. Encontramos en el artículo de Mercedes Custodio Espinar una relación de las competencias que todo docente AICLE debería poseer, y ese fue nuestro referente para diseñar nuestro proyecto.

De todo esto nace la idea de crear una guía de iniciación al enfoque metodológico AICLE para estos maestros y maestras que se encuentran en sus aulas con alumnos inmigrantes con escaso o nulo conocimiento de la lengua española. Estos docentes tienen todo lo necesario para encaminar

a este colectivo al éxito escolar con la salvedad de la escasa formación en enseñanza de segundas lenguas.

Animamos a las autoridades competentes a diseñar planes de estudios que incluyan este tipo de formación para maestros generalistas y, de esta forma, generar un batallón de profesores “híbridos” que tengan las herramientas adecuadas para luchar contra los elevados índices de fracaso escolar entre los alumnos inmigrantes. No solo nosotros pensamos que esta pueda ser una posible solución al problema, sino que el Consejo de Europa ya lleva años promulgando lo mismo y, aun así, comprobamos en nuestro estudio que las Leyes de Educación españolas no recogen ese mismo sentir todavía.

Por su parte, los centros de formación permanente del profesorado deberían también ofertar cursos de formación continua de esta índole que ayudaran a maestros y maestras ya graduados y que no contaron en sus estudios con instrucción en esta área.

Mientras este cambio de planes de estudios llega, animamos también a las editoriales que publican los libros de texto que se utilizan en nuestros centros a ofrecer en sus publicaciones apuntes metodológicos en esta materia y así ayudar a mitigar esta falta de formación del profesorado, ya que en los métodos analizados en este trabajo, todas tienen por bandera la inclusión y la atención a la diversidad, indistintamente del tipo de necesidades educativas presentes en el aula, pero no hemos encontrado apuntes específicos para atender a nuestro colectivo en concreto.

Por todo lo hasta aquí expuesto, apostamos por una renovación del paradigma de modelo de formación de futuros docentes y por la inclusión, y no segregación, de todos y cada uno de los alumnos en nuestras aulas independientemente de sus circunstancias y necesidades, ya sea por desconocimiento del idioma o por cualquier otra divergencia.

Hasta que este cambio se produzca, creemos que nuestra guía “AICLE para la integración eficaz de alumnos inmigrantes en nuestras aulas” puede ser una buena herramienta de ayuda para maestros y maestras que quieren atender a alumnos de este colectivo, con escasa o nula competencia lingüística en español, sin ninguna pretensión más que la de ofrecer una formación inicial que parte de una base teórica sólida y fundamentada en un marco teórico que sigue las premisas del Consejo de Europa y que toma como punto de referencia la excelencia de los trabajos previos consultados para la elaboración del presente trabajo de fin de máster.

Por último, sería extraordinario que ese cambio de paradigma se llevara a cabo y en un futuro, a medio plazo, pudiéramos llevar a cabo una investigación más extensa en la que, primero, pudiéramos triangular realmente la procedencia del alumnado inmigrante, su lengua materna y sus resultados académicos y, segundo, pudiéramos realizar un estudio longitudinal que evaluara si la implementación del enfoque metodológico AICLE es, como pensamos, una excelente herramienta para acabar con los índices de fracaso y abandono escolar de la población inmigrante en nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gil, F. J. (2021). Essential Framework for Planning CLIL Lessons and Teachers' Attitudes Toward the Methodology. En M. L. Carrió Pastor y B. Bellés Fortuño (Eds.), *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms*. (págs. 315-338). Cham: Palgrave-Macmillan.
- Arroyo González, M. J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.
- Arroyo González, M. J., y Berzosa Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215.
- Asensio Pastor, M. I. (2020). Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 10(2), 78-101.
- Ball, P., Kelly, K., y Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barahona Mora, A., y De la Torre Guerra, M. (2019). El uso de AICLE en ciencias: una experiencia en Eslovaquia. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las Lenguas*, 13(27), 97-110.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Barragán Vicaria, C., y Fernández Sierra, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 385, 39-61.
- Beardsmore, H. B. (1993). *European models of bilingual education*, Bristol: Multilingual Matters 92.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York, Londres: Longmans, Green and Co Ltd.
- Boussif Dalouh, I., Escarbajal Frutos, A. e Ibáñez-López, F. J. (2024). Metodologías y retos de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnado inmigrante con dificultad lingüística en el sistema educativo español. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 41, 209-224.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabañas Martínez, M. J. (2008). La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares. Málaga: ASELE Colección Monografías, 11.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carrasco, S., Pamies, J., y Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Castilla Maqueda, L. S. (2020). AICLE: una filosofía de enseñanza flexible, interactiva y autónoma. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 20(24), 98-117.

- Celayeta Gil, N. (2012). El aprendizaje integrado de contenidos curriculares y español como L2 en la ESO; análisis de recursos y materiales disponibles en papel y en la Red. En R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar, y C. Tabernero Sala, *Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE* (págs. 49-60). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Celayeta Gil, N., y Jiménez Berrio, F. (2012). ¿Quién legisla sobre la enseñanza integrada de contenidos y español como L2? Revisión de acciones legales de Europa, España y Navarra. En R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar, y C. Tabernero Sala, *Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE* (págs. 61-70). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation). (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning Science*. Paris: OECD.
- Cohen, E. G., y Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom (3rd edition)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas.
- Comisión Europea. (26 de Septiembre de 2013). *Preguntas frecuentes sobre las lenguas en Europa*. Obtenido de Comisión Europea: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/MEMO_13_825
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.
- Consejo de Europa. (2009). *Languages for social cohesion: Language education in a multilingual and multicultural Europe*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms. En J. Marsh, *Learning through a foreign language – models, methods and outcomes* (págs. 46-62). Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research (CLIT).
- Coyle, D. (1999). The next stage: Is there a future for the present? The legacy of the communicative approach. *Francophonie : the French journal of the Association for Language Learning*, 1(19), 13-16.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Custodio Espinar, M. (2019). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua)*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Custodio Espinar, M. (2019). Los retos del docente AICLE. *Padres y Maestros*, 378, 24-30.

- Custodio Espinar, M., y Caballero-García, P. A. (2016). AICLE: enfoque alternativo para el desarrollo del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera. *MarcoELE Revista de Didáctica de ELE*, 23, 1-28.
- Custodio Espinar, M., y García Ramos, J. M. (Enero de 2020). ¿Están los docentes habilitados/acreditados igualmente formados para enseñar AICLE? La paradoja del docente AICLE. *Porta Linguarum. International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 33, 9-25.
- Dalton-Puffer, C. (2005). Negotiating interpersonal meanings in naturalistic classroom discourse: Directives in Content and Language Integrated Classrooms. *Journal of Pragmatics*, 37, 1275-1293.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Dörnyei, Z., y Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Luxembourg: Eurydice.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- García Armendariz, M. V., Martínez Mongay, A. M., y Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Departamento de Educación.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García Fernández, J. A., Sánchez Delgado, P., Moreno Herrero, I., y Goenechea Permisán, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- García González, J. (1995). Métodos de enseñanza de segundas lenguas y su aplicación a la enseñanza del español como Lengua Extranjera a inmigrantes. *Didáctica*, 7, 439-444.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (2001 ed.). Colombia: Fondo de Cultura Económica S.A.
- Gayle, H. G., y Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. London: Heinemann.
- Gil Clotet, J., y Monasterio Morales, S. (2021). Cómo aplicar el enfoque metodológico AICLE en el aula. *Instituto Cervantes de Cracovia*.

- Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A., y Jiménez Gámez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesor*, 15(3), 263-278.
- González Calvo, V. (2005). El duelo migratorio. *Revista de Trabajo Social*. 7, 77-97.
- Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., y Madrigal, A. V. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- Grau Rubio, C., y Fernández Hawrylak, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *ArXius Arxius de Ciències Socials*, 34, 141-156.
- Grenfell, M. (2002). *Modern languages across the curriculum*. Londres: Routledge.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- Jiménez Berrio, F. (2012). Aprendizaje integrado de contenidos y español para inmigrantes desde la perspectiva de la disponibilidad léxica: enseñanza del vocabulario. En R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar, y C. Tabernero Sala, *Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE* (págs. 149-164). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., y Martínez-González, M. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 71-83.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D., y Doiz, A. (2016). *CLIL experiences in secondary and tertiary education*. Lausanne, Switzerland: Peter Lang Verlag.
- Lee Fields, D. (2016). *Echando una mano: 101 técnicas de andamiaje para el profesorado de lenguas desde una perspectiva CLIL*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- LO. (12 de enero de 2000). *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. BOE núm. 10.
- LOCE. (23 de Diciembre de 2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Madrid: BOE núm. 307.
- LODE. (4 de julio de 1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación*. BOE núm. 159.
- LOE. (6 de agosto de 1970). *Ley General 12/1979, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE núm. 187.
- LOGSE. (4 de octubre de 1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE núm. 238.
- LOMCE. (10 de diciembre de 2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. BOE núm. 295.

- LOMLOE. (30 de diciembre de 2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006*. BOE núm. 340.
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and Task-Based language teaching*. Reino Unido: John Wiley & Sons.
- Mafokozi, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: la perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2(2),171-194.
- Mahía Casado, R., y Medina Moral, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Madrid: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE).
- Martínez Pasamar, C. (2012). El desarrollo de la competencia intercultural mediante la integración de contenidos y ELE. Propuesta didáctica. En R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar, y C. Taberero Sala, *Teaching approaches to CLIL* (págs. 191-211). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1-2),11-38.
- Mehisto, P., y Marsh, D. (2012). Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: fuel for CLIL. En Y. Ruiz de Zarobe, y J. M. Sierra, *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (págs. 21-47). Berlin: Peter Lang.
- Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Mesas Jiménez, R. (2023). AICLE: Metodologías activas para el éxito de la inclusión educativa. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 22, 1-18.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso: Revista de Educación*, 33, 11-29.
- Meyer, O. (2011). Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. In Eisenmann, M. y Summer, T. (Eds.) *Basic issues in EFL-teaching and learning*, (Págs. 295-313), Heidelberg: Universitätsverlag.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Plan PROA: Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo en centros de Educación Primaria y Educación Secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2018). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos PISA (OCDE) Madrid: Secretaría General Técnica MECD.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *Anuario estadístico – Las cifras de la educación en España*. Madrid: Secretaría General de Estadística y Estudios.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2022-2023*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Navarro Barba, J. (2006). La escolarización de niños inmigrantes en la Región de Murcia: diez años, diez razones para pensar en sus retos, mitos y realidades. *Anales de la Historia Contemporánea*, 22, 135-150.

- Nikleva, D. G. (2024). *El español como lengua extranjera y como segunda lengua en la formación de los docentes*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Nikleva, D. G., y Contreras-Izquierdo, N. M. (2020). La formación de estudiantes universitarios para enseñar el español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 53(103), 496-519.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliver, E., y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43(2), 279-294.
- ONU. (s.f.). *Desafíos Globales. Migración internacional*. Obtenido de Web de Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/global-issues/migration#:~:text=¿Quién%20es%20un%20migrante%3F,e1%20motivo%20de%20su%20desplazamiento>.
- Ortiz Cobo, M. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Educación y Futuro*, 15, 91-108.
- Peirats Chacón, J., y López Marí, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia en la atención a la diversidad. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211.
- Pérez Agustín, M., Aparicio Molina, Y., & García Gaitero, O. (2020). Múltiples usos de la metodología CLIL y Neuroeducación a través de un álbum ilustrado para los alumnos de infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27, 135-153.
- Pérez Cañado, M. L. (2011). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education*, 15(3), 1-27.
- Pérez Torres, I. (2009). Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE. En V. Pavón, y J. Ávila, *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos* (págs. 171-180). Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba.
- Pérez Torres, I. (11 de Febrero de 2016). *Principios AICLE. Metodología. La lengua. Andamiaje. Diseño de actividades*. Obtenido de <http://www.isabelperez.com/clil.htm>
- Porcedda, M. E., y González-Martínez, J. (2020). ¿Por qué AICLE? Un análisis de la literatura desde la perspectiva de los docentes de materias no lingüísticas. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 37-51.
- Racionero, S. y Padrós, S. (2010). The dialogic turn in educational psychology - El giro dilógico en la psicología de la educación. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Ríos Rojas, A. y Ruiz Fajardo, G., (eds.). (2008). *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *Revista de Estudios sobre Educación*, 19, 97-118.
- Rubio Gómez, M., Martínez Chicón, R. y Olmos Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 12(2), 337-350.

- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula, y U. Smit, *Language use and language learning in CLIL classrooms* (págs. 191-212). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: from policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 231-243.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2016). *Content and language integrated learning: Language policy and pedagogical practice*. Londres: Routledge.
- Santos Gargallo, I. y Pastor Cesteros, S. (2022). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: La Muralla S.A.
- Save the Children. (17 de enero de 2024). Obtenido de Save the Children: <https://www.savethechildren.es/notasprensa/aumenta-mas-de-un-116-la-llegada-de-menores-de-edad-migrantes-espana-en-el-2023>
- Servicio de Información y Prensa del Gobierno de Luxemburgo. (2015). *Saberlo todo sobre el Gran Ducado de Luxemburgo*. Luxembourg: Servicio de Información y Prensa del Gobierno de Luxemburgo.
- Slagter, P. (1979). *Un nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning in Elementary schools. *Education 3-13 - International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(1), 5-14.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners, 2nd Edition (Revised)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Trujillo Sáez, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas didácticas*, 11, 16-46.
- Valls Carol, R., Prados Gallardo, M. y Aguilera Jiménez, A. El proyecto incluid-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación En La Escuela*, 82, 31-43.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., y Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for CLIL theory. *Views*, 3(16), 70-78.
- Villalba, F., y Hernández, M. (2008). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes . *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (págs. 13-34). Bilbao: Universidad de Deusto.
- VV.AA. (2010). *Antologías de textos de didáctica del español: el enfoque comunicativo*. Instituto Cervantes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? *ASp La revue du GERAS*, 41-42, 35-46.

Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (Abril de 1976). The role of tutoring in problem solving.
Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89-100.

ANEXOS

ANEXO 1. Guía para ciclos iniciales

Relación de páginas que conforman la guía para maestras y maestros de ciclos iniciales de Educación Primaria.





01

Introducción



Introducción

La demografía de nuestras aulas ha cambiado significativamente en los últimos tiempos. Cada vez tenemos más alumnos procedentes de otros países en nuestras clases y algunos de ellos llegan con poco o nulo conocimiento de la lengua española.

La responsabilidad de su aprendizaje recae sobre nosotros pero muchas veces no tenemos formación en enseñanza del español como segunda lengua.

Esta guía nos proporciona herramientas básicas para trabajar con nuestro grupo de estudiantes con un enfoque metodológico efectivo, AICLE, para que estos alumnos aprendan los contenidos del currículo a la vez que mejoran su competencia lingüística en español.

Objetivos de esta guía.

- Facilitar la integración social y académica de estudiantes inmigrantes, algunos de ellos, con escasa o nula competencia lingüística en español.
- Fomentar el aprendizaje de la lengua española a través de metodologías activas, AICLE, grupos de trabajo cooperativos y colaborativos, y agrupamientos interactivos.
- Promover un entorno inclusivo y multicultural en el aula y en el centro.



¿Qué beneficios ofrece AICLE?

- ★ Los alumnos inmigrantes adquieren la lengua y los contenidos de forma simultánea, mientras que el resto de los estudiantes mejoran su competencia en comunicación lingüística ya que se trabajan todos los descriptores de la LOMLOE.
- ★ Los alumnos inmigrantes no tienen por qué ser separados de su grupo de referencia, trabajando con sus compañeros se sienten más integrados y menos aislados. Todos los alumnos se sienten más motivados, se favorece la cohesión del grupo y la inclusión.
- ★ AICLE proporciona una estructura clara y unas rutinas muy establecidas; algo que es de vital importancia para los alumnos inmigrantes, pero también para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, e incluso para cualquier niño de 1er ciclo de E. Primaria.
- ★ Todos los alumnos del grupo desarrollan una mayor sensibilidad y comprensión intercultural, al aprender todos en un entorno inclusivo.
- ★ AICLE prepara a los estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad multicultural y globalizada, desarrollando el pensamiento crítico y resolución de problemas.



Elementos clave para la planificación en AICLE

¿Qué enseñar? Las 4Cs



Contenido

Objetivos y contenidos académicos que los estudiantes deben adquirir.



Comunicación

En situaciones de interacción en el proceso de aprendizaje.



Cultura

Competencia intercultural.



Cognición

Estrategias para aprender.

Contenido

Debemos ser cuidadosos a la hora de planificar el contenido. En la programación de la lección deben aparecer los objetivos tanto lingüísticos como del contenido de la asignatura que vayamos a enseñar.

¿Qué enseñar?

Curso: 1º E. P.	Asignatura: Matemáticas
Lección: La suma	
Objetivos de contenido	Objetivos lingüísticos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender el concepto de suma como la combinación de dos conjuntos de objetos para formar uno mayor. 2. Reconocer el símbolo de la suma y el de igualdad. 3. Resolver sumas simples hasta 10. 4. Utilizar manipulativos para la representación visual de la suma. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender y usar los términos clave: sumar, igual, más, resultado, total. 2. Formular y responder preguntas: ¿Cuánto es 2 más 4? 2 más 4 es igual a 6. 3. Utilizar oraciones completas para describir operaciones de suma: Dos más cuatro es igual a seis. 4. Seguir instrucciones simples para realizar sumas.



Comunicación

¿Qué enseñar?



Los estudiantes utilizan el español como lengua vehicular en sus interacciones en el aula, así que necesitamos atender a tres tipos de lenguaje:

- **Lenguaje DE aprendizaje:** el vocabulario y las estructuras necesarias para comprender el contenido.
- **Lenguaje PARA el aprendizaje:** oraciones y expresiones para la interacción en el aula.
- **Lenguaje A TRAVÉS del aprendizaje:** el lenguaje espontáneo que surge de la participación en las actividades.




Comunicación

¿Qué enseñar?



Curso: 1º E. P.	Asignatura: Matemáticas
Lección: La suma	
Lenguaje DE aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario: números de 1 al 10, más, suma, sumar, igual, resultado, total, mayor, menor, igual. • Estructuras: verbo ser en presente (son/es), verbo haber en presente (hay) interrogativos (cuánto / cuántos).
Lenguaje PARA el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer preguntas: ¿Cuánto es 2 más 3? • Responder preguntas: 2 más 3 son 5, 2 más tres es igual a 5. • Dar y seguir instrucciones: primero, segundo, después, al final, ...
Lenguaje A TRAVÉS del aprendizaje	Tu turno / mi turno, te toca / me toca, ¿me prestas...?, ¿me dejas...?



 **Cognición**

¿Qué enseñar?

El conjunto de procesos mentales involucrados en la adquisición de conocimiento y comprensión. Nos permiten interactuar con el mundo, adquirir conocimientos y adaptarnos a nuevas situaciones: resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, etc.

LOTS

Low Order Thinking Skills
(Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior)

- **RECORDAR:** habilidad para recordar hechos básicos, conceptos y términos.
- **COMPRENDER:** habilidad para entender, interpretar y explicar información.
- **APLICAR:** Habilidad para usar la información en nuevas situaciones.

HOTS

High Order Thinking Skills
(Habilidades de Pensamiento de Orden Superior)

- **ANALIZAR:** habilidad para descomponer la información en partes y entender las relaciones entre ellas.
- **EVALUAR:** Habilidad para juzgar el valor de la información para tomar decisiones o formarse opiniones.
- **CREAR:** Habilidad para producir algo nuevo reorganizando la información existente.

 **Cognición**

¿Qué enseñar?

Es importante que, a la hora de planificar el trabajo de los estudiantes, empecemos por las habilidades de pensamiento de orden inferior (**LOTS**) para después llegar a las habilidades de pensamiento de orden superior (**HOTS**).

HOTS



LOTS

CREAR

EVALUAR

ANALIZAR

APLICAR

COMPRENDER

RECORDAR



Cognición

¿Qué enseñar?

Curso: 1° E. P.	Asignatura: Matemáticas
Lección: La suma	
RECORDAR	Cada alumno recibe unas tarjetas numeradas del 1 al 10. El maestro dice un número del 1 al 10 y lo escribe en la pizarra, los estudiantes levantan la tarjeta correspondiente. Segundo paso, sin escribir los números en la pizarra, sólo oral.
COMPRENDER	Cada alumno recibe 10 bloques o fichas. El maestro dice un número y los estudiantes cuentan y agrupan tantos bloques o fichas como dice el maestro. Luego explican cuántos bloques o fichas hay en cada montón.
APLICAR	Cada pareja de estudiantes recibe 20 cubos unifix (10 de cada color) para representar sumas sencillas. El maestro dice "4 más 2" y los estudiantes colocan 4 bloques de un color junto a 2 bloques del otro color y cuentan el total.
ANALIZAR	En pequeños grupos, los estudiantes descomponen sumas en diferentes combinaciones de números. El maestro escribe en la pizarra un número, por ejemplo "6", y los estudiantes forman con los cubos unifix las diferentes combinaciones que suman 6 (2+4, 1+5, 3+3, etc.)
EVALUAR	En pequeños grupos, los estudiantes comparan dos sumas usando los cubos unifix y deciden entre todos cuál es mayor, menor o si son iguales. Por ejemplo, 3+4 y 1+5.
CREAR	Los estudiantes por parejas inventan problemas de suma utilizando dibujos. Luego los comparten con el resto de la clase y resuelven los problemas inventados por sus compañeros.



Cultura

¿Qué enseñar?

Al aprender una lengua, y más en interacción con otros, los estudiantes se exponen a diferentes culturas, perspectivas y puntos de vista.

El aprendizaje de una segunda lengua no solamente implica el adquirir habilidades lingüísticas en esa lengua, sino, además, desarrollar una

Competencia intercultural

para:

- **Comunicar de manera eficaz:** adaptando el lenguaje y el comportamiento a diferentes contextos culturales.
- **Aumentar la sensibilidad cultural:** siendo conscientes de las diferencias entre culturas y así evitar malentendidos.
- **Fomentar el entendimiento mutuo:** promoviendo el respeto y la comprensión entre personas de diferentes culturas.



Cultura

Fomentar el entendimiento y el respeto por las otras culturas en nuestros alumnos parte por desarrollar una competencia cultural en nosotros mismos como maestras y maestros.

En el aula, veremos comportamientos de nuestros alumnos procedentes de otros países que a nosotros, a priori, nos pueden resultar extraños.

Basta con conocer la procedencia de nuestros estudiantes para entender determinadas costumbres. Una breve búsqueda en internet puede ser de gran ayuda para comprender su forma de actuar, y compartir nuestros descubrimientos con el resto de los estudiantes creará un ambiente de respeto y nos evitará malentendidos.

¿Sabías que..?

- En la cultura india y del Oriente Medio, es inapropiado dar o recibir objetos con la mano izquierda ya que se considera impura.
- En Japón, en Corea del Sur y en China, es más respetuoso entregar y recibir objetos con ambas manos.
- En algunas culturas asiáticas y africanas el contacto visual con una figura de autoridad, como puede ser el maestro, puede ser visto como una falta de respeto.





04

Estrategias clave y agrupamientos en AICLE

Estrategias clave en AICLE

¿Cómo enseñar?

Andamiaje: El profesor, u otro estudiante, da apoyo y guía a los estudiantes a aprender algo nuevo. Ese apoyo se va retirando poco a poco a medida que los estudiantes van volviéndose más independientes.

Diferenciación: El profesor ajusta su método para que todos los estudiantes puedan aprender de la mejor manera posible, ofreciendo a cada uno lo que necesita.

Estrategias clave en AICLE

¿Cómo enseñar?

Andamiaje:

- **Verbal:** repitiendo o parafraseando lo dicho para potenciar la comprensión.
- **Visual:** tarjetas con imágenes, tarjetas de vocabulario, pictogramas, marcos de oración para proporcionar modelos de lengua correctos, *realia*, pared de gramática/sonidos, pósteres de cognados, etc.
- **Kinestésicos:** TPR (Total Physical Response, o acompañar el lenguaje con gestos), uso de manipulativos.
- **Aprendizaje entre iguales:** los propios compañeros son los que ayudan y modelan el lenguaje en las actividades.
- **TIC:** uso de audiovisuales e internet.

Estrategias clave en AICLE

¿Cómo enseñar?

Diferenciación:

Para atender a las individualidades del estudiante nos preguntaremos, y también le preguntaremos a él, qué necesita para tener éxito en su tarea.

La respuesta nos llevará a ofrecerle lo que realmente necesita:

- ¿Necesita más elementos visuales?, ¿más pictogramas?
- ¿Necesita hacer actividades con movimiento?
- ¿Necesita poder elaborar otro tipo de producto final? ¿dibujar una historia en lugar de escribirla y describirla oralmente?
- si todos los estudiantes tienen que escribir oraciones, nuestro amigo ¿necesita empezar por palabras y de ahí progresaremos a hacer oraciones?

En definitiva, debemos diseñar y ofrecer una variedad de actividades que se ajusten a su modalidad de aprendizaje para el mismo objetivo.

Estrategias clave en AICLE

¿Cómo enseñar?

Diferenciación:

Grupo en general	Estudiante inmigrante
Los estudiantes rellenan una hoja de sumas para practicar.	Usa fichas o cubos unifix para realizar las mismas sumas, pero de forma manipulativa.
Los estudiantes lanzan dos dados y suman los números que obtienen.	Nos aseguramos de que entiende los números en los dados mostrando tarjetas con los números y sus nombres en español.
Los estudiantes emparejan tarjetas con problemas de suma (ej., $2 + 4$) con tarjetas de respuestas (ej., 6)	Incluimos tarjetas con imágenes que representen las sumas (ej., dos manzanas + cuatro manzanas = seis manzanas) para apoyar la comprensión visual.
Los estudiantes usan una línea numérica para realizar sumas sencillas.	Proporcionamos una línea numérica con dibujos para cada número y demostramos cómo moverse a lo largo de la línea para sumar.

Estrategias clave en

AICLE

¿Cómo enseñar?

Diferenciación:

Jugamos un bingo de sumas donde los números en las tarjetas de bingo son los resultados de sumas.

Incluimos imágenes en las tarjetas de bingo para cada número y le proporcionamos una hoja de referencia con sumas y sus resultados ilustrados.

El maestro crea pequeñas historias donde los estudiantes deben sumar objetos (ej., "Marta tenía 2 caramelos y su amigo le dio 4 más. ¿Cuántos caramelos tiene ahora Marta?").

Usamos imágenes para contar la historia y pedimos al estudiante que cuente los objetos en las imágenes para encontrar la respuesta.

Proporcionamos puzzles donde las piezas correctas se encajan al resolver sumas.

Nos aseguramos de que los puzzles incluyan imágenes que representen las cantidades a sumar para que el estudiante pueda contar visualmente.

Realizamos una actividad al aire libre donde los estudiantes recogen hojas, piedras u otros objetos y los suman.

Le damos al estudiante una hoja de trabajo con imágenes de los objetos y proporcionamos instrucciones visuales sobre cómo contar y sumar los objetos recolectados.

Agrupamientos en

AICLE

¿Cómo enseñar?

Grupos de trabajo:

- **Grupos de trabajo colaborativo:** los alumnos están en pequeños grupos heterogéneos que trabajan juntos con un fin común, el de resolver una tarea. El éxito del grupo depende de todos, de manera que cada uno es responsable de su aprendizaje pero también del de los demás. Se fomenta la interacción entre todos los integrantes del grupo en todo momento.
- **Grupos interactivos:** se trabaja en grupos heterogéneos también y cada grupo está supervisado por un adulto que dinamiza la actividad. Los adultos pueden ser otros maestros, maestros en prácticas, padres voluntarios, voluntarios del barrio, etc. Cada grupo trabaja en una tarea durante 10/15 minutos. Si algún integrante del grupo acaba antes, se encarga de ayudar al resto del grupo y así todos alcanzan los objetivos propuestos. A los 10/15 minutos el grupo se mueve a otro espacio del aula con otro adulto para trabajar en otra actividad.

Las tareas en AICLE

¿Cómo enseñar?

Las tareas son actividades específicas y estructuradas que los estudiantes realizan para lograr ciertos objetivos de aprendizaje.

Para diseñar tareas hay que seguir unos pasos:

1. **Identificar los objetivos de aprendizaje:** definir claramente lo que pretendemos que los alumnos aprendan y logren con la tarea.
2. **Seleccionar un contexto relevante:** elegir un contexto o tema que sea interesante y relevante para los estudiantes. Puede ser algo relacionado con su entorno inmediato o intereses comunes.
3. **Diseñar la tarea con pasos claros:** estructurar la tarea en pasos claros y sencillos que los estudiantes puedan seguir, asegurándonos de que cada paso está bien explicado y es accesible para ellos.
4. **Usar elementos visuales y manipulativos:** de esta manera la tarea será más comprensible y atractiva.
5. **Proporcionar instrucciones simples y claras:** adaptando el lenguaje de manera que sea comprensible para todos, y acompañando las instrucciones verbales con imágenes, gestos y ejemplos.
6. **Fomentar interacción entre los alumnos:** trabajando en parejas o en grupos colaborativos o interactivos para promover el aprendizaje social.
7. **Evaluar:** proporcionando siempre una retroalimentación constructiva, celebrando sus logros y dando orientaciones sobre cómo mejorar.

Las tareas en AICLE

¿Cómo enseñar?

Curso: 1º E. P.	Asignatura: Matemáticas
Lección: La suma	
Tarea	La tienda de juguetes.
Objetivo	Practicar sumas sencillas.
Contexto	Simulamos la compra de juguetes en una tienda.
Materiales	Hoja con imágenes de juguetes y sus precios (un osito que cuesta 3 euros, una moto que cuesta 4 euros, etc.) Dinero falso y caja registradora de juguete.
Actividad	Los estudiantes eligen dos juguetes que quieren comprar y suman los precios para saber cuánto dinero necesitan en total. Pueden recrear toda la escena en grupos asumiendo por turnos el papel de vendedor y cliente.
Resultado	Cada estudiante presenta al resto de la clase los juguetes que eligió y cuánto cuestan en total.
Evaluación	Verificar en una lista de control que los estudiantes suman correctamente. Proporcionar retroalimentación.

Evaluación

¿Qué y cómo evaluar?

¿Qué evaluar?

Queremos por un lado, evaluar la adquisición de los contenidos de la asignatura, pero en el caso de los estudiantes inmigrantes, debemos a la vez evaluar su competencia lingüística. Tomaremos como punto de partida los objetivos propuestos para la lección o la unidad y redactaremos los criterios de evaluación.

¿Cómo evaluar?

Trabajando en grupos y con un enfoque por tareas no tiene sentido centrar nuestra evaluación en un instrumento como un examen. Lo más eficaz será la evaluación formativa, por medio de observación directa con una rúbrica de evaluación o una hoja de control.

Los resultados de esta evaluación nos servirán para poder modificar y ajustar la programación a las necesidades del estudiante.

Cualquier momento es bueno para evaluar y ayudar al alumno: mientras está trabajando con sus compañeros, en momentos de trabajo individual, cuando volvemos a clase después del recreo, cuando vamos de camino para salir del colegio, etc.

Evaluación Contenido

¿Qué y cómo evaluar?

Criterios de evaluación	4	3	2	1
Comprende el concepto de suma como la combinación de dos conjuntos de objetos para formar uno mayor	Demuestra una comprensión completa y puede explicar y mostrar cómo combinar dos conjuntos de objetos de diferentes maneras.	Demuestra una comprensión clara y puede combinar dos conjuntos de objetos correctamente.	Muestra una comprensión parcial y necesita ayuda para combinar conjuntos de objetos.	No comprende cómo combinar dos conjuntos de objetos para formar uno mayor.
Reconoce el símbolo de la suma y el de igualdad	Reconoce y usa correctamente los símbolos de suma (+) y de igualdad (=) en diferentes contextos.	Reconoce y usa correctamente los símbolos de suma (+) y de igualdad (=).	Reconoce los símbolos de suma (+) y de igualdad (=) con ayuda.	No reconoce los símbolos de suma (+) y de igualdad (=).
Resuelve sumas simples hasta 10	Resuelve sumas simples hasta 10 de manera rápida y precisa, sin errores.	Resuelve sumas simples hasta 10 correctamente con pocas ayudas.	Resuelve sumas simples hasta 10 con ayuda frecuente.	Tiene dificultad para resolver sumas simples hasta 10, incluso con ayuda.
Utiliza manipulativos para la representación visual de la suma	Usa manipulativos de manera efectiva y puede representar visualmente sumas correctamente.	Usa manipulativos para representar sumas con éxito.	Usa manipulativos con ayuda para representar sumas.	No puede usar manipulativos para representar sumas.

Evaluación Lenguaje

¿Qué y cómo evaluar?

Criterios de evaluación	4	3	2	1
Conoce y usa los términos clave: sumar, igual, más, resultado, total	Usa todos los términos clave correctamente en oraciones completas y en el contexto adecuado.	Usa la mayoría de los términos clave correctamente en oraciones completas.	Usa algunos términos clave correctamente con ayuda.	No usa los términos clave correctamente, incluso con ayuda.
Formula y responde preguntas: ¿Cuánto es 2 más 4? 2 más 4 es igual a 6	Formula y responde preguntas de suma correctamente y de manera independiente.	Formula y responde preguntas de suma correctamente con pocas ayudas.	Formula y responde preguntas de suma con ayuda.	Tiene dificultad para formular y responder preguntas de suma, incluso con ayuda.
Utiliza oraciones completas para describir operaciones de suma: Dos más cuatro es igual a seis	Usa oraciones completas correctamente para describir operaciones de suma de manera independiente.	Usa oraciones completas correctamente para describir operaciones de suma con pocas ayudas.	Usa oraciones completas con ayuda para describir operaciones de suma.	Tiene dificultad para usar oraciones completas para describir operaciones de suma, incluso con ayuda.
Sigue instrucciones simples para realizar sumas	Sigue instrucciones simples para realizar sumas de manera independiente y precisa.	Sigue instrucciones simples para realizar sumas con pocas ayudas.	Sigue instrucciones simples con ayuda para realizar sumas.	Tiene dificultad para seguir instrucciones simples para realizar sumas, incluso con ayuda.

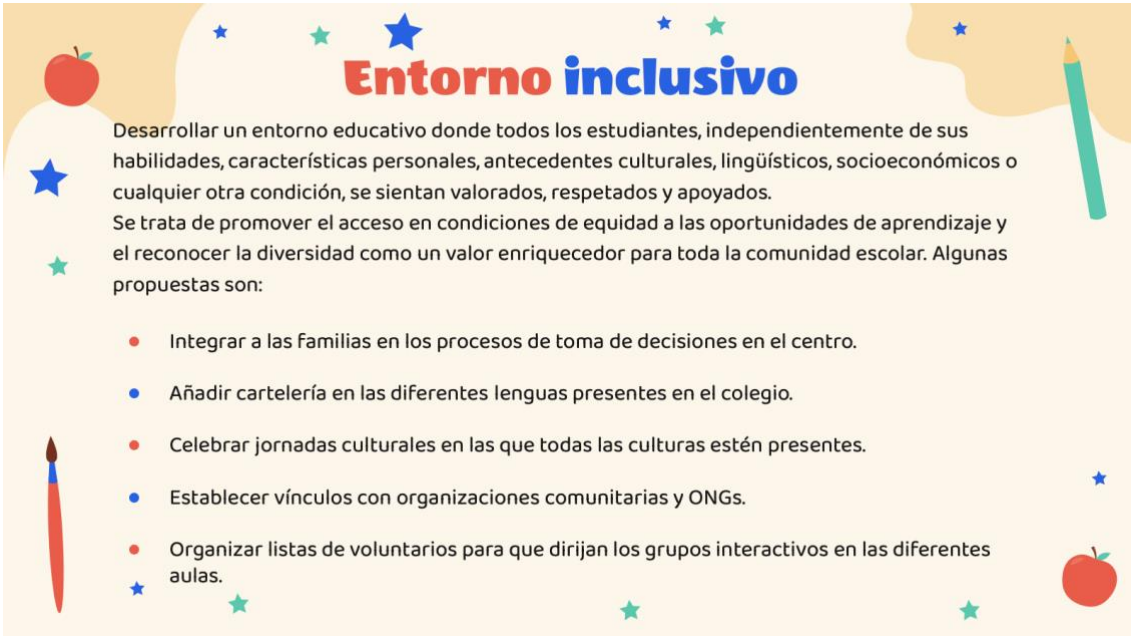
05 Apoyo docente



Apoyo docente ¡No estás solo!

- **Formación:** busquemos cursos y talleres en AICLE, metodologías de enseñanza de ELE, multiculturalidad, etc.
- Organicemos **grupos de trabajo** en el centro: todos hemos tenido, tenemos y vamos a tener alumnos inmigrantes en nuestras aulas.
- **Compartamos:** creemos un banco de recursos didácticos, bancos de actividades, juegos, proyectos, etc. adaptados a diferentes niveles y materias.
- Utiliza las **redes sociales** para encontrar grupos de enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera.





Entorno inclusivo

Desarrollar un entorno educativo donde todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, características personales, antecedentes culturales, lingüísticos, socioeconómicos o cualquier otra condición, se sientan valorados, respetados y apoyados.

Se trata de promover el acceso en condiciones de equidad a las oportunidades de aprendizaje y el reconocer la diversidad como un valor enriquecedor para toda la comunidad escolar. Algunas propuestas son:

- Integrar a las familias en los procesos de toma de decisiones en el centro.
- Añadir cartelera en las diferentes lenguas presentes en el colegio.
- Celebrar jornadas culturales en las que todas las culturas estén presentes.
- Establecer vínculos con organizaciones comunitarias y ONGs.
- Organizar listas de voluntarios para que dirijan los grupos interactivos en las diferentes aulas.



07 Recursos





Hay muy pocas publicaciones sobre la enseñanza del español con la metodología AICLE, así que deberemos hacer un esfuerzo para leer en inglés o, en el caso de las páginas web, utilizar la opción de "traducir a español".

Para leer:

AICLE - Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Andamiaje - Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. London: Heinemann.



- Lee Fields, D. (2016). *Echando una mano: 101 técnicas de andamiaje para el profesorado de lenguas desde una perspectiva CLIL*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Diferenciación - Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners, 2nd Edition (Revised)*. Alexandria, VA: ASCD.

Trabajo en grupo - Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom (3rd edition)*. New York, NY: Teachers College Press.

En internet:

- Página del Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (en inglés y alemán) <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2008-2011/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/Resources/tabid/4445/language/en-GB/Default.aspx>
- CLIL Zone - Association for language learning <https://www.all-languages.org.uk/research-practice/clil-zone/>
- Zona CLIL - Metodología y recursos CLIL/AICLE <https://clil.wordpress.com/>
- Agrupación de enlaces CLIL - Fundamentos teóricos e ideas para trabajar con CLIL <http://www.isabelperez.com/clil.htm>



ANEXO 2. Código QR de descarga para ciclos iniciales

Código QR para la descarga de la guía para maestras y maestros de ciclos iniciales de Educación Primaria.

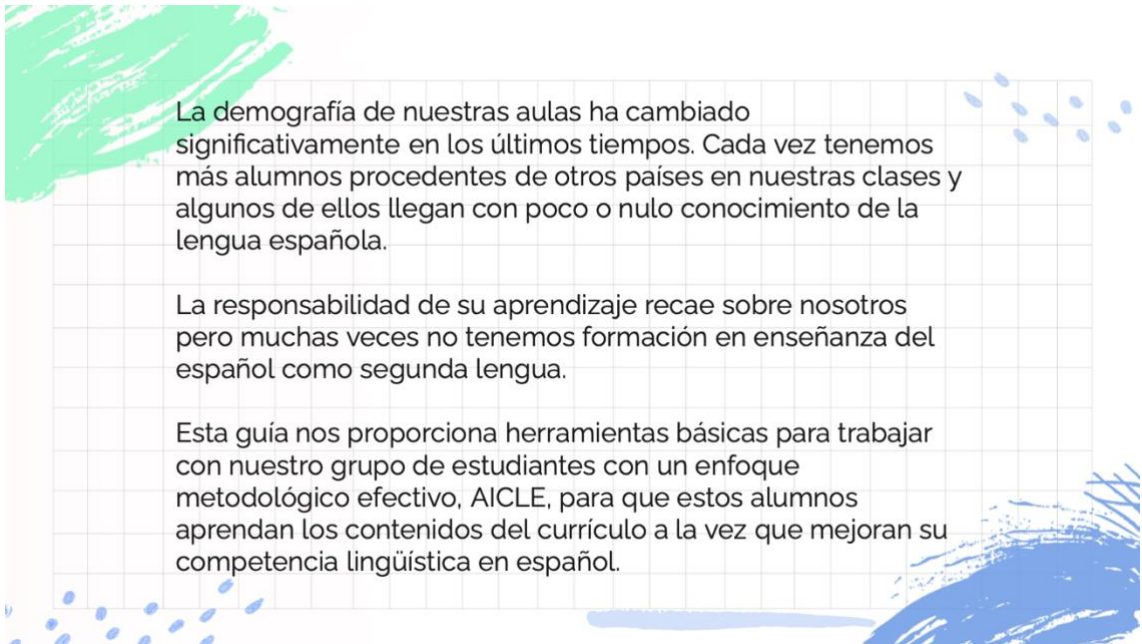


ANEXO 3. Guía para cursos superiores

Relación de páginas que conforman la guía para profesionales de cursos superiores.



Contenidos de esta guía		
1 Introducción		
2 Beneficios de AICLE	4 Estrategias clave y agrupamientos	6 Entorno inclusivo
Motivación, desarrollo integral y mejora de competencias.	Planificación, apoyos, trabajo colaborativo y por tareas.	Relaciones con las familias y el entorno.
3 Principios básicos de AICLE	5 Apoyo docente	7 Recursos
Objetivos, elementos clave y pilares fundamentales.	Comunidades de aprendizaje, bancos de materiales y recursos.	Enlaces a materiales, ideas y recursos.



Objetivos de esta guía

- Facilitar la integración social y académica de estudiantes inmigrantes, algunos de ellos, con escasa o nula competencia lingüística en español.
- Fomentar el aprendizaje de la lengua española a través de metodologías activas, AICLE, grupos de trabajo cooperativos y colaborativos, y agrupamientos interactivos.
- Promover un entorno inclusivo y multicultural en el aula y en el centro.

2 Beneficios de AICLE

¿Qué beneficios ofrece AICLE?

- Los alumnos inmigrantes adquieren la lengua y los contenidos de forma simultánea, mientras que el resto de los estudiantes mejoran su competencia en comunicación lingüística ya que se trabajan todos los descriptores de la LOMLOE.
- Los alumnos inmigrantes no tienen por qué ser separados de su grupo de referencia, trabajando con sus compañeros se sienten más integrados y menos aislados. Todos los alumnos se sienten más motivados, se favorece la cohesión del grupo y la inclusión.
- AICLE proporciona una estructura clara y unas rutinas muy establecidas; algo que es de vital importancia para los alumnos inmigrantes, pero también para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, e incluso para cualquier niño de 1er ciclo de E. Primaria.
- Todos los alumnos del grupo desarrollan una mayor sensibilidad y comprensión intercultural, al aprender todos en un entorno inclusivo.
- AICLE prepara a los estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad multicultural y globalizada, desarrollando el pensamiento crítico y resolución de problemas.

3 Principios básicos de AICLE

¿Qué es AICLE?

AICLE es un enfoque metodológico que pretende la enseñanza a nuestros alumnos de unos contenidos y de la lengua de forma integrada, simultánea y equilibrada, dando a ambos la misma importancia.

No se trata de enseñar una asignatura **en** otro idioma, sino de enseñar los contenidos **a través** de una lengua adicional utilizando metodologías y estrategias diversas, mediante actividades significativas, contextualizadas y haciendo una buena planificación.

Elementos clave para la planificación en AICLE

Contenido

Objetivos y contenidos académicos que los estudiantes deben adquirir.

Comunicación

En situaciones de interacción en el aprendizaje.

¿Qué enseñar?

Las 4Cs

Cognición

Estrategias para aprender.

Cultura

Competencia intercultural.

Contenido

¿Qué enseñar?

Debemos ser cuidadosos a la hora de planificar el contenido.
En la programación de la lección deben aparecer los objetivos tanto lingüísticos como del contenido de la asignatura que vayamos a enseñar.

Curso: 1º E. P.	Asignatura: Matemáticas
Lección: La suma	
Objetivos de contenido	Objetivos lingüísticos
<ol style="list-style-type: none">1. Comprender el concepto de suma como la combinación de dos conjuntos de objetos para formar uno mayor.2. Reconocer el símbolo de la suma y el de igualdad.3. Resolver sumas simples hasta 10.4. Utilizar manipulativos para la representación visual de la suma.	<ol style="list-style-type: none">1. Aprender y usar los términos clave: sumar, igual, más, resultado, total.2. Formular y responder preguntas: ¿Cuánto es 2 más 4? 2 más 4 es igual a 6.3. Utilizar oraciones completas para describir operaciones de suma: Dos más cuatro es igual a seis.4. Seguir instrucciones simples para realizar sumas.



Comunicación

¿Qué enseñar?

Los estudiantes utilizan el español como lengua vehicular en sus interacciones en el aula, así que necesitamos atender a tres tipos de lenguaje:

- **Lenguaje DE aprendizaje:** el vocabulario y las estructuras necesarias para comprender el contenido.
- **Lenguaje PARA el aprendizaje:** oraciones y expresiones para la interacción en el aula.
- **Lenguaje A TRAVÉS del aprendizaje:** el lenguaje espontáneo que surge de la participación en las actividades.



Comunicación

¿Qué enseñar?

Curso: 1° E. P.		Asignatura: Matemáticas	
Lección: La suma			
Lenguaje DE aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario: números de 1 al 10, más, suma, sumar, igual, resultado, total, mayor, menor, igual. Estructuras: verbo ser en presente (son/es), verbo haber en presente (hay) interrogativos (cuánto / cuántos). 	
Lenguaje PARA el aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> Hacer preguntas: ¿Cuánto es 2 más 3? Responder preguntas: 2 más 3 son 5, 2 más tres es igual a 5. Dar y seguir instrucciones: primero, segundo, después, al final, ... 	
Lenguaje A TRAVÉS del aprendizaje		Tu turno / mi turno, te toca / me toca, ¿me prestas...?, ¿me dejas...?	



Cognición

¿Qué enseñar?

El conjunto de procesos mentales involucrados en la adquisición de conocimiento y comprensión. Nos permiten interactuar con el mundo, adquirir conocimientos y adaptarnos a nuevas situaciones: resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, etc.

LOTS

Low Order Thinking Skills
(Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior)

- RECORDAR:** habilidad para recordar hechos básicos, conceptos y términos.
- COMPRENDER:** habilidad para entender, interpretar y explicar información.
- APLICAR:** Habilidad para usar la información en nuevas situaciones.

HOTS

High Order Thinking Skills
(Habilidades de Pensamiento de Orden Superior)

- ANALIZAR:** habilidad para descomponer la información en partes y entender las relaciones entre ellas.
- EVALUAR:** Habilidad para juzgar el valor de la información para tomar decisiones o formarse opiniones.
- CREAR:** Habilidad para producir algo nuevo reorganizando la información existente.

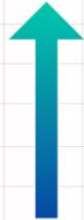


Cognición

¿Qué enseñar?

Es importante que, a la hora de planificar el trabajo de los estudiantes, empecemos por las habilidades de pensamiento de orden inferior (**LOTS**) para después llegar a las habilidades de pensamiento de orden superior (**HOTS**).

HOTS



LOTS

CREAR
EVALUAR
ANALIZAR
APLICAR
COMPRENDER
RECORDAR



Cognición

¿Qué enseñar?

Curso: 1º E. P.

Asignatura: Matemáticas

Lección: La suma

RECORDAR

Cada alumno recibe unas tarjetas numeradas del 1 al 10. El maestro dice un número del 1 al 10 y lo escribe en la pizarra, los estudiantes levantan la tarjeta correspondiente. Segundo paso, sin escribir los números en la pizarra, sólo oral.

COMPRENDER

Cada alumno recibe 10 bloques o fichas. El maestro dice un número y los estudiantes cuentan y agrupan tantos bloques o fichas como dice el maestro. Luego explican cuántos bloques o fichas hay en cada montón.

APLICAR

Cada pareja de estudiantes recibe 20 cubos unifix (10 de cada color) para representar sumas sencillas. El maestro dice "4 más 2" y los estudiantes colocan 4 bloques de un color junto a 2 bloques del otro color y cuentan el total.

ANALIZAR

En pequeños grupos, los estudiantes descomponen sumas en diferentes combinaciones de números. El maestro escribe en la pizarra un número, por ejemplo "6", y los estudiantes forman con los cubos unifix las diferentes combinaciones que suman 6 (2+4, 1+5, 3+3, etc.)

EVALUAR

En pequeños grupos, los estudiantes comparan dos sumas usando los cubos unifix y deciden entre todos cuál es mayor, menor o si son iguales. Por ejemplo, 3+4 y 1+5.

CREAR

Los estudiantes por parejas inventan problemas de suma utilizando dibujos. Luego los comparten con el resto de la clase y resuelven los problemas inventados por sus compañeros.



Cultura

¿Qué enseñar?

Al aprender una lengua, y más en interacción con otros, los estudiantes se exponen a diferentes culturas, perspectivas y puntos de vista.

El aprendizaje de una segunda lengua no solamente implica el adquirir habilidades lingüísticas en esa lengua, sino, además, desarrollar una

Competencia intercultural

para:

- **Comunicar de manera eficaz:** adaptando el lenguaje y el comportamiento a diferentes contextos culturales.
- **Aumentar la sensibilidad cultural:** siendo conscientes de las diferencias entre culturas y así evitar malentendidos.
- **Fomentar el entendimiento mutuo:** promoviendo el respeto y la comprensión entre personas de diferentes culturas.



Cultura

¿Qué enseñar?

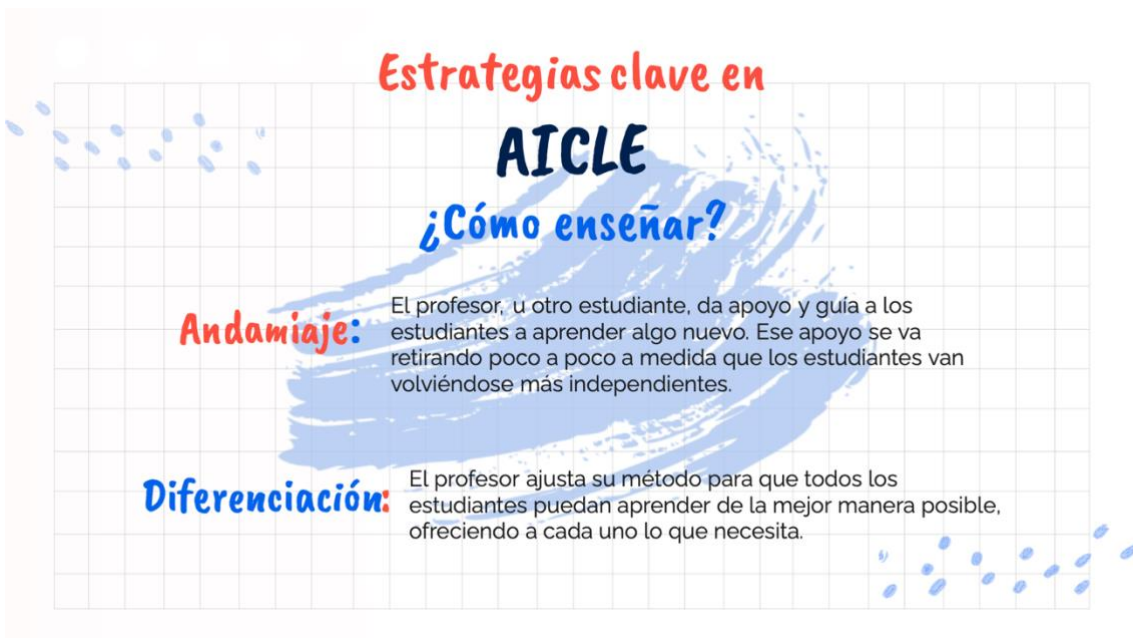
Fomentar el entendimiento y el respeto por las otras culturas en nuestros alumnos parte por desarrollar una competencia cultural en nosotros mismos como maestras y maestros.

En el aula, veremos comportamientos de nuestros alumnos procedentes de otros países que a nosotros, a priori, nos pueden resultar extraños.

Basta con conocer la procedencia de nuestros estudiantes para entender determinadas costumbres. Una breve búsqueda en internet puede ser de gran ayuda para comprender su forma de actuar, y compartir nuestros descubrimientos con el resto de los estudiantes creará un ambiente de respeto y nos evitará malentendidos.

¿Sabías que...?

- En la cultura india y del Oriente Medio, es inapropiado dar o recibir objetos con la mano izquierda ya que se considera impura.
- En Japón, en Corea del Sur y en China, es más respetuoso entregar y recibir objetos con ambas manos.
- En algunas culturas asiáticas y africanas el contacto visual con una figura de autoridad, como puede ser el maestro, puede ser visto como una falta de respeto.



Estrategias clave en

AICLE

¿Cómo enseñar?

Andamiaje:

El profesor, u otro estudiante, da apoyo y guía a los estudiantes a aprender algo nuevo. Ese apoyo se va retirando poco a poco a medida que los estudiantes van volviéndose más independientes.

Diferenciación:

El profesor ajusta su método para que todos los estudiantes puedan aprender de la mejor manera posible, ofreciendo a cada uno lo que necesita.

Estrategias clave en

AICLE

¿Cómo enseñar?

Andamiaje:

- **Verbal:** repitiendo o parafraseando lo dicho para potenciar la comprensión.
- **Visual:** tarjetas con imágenes, tarjetas de vocabulario, pictogramas, marcos de oración para proporcionar modelos de lengua correctos, *realia*, pared de gramática/sonidos, pósteres de cognados, etc.
- **Kinestésicos:** TPR (Total Physical Response, o acompañar el lenguaje con gestos), uso de manipulativos.
- **Aprendizaje entre iguales:** los propios compañeros son los que ayudan y modelan el lenguaje en las actividades.
- **TIC:** uso de audiovisuales e internet.

Estrategias clave en

AICLE

¿Cómo enseñar?

Diferenciación:

Para atender a las individualidades del estudiante nos preguntaremos, y también le preguntaremos a él, qué necesita para tener éxito en su tarea.

La respuesta nos llevará a ofrecerle lo que realmente necesita:

- ¿Necesita más elementos visuales?, ¿más pictogramas?
- ¿Necesita hacer actividades con movimiento?
- ¿Necesita poder elaborar otro tipo de producto final? ¿dibujar una historia en lugar de escribirla y describirla oralmente?
- si todos los estudiantes tienen que escribir oraciones, nuestro amigo ¿necesita empezar por palabras y de ahí progresaremos a hacer oraciones?

En definitiva, debemos diseñar y ofrecer una variedad de actividades que se ajusten a su modalidad de aprendizaje para el mismo objetivo.

Estrategias clave en

¿Cómo enseñar?

Diferenciación:

AICLE

Grupo en general	Estudiante inmigrante
Los estudiantes rellenan una hoja de sumas para practicar.	Usa fichas o cubos unifix para realizar las mismas sumas, pero de forma manipulativa.
Los estudiantes lanzan dos dados y suman los números que obtienen.	Nos aseguramos de que entienda los números en los dados mostrando tarjetas con los números y sus nombres en español.
Los estudiantes emparejan tarjetas con problemas de suma (ej., $2 + 4$) con tarjetas de respuestas (ej., 6)	Incluimos tarjetas con imágenes que representen las sumas (ej., dos manzanas + cuatro manzanas = seis manzanas) para apoyar la comprensión visual.
Los estudiantes usan una línea numérica para realizar sumas sencillas.	Proporcionamos una línea numérica con dibujos para cada número y demostramos cómo moverse a lo largo de la línea para sumar.

Estrategias clave en

¿Cómo enseñar?

Diferenciación:

AICLE

Jugamos un bingo de sumas donde los números en las tarjetas de bingo son los resultados de sumas.	Incluimos imágenes en las tarjetas de bingo para cada número y le proporcionamos una hoja de referencia con sumas y sus resultados ilustrados.
El maestro crea pequeñas historias donde los estudiantes deben sumar objetos (ej., "Marta tenía 2 caramelos y su amigo le dio 4 más. ¿Cuántos caramelos tiene ahora Marta?").	Usamos imágenes para contar la historia y pedimos al estudiante que cuente los objetos en las imágenes para encontrar la respuesta.
Proporcionamos puzzles donde las piezas correctas se encajan al resolver sumas.	Nos aseguramos de que los puzzles incluyan imágenes que representen las cantidades a sumar para que el estudiante pueda contar visualmente.
Realizamos una actividad al aire libre donde los estudiantes recogen hojas, piedras u otros objetos y los suman.	Le damos al estudiante una hoja de trabajo con imágenes de los objetos y proporcionamos instrucciones visuales sobre cómo contar y sumar los objetos recolectados.

Agrupamientos en AICLE

¿Cómo enseñar?

Grupos de trabajo:

- **Grupos de trabajo colaborativo:** los alumnos están en pequeños grupos heterogéneos que trabajan juntos con un fin común, el de resolver una tarea. El éxito del grupo depende de todos, de manera que cada uno es responsable de su aprendizaje pero también del de los demás. Se fomenta la interacción entre todos los integrantes del grupo en todo momento.
- **Grupos interactivos:** se trabaja en grupos heterogéneos también y cada grupo está supervisado por un adulto que dinamiza la actividad. Los adultos pueden ser otros maestros, maestros en prácticas, padres voluntarios, voluntarios del barrio, etc. Cada grupo trabaja en una tarea durante 10/15 minutos. Si algún integrante del grupo acaba antes, se encarga de ayudar al resto del grupo y así todos alcanzan los objetivos propuestos. A los 10/15 minutos el grupo se mueve a otro espacio del aula con otro adulto para trabajar en otra actividad.

Las tareas en AICLE

¿Cómo enseñar?

Las tareas son actividades específicas y estructuradas que los estudiantes realizan para lograr ciertos objetivos de aprendizaje.

Para diseñar tareas hay que seguir unos pasos:

1. **Identificar los objetivos de aprendizaje:** definir claramente lo que pretendemos que los alumnos aprendan y logren con la tarea.
2. **Seleccionar un contexto relevante:** elegir un contexto o tema que sea interesante y relevante para los estudiantes. Puede ser algo relacionado con su entorno inmediato o intereses comunes.
3. **Diseñar la tarea con pasos claros:** estructurar la tarea en pasos claros y sencillos que los estudiantes puedan seguir, asegurándonos de que cada paso está bien explicado y es accesible para ellos.
4. **Usar elementos visuales y manipulativos:** de esta manera la tarea será más comprensible y atractiva.
5. **Proporcionar instrucciones simples y claras:** adaptando el lenguaje de manera que sea comprensible para todos, y acompañando las instrucciones verbales con imágenes, gestos y ejemplos.
6. **Fomentar interacción entre los alumnos:** trabajando en parejas o en grupos colaborativos o interactivos para promover el aprendizaje social.
7. **Evaluar:** proporcionando siempre una retroalimentación constructiva, celebrando sus logros y dando orientaciones sobre cómo mejorar.

Las tareas en AICLE

¿Cómo enseñar?

Curso: 1º E. P.	Asignatura: Matemáticas
Lección: La suma	
Tarea	La tienda de juguetes.
Objetivo	Practicar sumas sencillas.
Contexto	Simulamos la compra de juguetes en una tienda.
Materiales	Hoja con imágenes de juguetes y sus precios (un osito que cuesta 3 euros, una moto que cuesta 4 euros, etc.) Dinero falso y caja registradora de juguete.
Actividad	Los estudiantes eligen dos juguetes que quieren comprar y suman los precios para saber cuánto dinero necesitan en total. Pueden recrear toda la escena en grupos asumiendo por turnos el papel de vendedor y cliente.
Resultado	Cada estudiante presenta al resto de la clase los juguetes que eligió y cuánto cuestan en total.
Evaluación	Verificar en una lista de control que los estudiantes suman correctamente. Proporcionar retroalimentación.

Evaluación

¿Qué evaluar?

Queremos por un lado, evaluar la adquisición de los contenidos de la asignatura, pero en el caso de los estudiantes inmigrantes, debemos a la vez evaluar su competencia lingüística. Tomaremos como punto de partida los objetivos propuestos para la lección o la unidad y redactaremos los criterios de evaluación.

¿Cómo evaluar?

Trabajando en grupos y con un enfoque por tareas no tiene sentido centrar nuestra evaluación en un instrumento como un examen. Lo más eficaz será la evaluación formativa, por medio de observación directa con una rúbrica de evaluación o una hoja de control.

Los resultados de esta evaluación nos servirán para poder modificar y ajustar la programación a las necesidades del estudiante.

Cualquier momento es bueno para evaluar y ayudar al alumno: mientras está trabajando con sus compañeros, en momentos de trabajo individual, cuando volvemos a clase después del recreo, cuando vamos de camino para salir del colegio, ...

¿Qué y cómo evaluar?

Evaluación del Contenido

¿Qué y cómo evaluar?

Criterios de evaluación	4	3	2	1
Comprende el concepto de suma como la combinación de dos conjuntos de objetos para formar uno mayor	Demuestra una comprensión completa y puede explicar y mostrar cómo combinar dos conjuntos de objetos de diferentes maneras.	Demuestra una comprensión clara y puede combinar dos conjuntos de objetos correctamente.	Muestra una comprensión parcial y necesita ayuda para combinar conjuntos de objetos.	No comprende cómo combinar dos conjuntos de objetos para formar uno mayor.
Reconoce el símbolo de la suma y el de igualdad	Reconoce y usa correctamente los símbolos de suma (+) y de igualdad (=) en diferentes contextos.	Reconoce y usa correctamente los símbolos de suma (+) y de igualdad (=).	Reconoce los símbolos de suma (+) y de igualdad (=) con ayuda.	No reconoce los símbolos de suma (+) y de igualdad (=).
Resuelve sumas simples hasta 10	Resuelve sumas simples hasta 10 de manera rápida y precisa, sin errores.	Resuelve sumas simples hasta 10 correctamente con pocas ayudas.	Resuelve sumas simples hasta 10 con ayuda frecuente.	Tiene dificultad para resolver sumas simples hasta 10, incluso con ayuda.
Utiliza manipulativos para la representación visual de la suma	Usa manipulativos de manera efectiva y puede representar visualmente sumas correctamente.	Usa manipulativos para representar sumas con éxito.	Usa manipulativos con ayuda para representar sumas.	No puede usar manipulativos para representar sumas.

Evaluación del Lenguaje

¿Qué y cómo evaluar?

Criterios de evaluación	4	3	2	1
Conoce y usa los términos clave: sumar, igual, más, resultado, total	Usa todos los términos clave correctamente en oraciones completas y en el contexto adecuado.	Usa la mayoría de los términos clave correctamente en oraciones completas.	Usa algunos términos clave correctamente con ayuda.	No usa los términos clave correctamente, incluso con ayuda.
Formula y responde preguntas: ¿Cuánto es 2 más 4? 2 más 4 es igual a 6	Formula y responde preguntas de suma correctamente y de manera independiente.	Formula y responde preguntas de suma correctamente con pocas ayudas.	Formula y responde preguntas de suma con ayuda.	Tiene dificultad para formular y responder preguntas de suma, incluso con ayuda.
Utiliza oraciones completas para describir operaciones de suma: Dos más cuatro es igual a seis	Usa oraciones completas correctamente para describir operaciones de suma de manera independiente.	Usa oraciones completas correctamente para describir operaciones de suma con pocas ayudas.	Usa oraciones completas con ayuda para describir operaciones de suma.	Tiene dificultad para usar oraciones completas para describir operaciones de suma, incluso con ayuda.
Sigue instrucciones simples para realizar sumas	Sigue instrucciones simples para realizar sumas de manera independiente y precisa.	Sigue instrucciones simples para realizar sumas con pocas ayudas.	Sigue instrucciones simples con ayuda para realizar sumas.	Tiene dificultad para seguir instrucciones simples para realizar sumas, incluso con ayuda.

5

Apoyo docente

Apoyo docente ¡No estás solo!

- **Formación:** busquemos cursos y talleres en AICLE, metodologías de enseñanza de ELE, multiculturalidad, etc.
- Organicemos **grupos de trabajo** en el centro: todos hemos tenido, tenemos y vamos a tener alumnos inmigrantes en nuestras aulas.
- **Compartamos:** creemos un banco de recursos didácticos, bancos de actividades, juegos, proyectos, etc. adaptados a diferentes niveles y materias.
- Utiliza las **redes sociales** para encontrar grupos de enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera.

6

Entorno inclusivo

Entorno inclusivo

Desarrollar un entorno educativo donde todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, características personales, antecedentes culturales, lingüísticos, socioeconómicos o cualquier otra condición, se sientan valorados, respetados y apoyados.

Se trata de promover el acceso en condiciones de equidad a las oportunidades de aprendizaje y el reconocer la diversidad como un valor enriquecedor para toda la comunidad escolar. Algunas propuestas son:

- Integrar a las familias en los procesos de toma de decisiones en el centro.
- Añadir cartelería en las diferentes lenguas presentes en el colegio.
- Celebrar jornadas culturales en las que todas las culturas estén presentes.
- Establecer vínculos con organizaciones comunitarias y ONGs.
- Organizar listas de voluntarios para que dirijan los grupos interactivos en las diferentes aulas.

7 Recursos

Hay muy pocas publicaciones sobre la enseñanza del español con la metodología AICLE, así que deberemos hacer un esfuerzo para leer en inglés o, en el caso de las páginas web, utilizar la opción de "traducir a español".

Para leer:

AICLE - Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Andamiaje - Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. London: Heinemann.

- Lee Fields, D. (2016). *Echando una mano: 101 técnicas de andamiaje para el profesorado de lenguas desde una perspectiva CLIL*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Diferenciación - Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners, 2nd Edition (Revised)*. Alexandria, VA: ASCD.

Trabajo en grupo - Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom (3rd edition)*. New York, NY: Teachers College Press.

En internet:

- Página del Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (en inglés y alemán) <https://www.ecmlat/ecml-programme/Programme2008-2011/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/Resources/tabid/4445/language/en-GB/Default.aspx>
- CLIL Zone - Association for language learning <https://www.all-languages.org.uk/research-practice/clil-zone/>
- Zona CLIL - Metodología y recursos CLIL/AICLE <https://clil.wordpress.com/>
- Agrupación de enlaces CLIL - Fundamentos teóricos e ideas para trabajar con CLIL <http://www.isabelperez.com/clil.htm>

ANEXO 4. Código QR de descarga para cursos superiores

Código QR para la descarga de la guía para maestras y maestros de ciclos iniciales de Educación Primaria.

