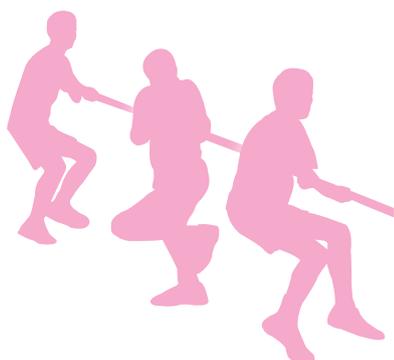


Atención a la Diversidad





Atención a la Diversidad

¿Por qué “calidad” y “equidad”?

La escuela andaluza, a través de la normativa que la ordena y a través de sus prácticas, está comprometida con dos ideas que sirven de referentes para la innovación y la mejora y de indicadores para la evaluación del sistema. Estas dos ideas son la calidad y la equidad.

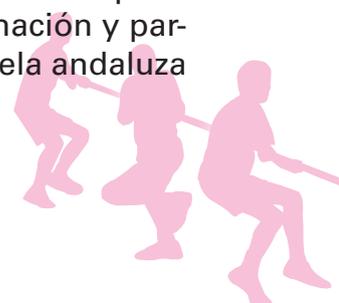
Ofrecer una educación de calidad supone permitir que cada estudiante desarrolle su potencialidad tanto como sea posible, poniendo para ello en juego todo el saber hacer y los recursos disponibles en el sistema. La equidad en educación supone apostar porque este desarrollo esté al alcance de todos los estudiantes, superando desigualdades y dificultades mediante la actuación coordinada de la escuela, las familias y demás agentes educativos.

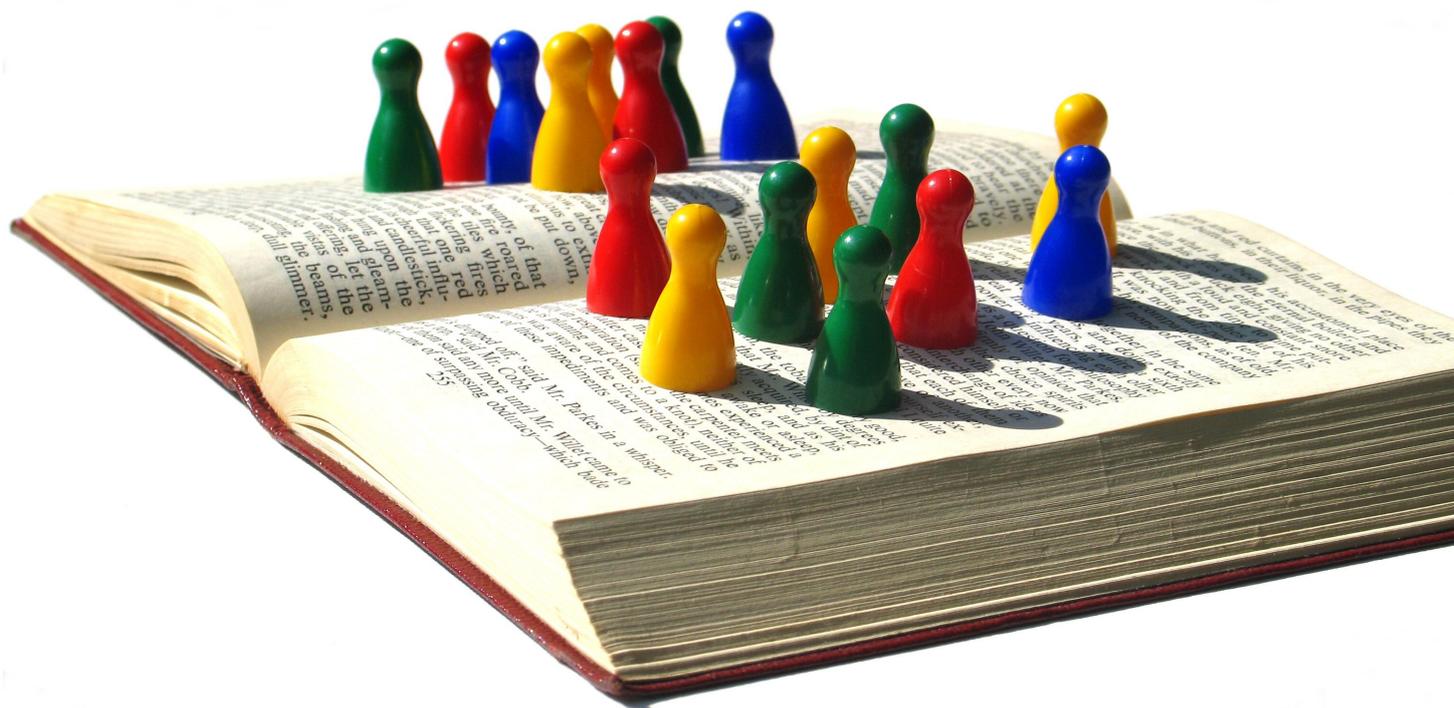
Así pues, calidad y equidad están vinculadas de manera indisoluble. Por un lado, un sistema educativo que preste atención a la calidad pero olvide la equidad tiende hacia el elitismo; por otro lado, un sistema que atienda a la equidad pero no a la calidad no está ofreciendo a los estudiantes los mecanismos adecuados para participar en sociedad de manera satisfactoria y, por tanto, incumple su objetivo.

El compromiso con la calidad y la equidad se desarrolla en múltiples planos: desde la gestión y la organización del centro hasta las estrategias de enseñanza-aprendizaje o las actividades complementarias y la relación con las familias, cada actuación debe representar un paso más en el desarrollo de estas dos fuerzas. Cada instancia del sistema educativo y cada persona implicada con la educación tiene una responsabilidad respecto a la calidad y la equidad de nuestra educación.

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas tienen un papel importante que jugar. Así, un nivel adecuado de competencia en comunicación lingüística es fundamental para el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: dominar la lengua de la escuela es una de las claves para el desarrollo personal y social y el éxito escolar. Precisamente por esta razón el compromiso y la responsabilidad en relación con la competencia en comunicación lingüística son compartidos por todo el profesorado y los miembros de la comunidad educativa, por la familia y por todos los agentes educativos y sociales.

Por otro lado, el dominio de lenguas adicionales hoy no es un plus sino un requisito indispensable para entender un mundo multilingüe, dominar la información y participar en sociedad de manera activa y crítica. En los últimos años la escuela andaluza





ha avanzado de manera considerable en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente como resultado del Plan andaluz de Fomento del Plurilingüismo, y ha llegado el momento de consolidar este avance haciendo que el plurilingüismo forme parte de cada proyecto educativo de centro.

Por esta razón, el Proyecto Lingüístico de Centro pretende ser el instrumento para el desarrollo de la calidad y la equidad en relación con las lenguas. Por un lado, el Proyecto Lingüístico de Centro pretende potenciar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de cada estudiante; por otro lado, el Proyecto Lingüístico de Centro permite prestar atención a la diversidad tanto de capacidades como a la diversidad lingüística y cultural presentes en el centro y en el aula.

Así pues, la elaboración e implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro representa una respuesta profesional al reto de la calidad y la equidad. Del esfuerzo, personal y colectivo, por ofrecer una buena educación lingüística se beneficiarán todas las áreas de conocimiento, todos los niveles educativos y toda la escuela como también, sobre todo, se beneficiarán todos los alumnos y alumnas de la escuela andaluza y, con ellos, toda la sociedad.



El Proyecto Lingüístico de Centro como respuesta a la equidad: atención a la diversidad

¿Qué entendemos por atención a la diversidad?

Cada persona es diferente. Cada una tiene un estilo de aprendizaje diferente, estilos cognitivos diferentes, experiencias de aprendizaje diferentes. La homogeneidad es una ficción que no ocurre en los centros escolares, donde cada estudiante, de manera singular, tiene características específicas: no existe la norma.

En este sentido, la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 167, 22 de agosto de 2008) **establece que la atención a la diversidad del alumnado será la pauta ordinaria de la acción educativa en la enseñanza obligatoria, para lo cual se favorecerá una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza.**

Asimismo, se indica en esta misma Orden que es necesario prestar una atención especial al “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entendiéndose por tal el alumnado con necesidades educativas especiales, el que se incorpore de forma tardía al sistema educativo, el que precise de acciones de carácter compensatorio y el que presente altas capacidades intelectuales.”

Para la atención a la diversidad, se establecen las siguientes actuaciones y medidas:

- 1. Estrategias de apoyo y refuerzo:** “Se prestará especial atención durante toda la enseñanza básica a las estrategias de apoyo y refuerzo de las áreas o materias instrumentales de Lengua castellana y literatura, Lengua extranjera y Matemáticas”;
- 2. Actuaciones para la atención a la diversidad:** la realización de agrupamientos flexibles y no discriminatorios, los desdoblamientos de grupos, el apoyo en grupos ordinarios, los programas y planes de apoyo, refuerzo y recuperación y las adaptaciones curriculares, según el artículo 15 del Decreto 230/2007 y en el artículo 19 del Decreto 231/2007;
- 3. Medidas de atención a la diversidad de carácter general para la enseñanza obligatoria**
 - a. Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico,
 - b. Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza,



- c. Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula,
- d. Modelo flexible de horario lectivo semanal;

4. Medidas de atención a la diversidad específicas para la educación secundaria obligatoria

- a. Agrupación de diferentes materias en ámbitos
- b. Programación de actividades para las horas de libre disposición de los cursos primero y segundo de la educación secundaria obligatoria,
- c. Oferta de asignaturas optativas propias, que tendrán un marcado carácter práctico o aplicado,
- d. Agrupaciones de materias opcionales de cuarto curso.

En concreto, dos situaciones concernientes al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo requieren una atención especial: los diferentes tipos y grados de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial (incluyendo la sobredotación) y la diversidad lingüística y cultural, presentes en el aula fundamentalmente a través de los hijos e hijas de familias de origen extranjero. Estas dos situaciones plantean a la escuela el reto de proporcionar a todo el alumnado una educación de calidad, es decir, el reto de la equidad en la educación.

¿Por qué es necesario prestar atención a la diversidad desde el Proyecto Lingüístico de Centro?

En primer lugar, el Proyecto Lingüístico de Centro, como parte del Proyecto Educativo de Centro, debe recoger los valores, los objetivos y las prioridades de actuación en relación con las lenguas, su enseñanza, su aprendizaje y su evaluación. En este sentido, precisamente, una escuela que se pone como objetivo fundamental ser escuela inclusiva demuestra su voluntad de serlo incluyendo como prioridad fundamental la atención a la diversidad en relación con las lenguas. Se construye sociedad inclusiva haciendo escuela inclusiva, y las lenguas son un factor fundamental de inclusión.

En segundo lugar, es importante prestar atención a la diversidad desde el Proyecto Lingüístico de Centro porque buena parte de los problemas a los que se tiene que enfrentar nuestro alumnado –y también el profesorado– son problemas lingüísticos. Contribuir a que un estudiante con alguna discapacidad o hablante de una lengua distinta a la lengua de la escuela pueda comunicarse con normalidad es favorecer su participación y su éxito en la vida de la escuela.

Limitemos nuestra reflexión, por poner un ejemplo, a sólo dos ámbitos de la vida en la escuela: las relaciones interpersonales y la evaluación. Por un lado, la creación de lazos de cooperación y amistad en la escuela (así como la participación en actividades extraescolares y complementarias) se basa en buena medida en la comunicación oral entre los estudiantes y de este proceso de socialización depende, desde una



perspectiva vygotskiana, el desarrollo y la formación del individuo. Por otro lado, la demostración de los aprendizajes y las competencias adquiridas requiere, con mucha frecuencia, de exposiciones orales o producciones escritas, normalmente con un alto nivel de ansiedad asociado. En ambos casos, la competencia en la comunicación lingüística de cada estudiante jugará un papel importante.

Por último, la atención a la diversidad requiere una actuación global en distintos ámbitos de intervención. Para desplegar una atención a la diversidad desde el presupuesto de calidad que antes comentamos es necesario contemplar desde las estrategias de aula hasta el apoyo en el aula y fuera de ella, desde la adecuación del currículum hasta los aspectos organizativos o la cooperación entre el centro y el entorno.

En este sentido, el Proyecto Lingüístico de Centro es el espacio para organizar las actuaciones de atención a la diversidad vinculadas con las lenguas. Por un lado, la mayoría de estas actuaciones requieren de la coordinación del profesorado (del mismo centro o entre centros que atienden a distintas etapas educativas), entre el profesorado y otros agentes externos (equipos de orientación, médicos, etc.) o entre el profesorado y las familias. Por otro lado, la atención a la diversidad de capacidades y la diversidad lingüística y cultural requerirá de tiempos y lugares para la coordinación y la intervención, estrategias de comunicación con las familias, establecimiento de convenios con otras instituciones, etc. En resumen, la atención a la diversidad vinculada con las lenguas requiere acciones conjuntas que están en la base de la idea de Proyecto Lingüístico de Centro.



¿Cómo podemos prestar atención a la diversidad desde el Proyecto Lingüístico de Centro?

El Proyecto Lingüístico de Centro puede incluir dos tipos de medidas en relación con la atención a la diversidad: genéricas y específicas. Las medidas genéricas se encuentran activas de manera permanente y configuran una forma de trabajo normalizada en los centros; las medidas específicas se activan según la necesidad que tenga un estudiante en un momento determinado del trabajo escolar, aunque es evidente que habrá medidas específicas que deberán mantenerse activas durante tanto tiempo como sean necesarias para el estudiantes.

Podríamos mencionar tres medidas genéricas de atención a la diversidad desde el Proyecto Lingüístico de Centro:

- 1. Elección de las estrategias de enseñanza de lenguas más eficaces**
- 2. Gestión de recursos en el aula y en el centro**
- 3. Uso de las TIC**

En cuanto a las medidas específicas de atención a la diversidad desde el Proyecto Lingüístico de Centro trataremos las siguientes:

- 1. Evaluación e información**
- 2. Intervención en relación con alteraciones del lenguaje oral y escrito**
- 3. Uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación**
- 4. Enseñanza del español como nueva lengua**

Estas medidas, genéricas y específicas, se desarrollan, tal y como establece la normativa andaluza en vigor, en un grupo ordinario a tiempo completo y, cuando sea necesario, con apoyos dentro del grupo. En esta publicación no trataremos, por su propia especificidad, ni las estrategias propias del aula de educación especial ni el trabajo realizado en los centros específicos de educación especial.

¿Qué medidas genéricas de atención a la diversidad se pueden organizar desde el Proyecto Lingüístico de Centro?

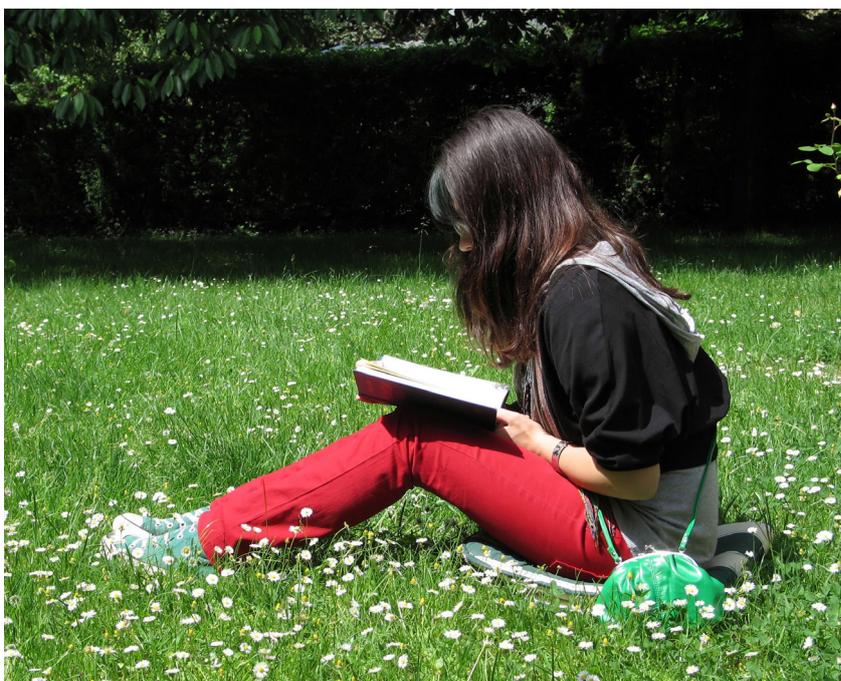
Las medidas genéricas de atención a la diversidad desde el Proyecto Lingüístico de Centro son la selección de estrategias de enseñanza de lenguas más eficaces, la gestión de los recursos en el aula y el uso de las TIC. Se proponen estas medidas como parte del funcionamiento normal del centro puesto que su potencial alcanza a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades y de sus particularidades.



Medidas genéricas: estrategias de enseñanza eficaces

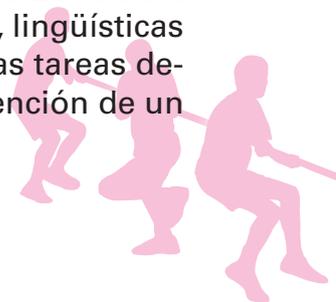
La primera medida dentro del Proyecto Lingüístico de Centro es la selección de estrategias de enseñanza de enseñanza de lenguas más eficaces. De igual forma que el Proyecto Educativo de Centro puede recoger las estrategias generales de enseñanza por las que apuesta el centro, el Proyecto Lingüístico de Centro puede aportar una referencia explícita a aquellas estrategias específicas de enseñanza de lenguas elegidas por el centro.

En esta línea, el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) reivindica la importancia de la mejora de las prácticas docentes por su influencia, sobre todo, en los resultados de aprendizaje. La clave fundamental para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la actuación del docente, que controla los mecanismos para proponer actividades motivadoras, significativas y vinculadas con los intereses y las necesidades de su alumnado. En este sentido, una elección adecuada de las estrategias de enseñanza es fundamental para proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes.



Desde la perspectiva de la educación lingüística se proponen dos maneras de enfocar la enseñanza especialmente efectivas: por un lado, el enfoque orientado a la acción y basado en tareas y, por otro lado, el enfoque centrado en los contenidos. El enfoque centrado en la acción considera a los usuarios y estudiantes que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que realizan tareas, lingüísticas y no lingüísticas, en un ámbito concreto. Se parte, por tanto, de la base de que los actos de habla se dan en actividades que forman parte de un contexto sociocultural más amplio y que les da pleno sentido.

En este enfoque, una tarea es una actividad que requiere que los aprendices utilicen la lengua, con énfasis en el significado, para conseguir un objetivo; las tareas pueden ser de carácter lingüístico o no, pero requerirán el uso de la comunicación para realizar actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación de textos orales o escritos. De este modo se desarrollará la competencia comunicativa entendida como capacidad para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen acciones para el cumplimiento de una finalidad comunicativa específica en un contexto determinado. Una actividad comunicativa concreta requiere la utilización del lenguaje oral o escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar. Además, las tareas deben promover la comunicación entre los estudiantes, finalizar con la obtención de un resultado y ser realizadas en cooperación.



La segunda estrategia de enseñanza de lenguas es el enfoque centrado en los contenidos. Cuando se conjuga la enseñanza de lenguas con el interés –genuino de la escuela– por el aprendizaje de las áreas curriculares, se habla de enfoque centrado en los contenidos; si el enfoque basado en tareas tiene como característica propia poner el énfasis en el significado, en este caso se especifica que el significado está relacionado con los contenidos de las materias del currículo.

En educación, hablar de currículum integrado es hacer referencia a un movimiento internacional que propone dotar de mayor coherencia interna a los sistemas educativos, de tal forma que se supere la brecha que crea la división en materias del currículum escolar: en una sociedad del conocimiento no tiene sentido romper el currículum y crear compartimentos comunicados.



Desde el punto de vista de la educación lingüística, el currículum integrado propone la posibilidad de adquirir al mismo tiempo tanto los contenidos curriculares como las lenguas. En principio no tiene nada de novedoso el planteamiento si lo contemplamos desde una situación de «L1=lengua de la escuela»: la adquisición de los conceptos de cada materia, la realización de los procedimientos asociados a éstas y el desarrollo de las actitudes oportunas están necesariamente vinculados al aprendizaje de una «lengua de la escuela».

Sin embargo, es especialmente paradójico el caso de la enseñanza del castellano en nuestro sistema educativo. Centrada en el estudio del sistema lingüístico y la historia de la literatura, la enseñanza del castellano ha obviado tradicionalmente el importante papel que puede jugar para el aprendizaje en las otras áreas curriculares, en realidad en la misma medida en que las otras áreas se han olvidado de que el mecanismo fundamental para la enseñanza y el aprendizaje es el uso de la lengua. Es importante que, por un lado, inyectemos el contenido, significativo y relevante, de las áreas de conocimiento en la clase de lengua materna y, por otro lado, hagamos más sensibles a las demandas lingüísticas las clases de las otras materias. Precisamente esta acción simultánea en la clase de lengua materna y las otras áreas puede contribuir a resolver el problema de la incorporación de los estudiantes hablantes de otras lenguas al aula normalizada.

Por otro lado, cuando la lengua de la escuela no coincide con la L1 de los estudiantes o cuando se aprende una LE a través de los contenidos de las áreas de conocimiento, el currículum integrado sí supone un hecho relativamente novedoso en nuestro país (véase Eurydice, 2006). En el caso de los estudiantes que hablan lenguas distintas a la lengua de la escuela, las estrategias de currículo integrado permiten esperar una aceleración del aprendizaje del «dominio cognitivo del lenguaje académico» (Cummins, 2002) y esta incorporación acelerada a las áreas de conocimiento es la clave para garantizar una experiencia escolar satisfactoria para el alumnado que no hable la lengua de la escuela al llegar al centro escolar.

Por último, en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, el currículum integrado puede suponer un modo de superar la noción de lengua-asignatura que las lenguas extranjeras tienen en nuestro sistema educativo. Descontextualizadas dentro del currículum escolar, los estudiantes no pueden percibir el sentido del aprendizaje de una lengua extranjera que no cumple ninguna función en sus vidas; por ello, con la incorporación de los contenidos de las otras áreas curriculares las lenguas extranjeras contribuyen a su aprendizaje para la vida y permite a los estudiantes seguir profundizando en el conocimiento de sí mismos, de los otros y de su entorno físico y social.

Existen, además, garantías de éxito que justifican un currículum integrado. Met (1994) afirma que en contextos de inmersión es posible desarrollar destrezas en comunicación lingüística al mismo tiempo que el conocimiento de los contenidos curriculares. Genesee (1994) es también concluyente cuando afirma que en contextos de inmersión y educación formal la integración de contenidos y lengua es más efectiva que una enseñanza exclusivamente lingüística, del mismo modo que el desarrollo académico debe estar integrado con el desarrollo lingüístico.

Bibliografía

- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eurydice. 2006: *Content and language Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels, Eurydice. Consulta del informe nacional en http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/070DN/070_ES_EN.pdf el 12 de enero de 2010.
- Genesee, F. 1994: *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Educational Practice Reports, 11. Washington, DC, Center for Applied Linguistics.
- Met, M. 1994: "Teaching content through a second language", en F. Genesee (ed.): *Educating second language children*. New York, Cambridge University Press.
- Núñez Delgado, P. 2005. "Bases teóricas y didácticas para la educación lingüística y literaria del alumnado con necesidades educativas especiales". En M. M. Molina Moreno. *Necesidades educativas especiales y habilidades lingüísticas* (pp. 19-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Willis, D. y Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.



Medidas genéricas: gestión de recursos en el aula

El aprendizaje no es un acto transmisivo, sino dialógico. Se basa en la interacción entre alumnado y profesorado y, por otro lado y de manera fundamental, en la interacción entre el propio alumnado. Es decir, la propuesta de enseñanza que aquí se hace, vinculando esta medida con la anterior, consiste en la resolución de tareas de enseñanza-aprendizaje en grupos heterogéneos y con recursos complementarios al docente.



El trabajo en equipos cooperativos es fundamental para poder prestar una atención educativa de calidad a la diversidad de individuos presentes en el aula. Estos grupos cooperativos comparten un mismo objetivo que se espera que alcancen mediante la interacción entre los miembros del grupo, los cuales se sienten vinculados entre sí por lazos de interdependencia positiva y, al mismo tiempo, son responsables de su trabajo individual y de sus resultados personales.

En segundo lugar, es fundamental que estos grupos contengan tanta diversidad como exista en el grupo-clase. La heterogeneidad es una fuente de riqueza y un motor de aprendizaje; cuando el estudiante con mayor competencia comunicativa ayuda a otro compañero o compañera, ambos aprenden, aunque de formas diferentes. El primero aprende porque recrea un discurso a partir de sus conocimientos; el segundo aprende porque su compañero o compañera le ofrece los andamios apropiados para recorrer su zona de desarrollo próximo, en muchas ocasiones de manera más precisa que el propio docente.

En tercer lugar, en la gestión de los recursos está parte del éxito de esta propuesta. La experiencia de las comunidades de aprendizaje demuestra que el profesorado no tiene por qué estar solo en el aula sino que puede ser complementado con otros adultos: padres y madres, voluntarios de ONG o estudiantes de las facultades de educación; en el caso de los centros bilingües andaluces, el "otro adulto" ha sido el ayudante lingüístico, que tan buenos resultados y que tanta ayuda ha prestado en los últimos años.

Asimismo, un estudiante con necesidad específica de apoyo educativo puede participar en una experiencia de tutoría entre iguales, en la cual el estudiante-tutor o el

estudiante-embajador puede ayudar a su compañero o compañera. Existen múltiples narraciones de experiencias de este tipo, así como investigación que demuestra que las redes de tutoría entre iguales son un apoyo para el aprendizaje y para las relaciones sociales de todos los estudiantes.

Bibliografía

■ Alcalde, A. I. et al. 2006. *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

■ Morales Orozco, L. 2006. *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

■ Pujolás Maset, P. 2001. *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.

■ Puigdemívol, I. 2005. *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

■ Masip Utset, M., y Rigol Muxart, A. 2005. "El aula, escenario de la diversidad". En M. Aldámiz-Echevarría et al. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad* (pp. 13-35). Barcelona: Graó.

Medidas genéricas: uso de las TIC

Las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en un aspecto central de la educación, y de manera muy especial en relación con la atención a la diversidad. Por un lado, la utilización de las TIC es un fin en sí mismo vinculado a la competencia digital y para el tratamiento de la información. La incorporación a una sociedad con destrezas tecnológicas y de manejo de la información supondrá una nueva marca de alfabetización añadida a la capacidad de leer y escribir textos. En este sentido, el uso de las TIC en el aula puede contribuir de manera efectiva a una educación para la vida en la sociedad de la información.

Por otro lado, las TIC permiten un aprendizaje de las lenguas constructivista y conectivista, centrado en el estudiante pero basado en la creación de redes de conocimiento, con utilización integrada de las destrezas comunicativas y con la posibilidad de disponer de múltiples actividades para distintos niveles de competencia en el aula. Además, el valor multilingüe de la red nos permite un enfoque plurilingüe de la enseñanza de idiomas que tome en consideración no sólo la lengua de la escuela o las lenguas extranjeras del currículum, sino también las lenguas de los estudiantes.

En este sentido, Hurtado Montesinos y Soto Pérez (2005) explican que la tecnología representa una ayuda fundamental para la atención a la diversidad. Sus posibles usos hablan por sí mismo de la necesidad de aplicarlas de manera intensiva y extensiva:

- Tecnologías para el acceso al ordenador
- Tecnologías para la estimulación sensoriomotriz



- Tecnologías para la comunicación aumentativa con y sin ayuda
- Tecnologías para la rehabilitación/ habilitación del lenguaje y el habla
- Tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de las áreas instrumentales
- Tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera
- Tecnologías para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua
- Tecnologías para la enseñanza y aprendizaje *on-line*



Además, Internet puede ser una fuente inmejorable de textos auténticos para el estudio de las lenguas y las materias curriculares. Con estos textos, dado el carácter multimodal del material *on-line*, el docente puede realizar una labor de enriquecimiento del contenido lingüístico: la utilización de elementos gráficos y sonoros que den apoyo al texto escrito (mapas conceptuales, líneas del tiempo, imágenes ilustrativas, vídeos con demostraciones, etc.) permite al estudiante contextualizar la palabra para su comprensión y participar, así, del significado del texto.

Por último, el trabajo cooperativo encuentra en los entornos virtuales un gran aliado. La creación de un *wiki*, el uso de *podcasts* o el mantenimiento de un *blog* pueden ser tareas de aprendizaje cooperativo en red mediante herramientas relativamente sencillas de im-

plementar y utilizar. Al mismo tiempo, el uso de plataformas de enseñanza virtual (como Moodle) permite un interesante nivel de interacción (y un tipo de interacción diferente) entre estudiantes y con el docente y los textos. Además, si la interacción – en plataformas o fuera de ellas – es aún fundamentalmente escrita, el desarrollo de la red hará que sea gradualmente cada vez más audiovisual.

En definitiva, las TIC y la red pueden ser fantásticos aliados para una enseñanza cooperativa de las lenguas que intenta asignar un papel activo a los estudiantes para la búsqueda de información, la recepción crítica y la generación de conocimientos.

Bibliografía

■ Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2001. *Aplicación de las Nuevas Tecnologías a las Necesidades Educativas Especiales*. Middelfart, Dinamarca: A/S Modersmålets Trykeri. Disponible en http://www.european-agency.org/ict_sen_db/index.html.

■ Hurtado Montesinos, M. D. y Soto Pérez, F. J. (Coords.) 2005. *Tecnologías de ayuda en contextos escolares*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

■ Monereo, C. (coord.). 2005. *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.

■ Ortega Carrillo, J. A., y Chacón Medina, A. 2002. "Limitaciones y posibilidades de

las nuevas tecnologías en la Educación Especial". En M. Lorenzo Delgado y T. Sola Martínez. *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. (pp. 157-178). Madrid: Dykinson.

■ Pérez Gutiérrez, M., y Pérez Torres, I. 2005. "Audio-visual resources and new Technologies in ELT", en N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada.

¿Qué medidas específicas de atención a la diversidad se pueden organizar desde el Proyecto Lingüístico de Centro?

Las medidas específicas de atención a la diversidad desde el Proyecto Lingüístico de Centro son la evaluación y la búsqueda de información, las intervenciones en relación con alteraciones del lenguaje oral y escrito, el uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación y la enseñanza del español como nueva lengua. Estas medidas se ponen en funcionamiento con la intención de solucionar o minimizar los problemas relacionados con las lenguas, su uso y su aprendizaje por parte del alumnado, desde la perspectiva de una escuela inclusiva y con la voluntad de contribuir en la mayor medida posible al desarrollo de las competencias básicas de cada estudiante.

Medidas específicas: evaluación y búsqueda de información

Nuestro sistema educativo ha hecho un gran esfuerzo desde los años noventa hasta hoy por prestar atención a la diversidad presente en la escuela. Estas medidas van desde la formación inicial y permanente hasta la promulgación de una normativa específica, pasando por materiales específicos ajustados a las distintas capacidades y a la diversidad lingüística y cultural. Aunque los resultados puedan parecer más o menos satisfactorios, es innegable el esfuerzo realizado desde muchas instituciones y aun más personas.

En este contexto, si un esfuerzo está justificado y es necesario, éste es en relación con la detección, evaluación y diagnóstico de alteraciones del desarrollo o dificultades en el aprendizaje de lenguas. Ante cualquier problema, en la mayoría de los casos una detección precoz permite aumentar las posibilidades de éxito, una mejor evolución y unos mejores resultados de aprendizaje. En el caso de un hablante de una lengua diferente a la lengua de la escuela, la evaluación inicial nos permite conocer sus conocimientos previos tanto de las lenguas presentes en la escuela como en relación con las materias del currículo y poder, así, ajustar nuestro trabajo a sus necesidades reales.

Si bien la evaluación psicopedagógica del alumnado es una actividad de carácter genérico, con mucha frecuencia la resolución de tareas de aprendizaje en el aula es la primera pista para la detección de un problema. Por ello, para una evaluación o un diagnóstico de calidad es necesario, en primer lugar, una intensa colaboración entre el profesorado y los especialistas en orientación, audición y lenguaje y pedagogía



terapéutica; gracias a este trabajo en equipo, que debe ser coordinado desde el Proyecto Lingüístico de Centro, es posible decidir la respuesta educativa más acertada para cada estudiante.

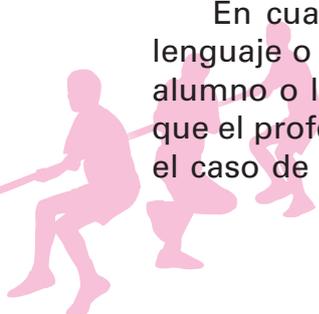
Además, la evaluación no puede ser simplemente una intervención puntual a la llegada al centro del alumno o la alumna sino un proceso continuado sujeto a revisiones sucesivas e incorporado al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual su presencia en el Proyecto Lingüístico de Centro es fundamental. Es necesaria una evaluación global, que observe al estudiante en interacción con el profesorado así como con otros estudiantes, si esto es posible; todas las investigaciones nos indican que el contexto más adecuado para obtener información relevante a la hora de realizar la evaluación del estudiante es la observación en el medio natural en el que se desenvuelve. Además, sería recomendable no violentar el proceso de acogida del alumnado con una evaluación inicial excesivamente formalizada o invasiva sino con una observación múltiple que se extendiera en el tiempo como forma de conocer ampliamente las capacidades de cada estudiante.

Junto con la evaluación psicopedagógica es necesario un acercamiento hacia las características personales y socioculturales del alumnado. Como afirma Nancy Cloud (1994: 255-256), es necesario distinguir “diferencia” y “discapacidad”; así, en el caso del estudiante de origen extranjero, no podemos confundir discapacidad con ciertas prácticas culturales que no coinciden con las del país de acogida (tiempos de respuesta a las preguntas, mayor o menor distancia en la relación profesor-estudiantes, etc.) ni tampoco entender el proceso gradual de adquisición de la lengua (o de construcción de la interlengua) como una discapacidad. En este sentido, contar con información sobre el estudiante (origen, antecedentes familiares, etc.) puede permitir ajustar la evaluación o el diagnóstico (en el caso de que haya algún tipo de problema de aprendizaje o alteración del desarrollo) y la intervención posterior a la realidad y las necesidades del estudiante.

Tras la evaluación es necesario considerar la adecuación de los recursos y materiales así como la puesta en práctica de modelos organizativos adecuados, programas específicos y adaptaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo a las condiciones y características personales y socioculturales del estudiante; en este momento el trabajo coordinado de los equipos de orientación y el profesorado es fundamental.

Por un lado, el profesorado puede necesitar información e indicaciones para adecuar su trabajo al estudiante y el equipo de orientación – además de los servicios de formación permanente del profesorado o la inspección educativa – puede aportar estas claves al profesorado. Por otro lado, el profesorado es responsable de reflexionar acerca de la mejor forma de integrar al estudiante en el desarrollo de la clase puesto que para este estudiante, como para todos los demás, es beneficioso permanecer junto a su grupo-clase tanto como sea posible. Por ello, el Informe de Evaluación Psicopedagógica debe contener orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito del aula como en el del centro escolar, y estas orientaciones deben aparecer, cuando sea pertinente, en el Proyecto Lingüístico de Centro.

En cuanto a la actuación del profesorado de apoyo especialista en audición y lenguaje o pedagogía terapéutica, el criterio fundamental debe ser la integración del alumno o la alumna en el aula y, por tanto, siempre que sea posible será preferible que el profesorado de apoyo esté presente en el aula de referencia del estudiante. En el caso de que fuera totalmente necesario salir del aula por requerir el alumno o la



alumna unas condiciones o instalaciones específicas no disponibles en el aula, las decisiones respecto al momento y la duración de la intervención se basarán en el criterio de mínima exclusión.

En el campo de la intervención en las discapacidades, la actuación familiar supone una pieza clave para la consecución de los objetivos marcados para el niño o la niña. En primer lugar, es importante trasladar al contexto familiar las explicaciones necesarias relacionadas tanto con las dificultades del menor como con el programa de evaluación y la intervención educativa que se va a seguir; en segundo lugar, es fundamental contar con las familias para poner en práctica en su domicilio las actuaciones dispuestas desde el centro. Con ello, se está consiguiendo además uno de los objetivos más importantes tanto en educación como en terapia, la generalización del aprendizaje a otros espacios diferentes al aula.

Bibliografía

- Arnáiz Sánchez, P. 2003. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cloud, Nancy, 1994. "Special education needs of second language students". En F. Genesee. *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press, pp. 243-277
- Domínguez Fernando, M. 2009. La enseñanza del español a inmigrantes con discapacidad intelectual. *Dossieres de Segundas Lenguas e Inmigración*, 20.
- East, V., y Evans, L. 2010. *Guía Práctica de Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Morata.
- Echeita Sarrionandia, G. 2006. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Palomino, A., y Torres González, J. A. 2002. "La evaluación: sentido y estrategias para los alumnos con necesidades educativas especiales". En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González. *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.

Medidas específicas: intervención en relación con las alteraciones del lenguaje oral y escrito

El desarrollo normal del lenguaje puede presentar múltiples alteraciones. Tanto el lenguaje oral (dislalia funcional, retraso del habla o del lenguaje, disfasia, disglosia, disartria, afasia, disfemia o tartamudez, disfonía, mutismo selectivo) como el lenguaje escrito (retraso lector, disgrafía, disortografía, dislexia,) pueden presentar problemas para el estudiante y el profesorado. El Proyecto Lingüístico de Centro puede recoger el protocolo de actuación más adecuado así como las indicaciones oportunas para la intervención.



En primer lugar, puesto que el encargado de tratar con muchos de estos trastornos es el profesorado en el grupo ordinario, es necesario contar con mecanismos para que el docente detecte y comunique donde está teniendo problemas su alumno o alumna. Se pueden diseñar cuestionarios – o utilizar cuestionarios ya pilotados – que guíen la valoración inicial de la competencia en comunicación lingüística por parte del profesorado así como disponer de información fácilmente accesible y comprensible para el profesorado sin tener que ser especialista en audición y lenguaje o en logopedia.



En segundo lugar, es necesario tener claro cuáles son los modelos de intervención que se pondrán en funcionamiento en el centro dependiendo de las alteraciones del lenguaje que se detecten. El Proyecto Lingüístico de Centro puede recoger las medidas a organizar y desarrollar en el caso hipotético de que aparezca un estudiante con unas características determinadas, así como quién será el agente educativo encargado de la intervención, el tiempo y el lugar. En relación con el tránsito de Educación Primaria a Secundaria, el Departamento de Orientación del centro de Educación Secundaria Obligatoria puede necesitar conocer el perfil del alumnado que llega al nuevo centro, así como también puede ayudar a dar pautas para la intervención en Educación Primaria.

Por otro lado, la mayoría de las alteraciones del lenguaje mencionadas anteriormente tienen un importante impacto en la imagen personal y social del estudiante. En la medida de lo posible sería necesario rebajar el nivel de ansiedad que comporta, por ejemplo, la comunicación oral en público, utilizando para ello un mayor tiempo de respuesta o una estructura de aprendizaje cooperativo. Asimismo, la organización en pares de estudiantes (como la estructura de estudiante-tutor) puede servir para relajar al hablante o al escritor y ayudarlo en el trabajo en el aula o fuera de ella.

Por último, la familia es una pieza fundamental en la detección y el tratamiento de las alteraciones del lenguaje oral y escrito. Lógicamente, la escuela debe proporcionar información sobre el trastorno que pueda afectar a su hijo o a su hija pero también poner los medios para que la familia sea una aliada en la intervención para mejorar la situación del niño o la niña. La familia, que es un modelo lingüístico de suma importancia, puede colaborar con la escuela de múltiples maneras: desde trabajando un fonema en casa hasta escribiendo textos con sus hijos e hijas, el potencial de la familia sólo tiene los límites que ella misma se imponga.



Bibliografía

- Acosta, V. M. y Moreno, A. 2007. *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Amar-Tuillier, A. 2007. *Trastornos infantiles del lenguaje y del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Gallardo Ruíz, J. R., y Gallego Ortega, J. L. 2000. *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico*. Archidona: Aljibe.
- Peña-Casanova, J. 2008. *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M. y Rondal, J. A. 2005. *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Medidas específicas: uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación

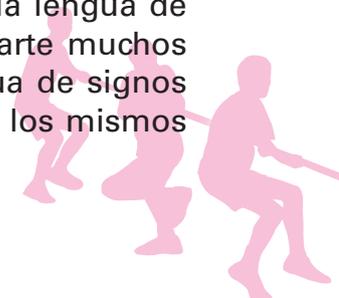
Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación permiten superar dificultades o problemas comunicativos enriqueciendo o sustituyendo el lenguaje hablado o escrito. Normalmente se mencionan dos posibles ayudas:

1. **Ayudas no tecnológicas: gestos, sonidos o movimientos.**
2. **Ayudas tecnológicas, tanto sencillas o de baja tecnología como complejas o de alta tecnología:** desde una varilla bucal o un pulsador hasta ratones de ordenador por infrarrojos o simuladores de voz.

Entre los sistemas aumentativos y alternativos más empleados podemos encontrar los sistemas gráficos o con ayudas (como el sistema de símbolos pictográficos para la comunicación SPC, el sistema de comunicación por intercambio de imágenes PEC o el sistema de símbolos Bliss) y los sistemas de comunicación mediante signos o sin ayudas (como la lengua de signos, el alfabeto dactilológico, el sistema bimodal, la palabra complementada o el sistema total de comunicación de Schaeffer).

Desde la perspectiva del Proyecto Lingüístico de Centro, y puesto que estamos introduciendo en el proceso educativo herramientas que requieren tanto una inversión (humana o material) como un aprendizaje, es especialmente importante contar con un diagnóstico preciso así como de información en relación con las actuaciones a realizar y las innovaciones tecnológicas que están a disposición del estudiante y su posible utilización; en ocasiones será necesario que el centro cuente con un persona que coordine la utilización de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

En este sentido, puede resultar especialmente interesante valorar el caso de las personas sordas, con discapacidad auditiva o con sordoceguera que hayan optado ellas o sus padres y madres por la lengua de signos. La utilización de la lengua de signos en el aula constituye un caso de educación bilingüe que comparte muchos rasgos propios del bilingüismo de lenguas orales y, por tanto, la lengua de signos deberá estar contemplada dentro del Proyecto Lingüístico de Centro en los mismos



términos que las otras lenguas del currículo. Además, será importante considerar las estrategias de acceso a la lengua escrita por parte del estudiante sordo así como los problemas a los que se tiene que enfrentar y sus posibles soluciones.

Igualmente ilustrativo es el caso de las necesidades educativas de los estudiantes ciegos o con deficiencia visual. En este caso, además de algunos rasgos propios del lenguaje oral relacionados con la adquisición del léxico o los deícticos, es el desarrollo de la lecto-escritura el principal reto a resolver en la escuela. En este caso es fundamental la utilización del código Braille y la tiflotecnología (lectores o amplificadores de pantalla, terminales de lectura, teclados e impresoras Braille, aparatos de reproducción de relieves, calculadoras parlantes, reconocedores ópticos de caracteres, etc.) para lo cual el Proyecto Lingüístico de Centro puede ser el documento donde se recojan los acuerdos relativos a su implantación, uso y gestión.

Bibliografía

- Acosta Rodríguez, V. M. 2006. *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.
- Álvarez Sánchez, M. et al. 2002. "Área del Lenguaje". En R. E. Aranda Rendruello. *Educación Especial* (pp. 63-100). Madrid: Pearson Educación.
- Basil, C., Soro-Camats, E., y Rosell, C. 1998. *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación y la escritura. Principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Olivares, R.M., Simón, J., Esteva, M.J. y Gómez, M. 2004. *Pautas básicas y sistemas alternativos de comunicación*. Barcelona: Altamar.
- Sotillo, M. 2003. *Sistemas alternativos de comunicación*. Madrid: Trotta.
- Torres Monreal, S. 2001. *Sistemas alternativos de comunicación: Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Archidona: Aljibe.





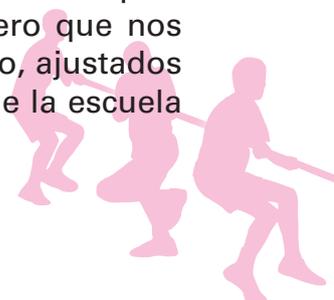
Medidas específicas: enseñanza del español como nueva lengua

El sistema educativo acoge hoy la mayor diversidad lingüística de su historia. Entre otros factores, el crecimiento de la población de origen extranjero en España ha supuesto una mayor riqueza lingüística en las aulas de muchos centros en todas las etapas del sistema. Según el Ministerio de Educación (2008: 3) durante el curso 2008-2009 el alumnado de origen extranjero aumentó en 83.807 estudiantes; el año anterior el Ministerio de Educación (ibid.: 11) resumía los datos de la siguiente forma:

El alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias en el curso 2007-08 es de 695.190 alumnos, con un aumento respecto al curso anterior de 85.579 alumnos (+ 14,0%), representando en el caso de las enseñanzas no universitarias de Régimen General el 9,4% de su alumnado.

Así pues, a la pluralidad lingüística histórica de nuestro país se añade la diversidad lingüística de las "nuevas migraciones" (Turell, 2001: 4) y esta nueva realidad social y lingüística incide en el mandato constitucional que el artículo 27 impone a la escuela: "Todos tienen el derecho a la educación".

Por ello, de igual forma que el Proyecto Educativo de Centro puede incorporar las actuaciones para una atención educativa de calidad al alumnado de origen extranjero (plan de acogida y plan de atención al alumnado de incorporación tardía, educación intercultural, formación del profesorado, etc.), el Proyecto Lingüístico de Centro puede ser el ámbito donde se contemplen las actuaciones lingüísticas con aquel alumnado de origen extranjero que hable lenguas distintas a la lengua vehicular. El derecho a la educación en contextos multilingües pasa por una adecuada educación lingüística que permita adquirir la lengua vehicular de la escuela (o las lenguas en contextos de educación bilingüe) desde posiciones de respeto hacia las lenguas maternas de los estudiantes y desde principios de los años noventa se han realizado múltiples experiencias de educación lingüística con alumnado de origen extranjero que nos permiten hoy diseñar planes de trabajo prolongados a lo largo del tiempo, ajustados a las necesidades de los estudiantes y sus familias y dentro del marco de la escuela inclusiva.



A través del Proyecto Lingüístico de Centro se deben articular los mecanismos para que los estudiantes puedan adquirir un dominio operativo de la lengua vehicular tanto para la comunicación interpersonal como para la comunicación académica (Cummins, 1979, 1994). Para ello, son fundamentales las medidas genéricas mencionadas anteriormente: una estructura cooperativa en el aula, la utilización intensiva de las TIC o la participación en tareas académicas que supongan un reto cognitivo pero dentro de contextos que faciliten la comprensión son la mejor contribución que pueden hacer las distintas materias al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de todo el alumnado, incluido el alumnado de origen extranjero.



Además de estas medidas genéricas, se proponen, en concreto, tres actuaciones específicas para la enseñanza del español como nueva lengua y la atención a la diversidad lingüística y cultural: acogida, empoderamiento y andamiaje. La *acogida* hace referencia a todas las cuestiones lingüísticas de importancia en el momento de la llegada del estudiante (y que pueden estar recogidas tanto en el Proyecto Lingüístico de Centro como en el Plan de Acogida del Alumnado de Origen Extranjero): cartelera multilingüe en el centro escolar, traducción de documentos importantes para la comunicación con la familia, estrategias de evaluación inicial, enseñanza inicial de la lengua con fines socio-comunicativos, etc. Por *empoderamiento* se entiende la capacitación del estudiante para una vida activa en el centro, lo cual implica la visibilización del estudiante y su lengua mediante una valoración positiva de su presencia – simbolizada, por ejemplo, por la utilización de la lengua del estudiante en la clase como lengua de aprendizaje o por la construcción de un currículum multicultural en las materias de conocimiento del medio social o cultural – así como el mantenimiento de expectativas altas de éxito en relación con el alumnado hablante de otras lenguas. Finalmente, el *andamiaje* son las estructuras – lingüísticas, cognitivas o académicas – necesarias para que el estudiante, desde su nivel competencial, pueda participar en las tareas de aprendizaje con garantía de éxito: paráfrasis, reflexiones en voz alta, demostraciones o refuerzos contextuales son andamiajes verbales y una secuencia de trabajo en el aula regular y fácilmente reconocible por el estudiante o trabajo por parejas o pequeños grupos son ejemplos de andamiaje académico.

Por último, la estrategia, ya comentada, de enseñanza de la lengua centrada en los contenidos de las áreas curriculares es el mecanismo más importante para la integración y la participación en la vida escolar de los estudiantes hablantes de lenguas

diferentes a la lengua de la escuela. En este sentido, los ejemplos de secuencias didácticas de AICLE mostrados en este documento representan buenos ejemplos de cómo integrar la enseñanza-aprendizaje de lenguas y contenidos curriculares.

Bibliografía

- Coelho, E. 2006. *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Barcelona: Horsori.
- Cummins, J. 1979. "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp.121-129.
- Cummins, J. 1994 "Knowledge, power and identity in teaching English as a second language"; en F. Genesee (ed.). *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. New York, Cambridge University Press.
- Echevarria, J., Vogt, M., y Short, D. J. 2008. *Making content comprehensible for English learners: the SIOP model*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. 2008. *Datos y cifras: curso escolar 2008-2009*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEPSyD.
- Turell, T. 2001. *Multilingualism in Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.

