

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

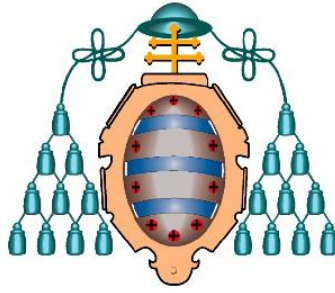
Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

***El alumnado inmigrante en las aulas de inmersión:
Propuesta de aprendizaje cooperativo***

AUTORA: Sonia Pozo Martínez

TUTORAS: Isabel Iglesias Casal y Concepción Francos Maldonado

13 de julio de 2016



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

***El alumnado inmigrante en las aulas de inmersión:
Propuesta de aprendizaje cooperativo***

AUTORA: Sonia Pozo Martínez

TUTORAS: Isabel Iglesias Casal y Concepción Francos Maldonado

Fdo.: Sonia Pozo Martínez

Fdo.: Isabel Iglesias Casal y Concepción Francos Maldonado



Universidad de Oviedo

PORTADA

Máster en Español como Lengua Extranjera

Nombre del alumno

Sonia Pozo Martínez

DNI

Teléfono de contacto

E-mail

Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo y en la asignatura.

(Vid. *Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado*, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)

Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado en mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma: Sonia Pozo Martínez

Fecha: Julio de 2016

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	5
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
2.1. La situación migratoria en España	9
2.1.1. <i>La situación migratoria en Asturias</i>	13
2.2. Las políticas de escolarización para el alumnado inmigrante	14
2.2.1. <i>El alumnado inmigrante en cifras</i>	19
2.3. La educación inclusiva	22
2.3.1. <i>Atención a la diversidad multicultural</i>	24
2.4. Las aulas de inmersión lingüística en Asturias	26
2.4.1. <i>Inclusión del alumnado inmigrante en las aulas de ESO</i>	28
2.4.2. <i>Obstáculos y estrategias en la inclusión del alumnado inmigrante</i>	29
2.4.3. <i>Perfil del profesor de EL2 para alumnado inmigrante</i>	31
2.5. El aprendizaje cooperativo	33
2.5.1. <i>Modelos de aprendizaje cooperativo</i>	38
2.5.2. <i>Evaluación del aprendizaje cooperativo</i>	41
III. PROPUESTA PRÁCTICA	42
3.1. Metodología y estructura del aprendizaje cooperativo	44
3.2. Actividades cooperativas para el aula de inmersión lingüística	46
3.2.1. <i>Aprender los nombres y conocerse</i>	47
3.2.2. <i>Cuéntame un cuento</i>	50
3.2.3. <i>Fiestas populares de España</i>	52
3.2.4. <i>El periódico de clase</i>	55
IV. CONCLUSIONES	58
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
VI. ANEXOS	67

I. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) constituye un primer acercamiento a la investigación profesional en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera¹ en el que se deben poner en práctica las competencias asociadas al máster, así como la capacidad para desarrollar de forma autónoma, profesional e innovadora los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de este curso de posgrado.

El presente trabajo no solo se rige por los contenidos tratados en distintas asignaturas del máster, sino que nace de mi interés por el modelo educativo llevado a cabo en las aulas de inmersión a las que acuden todos aquellos inmigrantes en edad escolar que presenten un desconocimiento pleno de la lengua vehicular del país de acogida y que, por tanto, necesiten aprenderla para poder acceder a las materias curriculares del centro docente. Esta inquietud surge a raíz de mi desempeño profesional en el aula de inmersión lingüística del Instituto Pando de Oviedo durante las prácticas del *Máster en Español como Lengua Extranjera*.

Vivimos en una sociedad globalizada y plurilingüe que cada día es más consciente de que aprender una segunda lengua (L2) también conlleva aprender su cultura para lograr así una mejor adaptación e inclusión en la sociedad de acogida. En un contexto como el actual, no podemos obviar el proceso de inmigración que está experimentando nuestro país desde hace dos o tres décadas, especialmente. Esta afluencia de inmigrantes se ve reflejada en la creciente realidad multicultural que experimentan las aulas de los centros educativos, por lo que debemos fomentar el

¹ En lo sucesivo, ELE (español como lengua extranjera).

diseño de programas en los que se tenga en cuenta dicha diversidad y que garanticen la plena inclusión del alumnado inmigrante en el entorno escolar.

Conscientes de que la prioridad de este alumnado es aprender la lengua española no solo para lograr el éxito académico, sino también para integrarse en nuestra sociedad y cultura, creemos necesario incorporar en cualquier programa educativo un enfoque de aprendizaje cooperativo en el que se incluyan las características y necesidades de todos los alumnos del aula, sin que su origen, lengua o condiciones personales o culturales influyan de manera negativa en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el objetivo principal de este trabajo es analizar las características y los factores que rodean al alumnado inmigrante que accede a las aulas de inmersión lingüística y presentar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua² en dichas aulas basada en el aprendizaje cooperativo.

El trabajo consta de dos partes diferenciadas en las que hemos adoptado una metodología de corte cualitativo cuyo objetivo es la descripción del contexto que acompaña al alumnado inmigrante que accede a las aulas de inmersión lingüística y el análisis de cómo el aprendizaje cooperativo puede convertirse en uno de los mejores recursos para la enseñanza de español en dicha situación. Debemos tener en cuenta que estamos ante un fenómeno variable que, a pesar de poder “medirse” (ya sea con datos, calificaciones, números, resultados, etc.), siempre será de forma subjetiva, puesto que depende de todo el contexto, las cualidades y las personas involucradas en dicho proceso; factores todos ellos que consideramos imprescindibles en este trabajo. Pretendemos, por tanto, llegar a un entendimiento en profundidad del mayor número de aspectos ligados al alumnado inmigrante y a las aulas de inmersión lingüística para lo que, primero, recogemos aquellos datos necesarios para este estudio y, después, procedemos a su análisis y a la descripción de la propuesta práctica.

² En lo sucesivo, EL2 (español como segunda lengua).

La primera parte, por tanto, se corresponde con la parte teórica del estudio en el que llevaremos a cabo un recorrido por el proceso de inmigración tanto en España como en Asturias, un estudio del marco legislativo en relación con el alumnado extranjero en los centros educativos en general y, en concreto, de las medidas adoptadas por las aulas de inmersión lingüística que se encuentran en el Principado de Asturias. Además, analizaremos su inclusión en las aulas de Educación Secundaria, los obstáculos a los que se enfrentan al aprender español como L2 y algunas de las estrategias que se siguen para superarlos, entre las que destacaremos el aprendizaje cooperativo, que es la que nos interesa en este trabajo.

La segunda parte se corresponde con la propuesta práctica de EL2 en la que recogeremos distintas actividades cooperativas y colaborativas que sinteticen todos los aspectos tratados en el marco teórico, pero de una forma práctica e ilustrativa. Por último, cerraremos el trabajo con un apartado destinado a las conclusiones.

En definitiva, con esta investigación esperamos proporcionar una base para la actuación pedagógica de cualquier profesional en este ámbito y aportar algunas ideas que puedan ayudar, en concreto, a la mejora de la práctica educativa en las aulas de inmersión lingüística a través de un programa cooperativo en el que todos trabajen en equipo y nadie se sienta excluido. Para ello, sugeriremos al final una serie de actividades cooperativas que recogen todo lo expuesto a lo largo de este trabajo y que pueden servir como ejemplo para la práctica docente.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Creemos conveniente iniciar este apartado con una breve descripción de la historia de los procesos migratorios que se viven en España y la situación de los inmigrantes en nuestro país. Con ello, pretendemos aclarar el término «inmigrante» y analizar cuál es su reflejo en las aulas, ya que los niños y adolescentes inmigrantes desempeñan un papel fundamental en el diseño de medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad, al tener que incorporarse por ley al sistema educativo. Tienen, así, que enfrentarse a un duro proceso de adaptación cultural, social y lingüística.

Cada curso escolar, los centros educativos acogen a estudiantes extranjeros procedentes de todo el mundo y que, en su mayoría, desconocen la lengua española, lo que ha dado lugar a aulas multiculturales. A priori, esta situación puede parecer muy enriquecedora, pero debemos ser conscientes de que también puede despertar actitudes intolerantes si el centro no dedica tiempo y esfuerzo para adoptar y fortalecer una educación verdaderamente intercultural. Creemos necesario, pues, comenzar con el estudio del marco legislativo y las políticas de escolarización que se llevan a cabo en España relacionadas con el acceso de estudiantes extranjeros a nuestro sistema educativo con el fin de conocer y entender el estado en el que se encuentran actualmente.

Seguidamente, nos centraremos en estudiar las aulas de inmersión lingüística, qué tipo de alumnado acogen estas aulas, cómo se integran estos alumnos en las aulas de Educación Secundaria, qué perfil debe tener el profesorado de estas aulas, a qué obstáculos se enfrentan dichos estudiantes y qué estrategias metodológicas se utilizan.

Concretamente, nos centraremos en el aprendizaje cooperativo y su puesta en práctica con alumnado inmigrante.

2.1. La situación migratoria en España

Sin duda alguna, una de las manifestaciones más características de la sociedad actual viene representada por el imparable fenómeno de la inmigración, por lo que, antes que nada, deberíamos concretar qué entendemos por «proceso migratorio» e «inmigrante».

La *Real Academia Española* define el término «migración» como «desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales». No obstante, Carlos Giménez (2006: 20) añade dos aspectos que consideramos muy importantes en el término «migración» e «inmigrante»: la voluntad de permanencia del cambio de residencia y la satisfacción de necesidades como uno de los objetivos de dicho cambio, por lo que su definición es mucho más completa y exhaustiva:

En sentido general, una migración es el desplazamiento de una persona o conjunto de personas desde su lugar habitual de residencia a otro, para permanecer en él más o menos tiempo, con la intención de satisfacer alguna necesidad o conseguir una determinada mejora.

De ahí, podemos establecer que el término «inmigrante» hace referencia a aquella persona que traslada su lugar de residencia de un lugar a otro, ya sea por motivos laborales, políticos, económicos, etc. con la intención de establecerse de forma permanente o indefinida en un nuevo país.

Si bien es cierto que en los últimos años este término ha adquirido un significado negativo basado en estereotipos y en sus carencias o necesidades, como señala Lourdes Miquel (1995: 2), deberíamos tener en cuenta el bagaje y la actitud de estas personas para entender que este concepto solo tiene un matiz geográfico, político y social. Según el *Diccionario de la lengua española* (23ª edición), se define *inmigrante* como «que inmigra», y, el término *inmigrar*, como «1. Dicho de una persona: Llegar a un país extranjero para radicarse en él». Sin embargo, el concepto de

extranjero no implica ese deseo o intención de permanencia en el país de destino; es extranjero todo aquel que no posee nacionalidad española, según señala la Ley de Extranjería 8/2000, por lo que un turista, por ejemplo, es considerado un extranjero, no un inmigrante.

A lo largo de este trabajo, se utilizarán los términos «inmigrante» y «extranjero» indistintamente y con el mismo fin. No obstante, conviene tener presente que, mientras el primer término se asocia a un concepto demográfico (cambio de residencia), el segundo se relaciona más con un concepto jurídico (no posesión de la nacionalidad).

En las últimas décadas, España se ha caracterizado por ser un país receptor de inmigración, sobre todo a partir de los años 80 debido a la mejora de la situación económica, política y social que experimentó nuestro país; antes de eso, España se concebía como un país emigrante. Según un estudio llevado a cabo por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas³, España se encuentra actualmente entre los diez países con mayores tasas de inmigración del mundo⁴, solo por detrás de países como Estados Unidos, Alemania, Rusia, Arabia Saudí, Reino Unido, Canadá o Australia.

En la actualidad, según los últimos datos provisionales proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), a fecha de 3 de junio de 2016, el número de extranjeros residentes en España (inscritos en el *Padrón Municipal*)⁵ es de 4.601.272, lo que representa el 9,9% del total de inscritos (46.524.943 habitantes).

La inscripción de extranjeros en nuestro país experimentó un considerable aumento durante la primera década del siglo XXI, pasando de 923.879 inscritos en el

³ «World Population Policies 2005/2015», United Nations, Department of Economic and Social Affairs.

⁴ Véase *Anexo 1*: Tabla sobre los 20 países con mayor entrada de inmigrantes a nivel internacional.

⁵ El *Padrón Municipal* es, según el INE, el registro administrativo donde constan los vecinos del municipio. Su formación, mantenimiento, revisión y custodia corresponde a los respectivos ayuntamientos y de su actualización se obtiene la *Revisión del Padrón municipal* con referencia al 1 de enero de cada año, que es aprobada por el Gobierno a propuesta del INE, tras el informe favorable del Consejo de Empadronamiento.

año 2000 a 5.751.487 a 1 de enero de 2011⁶. Desde entonces, la cifra de inmigrantes registrados en el Padrón Municipal ha disminuido año tras año, suponemos que, en parte, debido a la crisis que experimenta nuestro país desde el 2008. Estos datos se reflejan así en el siguiente gráfico proporcionado por el INE:



(P): Datos provisionales

Gráfico 1. Fuente: INE, *Notas de prensa*. Abril 2016: 3

En lo que se refiere a las nacionalidades de los extranjeros, en el gráfico 2 observamos que, entre aquellos pertenecientes a la Unión Europea⁷, los más numerosos son los de nacionalidad rumana (715.136), seguidos por los británicos (253.928) y los italianos (181.848). Entre los extranjeros inscritos no comunitarios, predominan los marroquíes (753.425), los chinos (199.661) y los ecuatorianos (158.070).

⁶ Datos extraídos de las Notas de Prensa publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) el 28 de abril de 2016. Datos provisionales.

⁷ Nos referimos a los 28 países que conforman la Unión Europea desde 2013; también conocida como «UE-28».

Extranjeros inscritos por países (principales nacionalidades)

Datos provisionales. Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2016

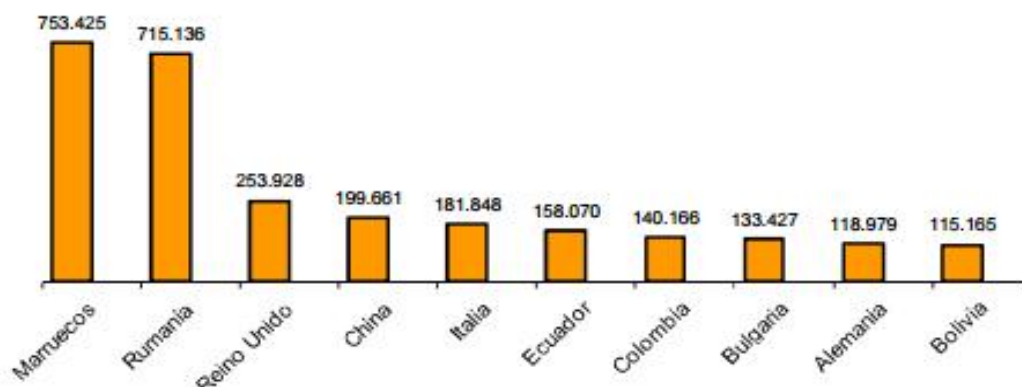


Gráfico 2. Fuente: INE, *Notas de Prensa*. Abril 2016: 7

De las quince nacionalidades con mayor flujo migratorio, seis incrementaron su número de inscritos en España durante 2015: China, Ucrania, Marruecos, Italia, Rusia y Pakistán, respectivamente. Por el contrario, los mayores descensos de población extranjera se dan entre los ciudadanos de Rumanía, Reino Unido y Ecuador.

Sin embargo, el dato que más nos concierne es el referente a la edad de los inmigrantes que cada año se inscriben en el padrón de nuestro país. Así, según los últimos datos del INE, como vemos en el gráfico 3, el 16 % de la población extranjera que se instala dentro de nuestras fronteras tiene menos de 16 años, por lo que tienen el derecho y el deber de acceder a la escolarización básica obligatoria. Por otra parte, el 56,6 % tiene entre 16 y 44 años, el 21,3 % tiene entre 45 y 64 y el 6,4 % tiene 65 o más años.

Porcentaje de inscritos por nacionalidad y grupos de edad

Datos provisionales. Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2016

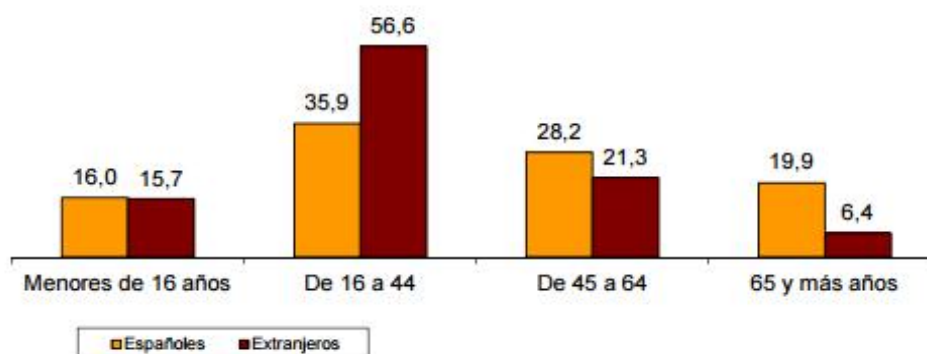


Gráfico 3. Fuente: INE, *Notas de Prensa*. Abril 2016: 3

Así pues, tras este breve recorrido por el panorama migratorio en cuanto a cifras, nacionalidades y edades se refiere, resulta evidente que la enseñanza y aprendizaje de EL2 a inmigrantes es fundamental, no solo como respuesta a este proceso de inmigración y conformación de una sociedad más diversa, sino también como medio de inclusión en nuestra comunidad, desde un punto de vista lingüístico, social y cultural.

Dicho procedimiento es primordial entre la población inmigrante más joven que, como hemos visto, constituye casi un 20 % del total de población inmigrante. Por ello, más tarde analizaremos las políticas de escolarización que se llevan a cabo en nuestro país y observaremos cómo se refleja este flujo de inmigración en las aulas españolas.

2.1.1. La situación migratoria en Asturias

Una vez conocidas las cifras a nivel nacional, en este apartado vamos a analizar la situación migratoria que nos encontramos, específicamente, en el Principado de Asturias siguiendo tanto los datos definitivos publicados en el *Padrón Municipal* a fecha de enero de 2015 como aquellos publicados de forma provisional por las Notas de Prensa del INE en abril de 2016. Estudiaremos, así, la fluctuación que ha experimentado dicha comunidad autónoma y la evolución que vive la inmigración en estos últimos años.

Como ya hemos mencionado, el fenómeno de la inmigración constituye una realidad que ha cobrado una gran importancia durante las últimas décadas y que implica a los ámbitos político social y cultural. El número de inmigrantes en España experimentó una tendencia positiva hasta el año 2010, algo que también podemos ver en Asturias. No obstante, en los últimos años la situación económica y laboral ha provocado una tendencia inversa.

El total de inscritos en dicha comunidad, según la estadística del *Padrón Continuo* de 2015, alcanza la suma de 1.051.229 habitantes, de los cuales, tan solo un 3,93 % de la población (41.340 habitantes) es de nacionalidad extranjera. Esta cifra se

ha reducido en el último año, según los datos provisionales publicados por el INE a fecha de 28 de abril de 2016, a 1.042.370 habitantes en Asturias (-0,8 %). No obstante, el porcentaje de extranjeros inscritos en el *Padrón Continuo* del Principado de Asturias apenas ha variado, se estima que unas 40.229 personas poseen nacionalidad extranjera (un 3,9 % del total).

La población extranjera se agrupa en las zonas más importantes y pobladas de Asturias como son Oviedo (12.838 personas extranjeras), seguida de Gijón (12.228) y, en tercer lugar, y con mucha menos población, Avilés (2.792). El resto de municipios, exceptuando Mieres (1.004), Langreo (1.004) y Siero (1.622), no alcanzan los 1.000 habitantes y el promedio de extranjeros es de 180⁸ por municipio.

Al igual que sucede en el resto de España, las mujeres inmigrantes en Asturias superan en número a los hombres. Del total de extranjeros recogidos en el *Padrón Continuo* de 2015, las mujeres representan el 52,65 % (21.768), frente al 47,35 % (19.572) que constituyen los hombres. Además, conviene destacar que los datos de 2015 señalan que un total de 5.487 inmigrantes (un 13,27 % del total de extranjeros) son menores de 16 años, por lo que han de integrarse en el sistema educativo español.

Todos estos datos nos permiten obtener información de rasgos culturales, idioma, edad, origen, etc. imprescindible para estudiar las dificultades de inclusión y adaptación que puedan tener los inmigrantes al llegar a nuestro municipio.

2.2. Las políticas de escolarización para el alumnado inmigrante

Una vez presentados los datos recogidos por el INE sobre los procesos migratorios tanto en España, como en Asturias, podemos comprobar que el fenómeno de la inmigración no es reciente y que su presencia ha exigido adoptar reformas en las políticas educativas.

⁸ Promedio propio calculado a partir de las cifras proporcionadas en el *Padrón Continuo* de 2015 sobre la población extranjera inscrita en cada uno de los distintos municipios del Principado de Asturias.

En un contexto europeo, cabe destacar la referencia legal más importante aportada por el Consejo de Europa⁹ sobre la educación de los hijos de inmigrantes: la *Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores inmigrantes*¹⁰ (1977), que entró en vigor en mayo de 1983. Tomando como referencia ese marco legal, el Consejo de Europa sugiere que la inclusión de estos jóvenes inmigrantes en los centros educativos debe realizarse a partir de las siguientes premisas:

- Adaptación del sistema educativo a las necesidades especiales que presenta este tipo de alumnado.
- Inclusión de clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos.
- Fomento de la educación intercultural en toda la comunidad educativa.

Es evidente que no podemos dejar en manos del sistema educativo todo el peso que acarrea la inclusión del alumno y su familia, sin embargo, tampoco podemos negar que el sistema educativo desempeña un papel decisivo en dicho proceso, como afirman Monserrat Grañeras y otros (2007: 153):

Aprender a gestionar la diversidad es quizá el reto fundamental al que se enfrentan en la actualidad nuestros sistemas educativos, considerando la educación como un proceso permanente, de carácter comunitario, cuya finalidad es el desarrollo de una ciudadanía global y necesariamente intercultural.

En las últimas décadas, España ha vivido un importante cambio no solo en un contexto económico, sino también en el social y cultural debido a la presencia de ciudadanos de origen extranjero, que buscan en nuestro territorio oportunidades laborales y una mejora en sus condiciones socioeconómicas.

A pesar de que, como ya comentamos previamente, el término «extranjero» va unido al concepto jurídico de nacionalidad, que se define en el Código Civil como «el vínculo político y jurídico que liga a una persona física con un Estado», en este trabajo, en cambio, nos interesa más aplicar la definición de «inmigrante», que vimos

⁹ Organización Internacional con sede en Estrasburgo integrada por 47 países. Su objetivo consiste en promover, mediante la cooperación de los estados de Europa, la configuración de un espacio político y jurídico común en el continente.

¹⁰ Traducción de su nomenclatura original: *European Convention on the Legal Status of Migrant Worker*.

anteriormente, como todo aquel que traslada su residencia de un país a otro con la intención de permanecer en él de forma indefinida, sin importar su origen o nivel económico.

Desde un punto de vista normativo, el derecho a la escolarización básica obligatoria (de los 6 a los 16 años) de los hijos de inmigrantes afincados en nuestro país, siempre se ha regido por el principio de igualdad y el respeto del derecho universal a recibir una educación (artículo 26.1 de la *Declaración Universal de los derechos humanos*). Por tanto, cualquier menor extranjero tiene el derecho y el deber de recibir educación en las mismas condiciones que aquellos de nacionalidad española, en este caso, como queda reflejado en el artículo 9.1. de la Ley Orgánica 2/2009:

Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza postobligatoria. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles. En caso de alcanzar la edad de dieciocho años en el transcurso del curso escolar, conservarán ese derecho hasta su finalización¹¹.

No obstante, el artículo 9.4 de la Ley Orgánica 2/2009 recoge que, para poder disfrutar de dicho derecho, los alumnos han de poseer la documentación legal necesaria para residir en territorio español y deberán acreditar dicha escolarización mediante un informe proporcionado por las autoridades autonómicas competentes.

A su vez, el artículo 9.3 de la Ley Orgánica 2/2009 de reforma de la Ley Orgánica 4/2000 señala algunas de las obligaciones de los poderes públicos:

Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural¹².

Así pues, las políticas educativas deberían fomentar la inclusión social de los alumnos inmigrantes desde la escolarización. Sin embargo, como indican Carmen Pérez-Esparrells y Susana Morales (2008, en Marta Rahona y Morales 2013: 10), la gran

¹¹ Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre.

¹² *Apud*: CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*.

entrada de inmigrantes se produjo al mismo tiempo que se traspasaban las competencias en materia de enseñanza no universitarias a las distintas comunidades autónomas, lo que provocó que cada una adoptara políticas diferentes para dar respuesta a la acogida y escolarización de los inmigrantes en el sistema educativo. Abordaremos, por tanto, las políticas de escolarización que se aplican en España de manera general, ya que en los últimos 45 años el panorama educativo ha variado mucho con el fin de lograr la igualdad de oportunidades para todos en educación.

Las normas por las que se rige la atención educativa a los hijos de inmigrantes en edad escolar se desprenden de las líneas generales establecidas en la Constitución Española de 1978¹³, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 en la que se recogen medidas como la *Ley de Compensación Educativa*¹⁴ para abordar ciertas carencias, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) de 1995, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 y de esta se pasa a la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que determina como principio básico la atención a la diversidad del alumnado tratando de abordar las necesidades educativas de todo el alumnado sin ningún tipo de exclusión. Conseguimos así un sistema educativo que atiende a la igualdad de oportunidades y a una educación de calidad.

Por último, se ha instaurado en nuestro sistema educativo una ley que ha suscitado una gran controversia en amplios sectores políticos y sociales: la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Sin embargo, en su artículo 2-g) se sigue fomentando «la formación en el respeto y

¹³ Se considera la norma jurídica suprema que rige el Estado español. En ella encontramos el artículo 13.1: «Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley».

¹⁴ En la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, se recoge que los poderes públicos «establecerán acciones de carácter compensatorio con personas o grupos que se encuentren en situación desfavorable como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, geográficos y étnicos» (art.63). El desarrollo de esta normativa también aparece en el *Real Decreto* de 28 de febrero de 1996, indicando ciertas instrucciones generales sobre la escolarización de los colectivos más desfavorecidos.

reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad».

No obstante, la LOMCE apenas ha modificado lo propuesto por la LOE en materia de inmigración, como vemos en el Capítulo I «Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo», en la sección tercera donde incluiríamos a los alumnos inmigrantes que se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria, objeto de nuestro estudio «Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español» encontramos el artículo 78 en el que se establece el deber de las administraciones públicas:

[...] para favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español [...] garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Además, en el artículo 79 se señala que atañe a las Administraciones poner en marcha programas específicos para «los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su inclusión en el curso correspondiente» y, añade que «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».

Se observa, por tanto, que pese a los profundos cambios que ha vivido la sociedad actual, sobre todo en lo que concierne a la inmigración, las leyes educativas apenas han variado. Si bien es cierto que hemos pasado de una orientación más compensatoria en lo referente a las dificultades y necesidades de aprendizaje (idea de adaptación) a un enfoque mucho más igualitario e inclusivo (idea de transformación), sigue sin abordarse la interculturalidad y sin proponer soluciones a los retos que plantea este alumnado¹⁵.

¹⁵ Para ampliar información puede consultarse «La LOMCE: una amenaza para la escuela pública», *Segunda Declaración del Foro de Sevilla* (2014).

Cabe mencionar que, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) presentó en 2007 la línea editorial CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en la Educación), una iniciativa del Ministerio que pretende solventar las inquietudes de la comunidad educativa y de la sociedad en general en relación a la diversidad cultural y sus implicaciones proporcionando una gran cantidad de información y recursos sobre la enseñanza de EL2 a través de internet. El objetivo es contribuir al desarrollo de la educación intercultural en España y convertirse en un referente nacional e internacional. Surge ahí la importancia de desarrollar programas y recursos más completos y adaptados a las características actuales de nuestra sociedad, además de alcanzar una educación inclusiva.

Tras el análisis de todo el marco legislativo que marca el proceso de escolarización, resulta evidente que las Administraciones son las encargadas de favorecer la inclusión de los alumnos extranjeros en el sistema educativo español. Asimismo, la organización, administración y gestión de los centros docentes desempeña un papel fundamental en la consecución de los objetivos educativos propuestos. Sin embargo y, como conclusión, exponemos aquí la necesidad de avanzar en legislación educativa en cuanto a igualdad de oportunidades, cohesión social e inclusión se refiere, así como fomentar una educación innovadora y atender a la interculturalidad para que todo el alumnado pueda aprender con éxito y no existan segregaciones ni discriminaciones.

2.2.1. El alumnado inmigrante en cifras

Toda la legislación presentada en el apartado anterior es fundamental, ya que a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI se produjo en España un fuerte movimiento de inmigración que dio lugar a una creciente matriculación de alumnado extranjero en el sistema educativo español. El número de alumnos extranjeros en los últimos años sigue siendo elevado, aunque parece que se ha estabilizado y su peso sobre el total del alumnado tiende a disminuir.

Sin duda alguna, el proceso de incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo español ha enriquecido la diversidad cultural en las aulas y fomentado una mayor heterogeneidad en los centros, algo que se evidencia en las cifras que todos los años facilita el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) sobre alumnado extranjero.

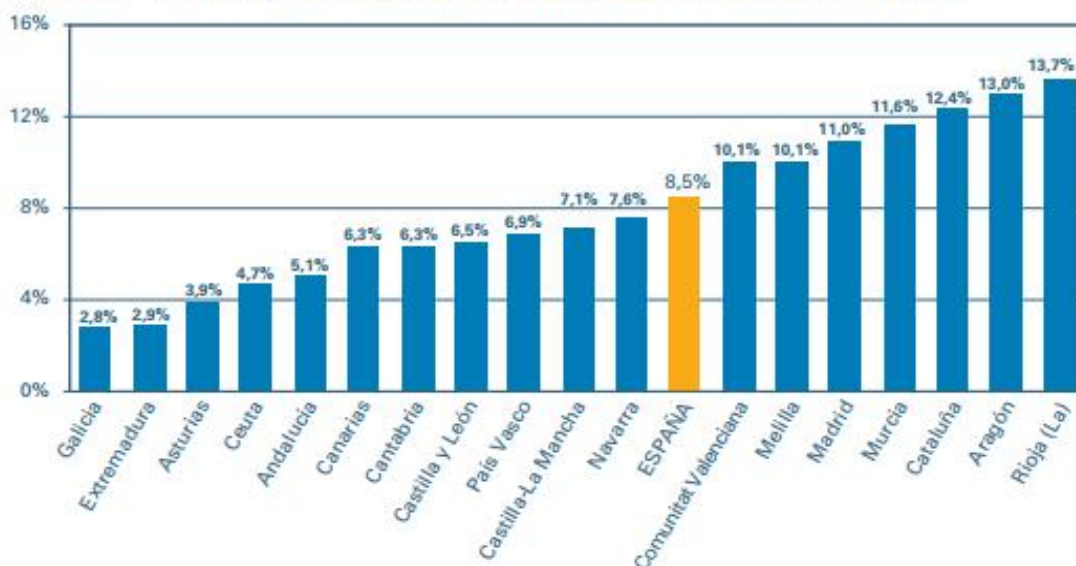
Según los datos definitivos del MECD en relación a la Estadística de las Enseñanzas no universitarias¹⁶ correspondientes al curso 2014-2015, el número de alumnos alcanza la cifra de 8.090.611 alumnos. Asimismo, nos muestran que el 68,1 % del alumnado está matriculado en centros públicos, frente al 31,9 % que lo está en centros concertados o privados.

Centrándonos en la cuestión que nos ocupa, contamos con un total de 712.098 (un 8,8 % del total) de alumnos de origen inmigrante en enseñanzas no universitarias, un 3,28 % menos respecto al curso anterior (2013-2014), cuya cifra alcanzaba los 736.249 alumnos extranjeros. Esto refleja el descenso del número de alumnos desde el 2009, aproximadamente.

Este volumen de alumnado refleja diferencias importantes entre las distintas comunidades, como podemos comprobar en el gráfico que se presenta más abajo. Por un lado, el alumnado inmigrante está mucho más representado en, al menos, siete comunidades autónomas que superan en porcentaje a la media española (8,5 %). Por otro lado, este porcentaje es mucho menor en otras muchas comunidades, entre las que se encuentra Asturias con un 3,9 %.

¹⁶ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Publicado en 2015.

Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma ⁽¹⁾. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2014-2015



(1) Información no disponible para Illes Balears, cuyo dato en el curso 2013-2014 era 14,6%.

Gráfico 4. Fuente: MECD, Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016: 8.

Del total del alumnado extranjero presente en las aulas españolas durante el curso 2014-2015, alrededor de un 30,6 % procede de África, un 28,6 % de América, un 27,6 % de la Unión Europea (UE-28), un 9,1 % de Asia y, por último, un 4,2 % del resto de Europa. Estos porcentajes varían en el Principado de Asturias, donde el alumnado de origen africano se encuentra por detrás de aquellos procedentes de América y la UE-28, respectivamente. Asimismo, el porcentaje de alumnos matriculados en centros públicos es de 82,3 %, superior a la media nacional, mientras que tan solo un 16,4 % accede a la enseñanza concertada y un 1,3 % estudia en centros privados.

Las principales lenguas maternas de los alumnos inmigrantes en nuestras aulas son, por tanto, el español, el árabe, el rumano y el chino. Esto supone que la dificultad con el idioma o idiomas de la escuela sea uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan los inmigrantes durante el proceso de escolarización. Asimismo, esto también supone un reto para el docente que se tiene que enfrentar a dicha situación sin tener, en algunos casos, la formación requerida para ello. Por tanto, es esencial que el sistema educativo trabaje por una educación inclusiva que prepare tanto a los alumnos (inmigrantes o no), como a los profesores, a adaptarse y normalizar el

panorama multicultural que experimenta nuestro país y, en este caso, los centros docentes.

2.3. La educación inclusiva

En los apartados anteriores hemos señalado la importancia de diseñar un sistema educativo desde un enfoque inclusivo basado en la idea de transformación e inclusión en el que se enfatice la igualdad de derechos, ya que, como señala la Unesco (2015: 27):

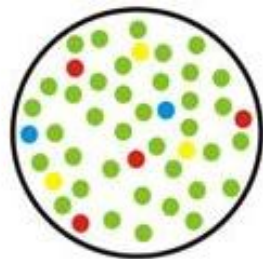
Para lograr una educación inclusiva, es necesario que las políticas busquen transformar los sistemas de educación para que estos puedan responder a la diversidad de los educandos y sus necesidades. Esto es fundamental para asegurar el derecho a la educación con igualdad, y se relaciona no sólo con el acceso a ella, sino también con la participación y el logro de todos los estudiantes, poniendo especial atención en aquellos que son excluidos, vulnerables o corren riesgo de ser marginados.

De ahí que la instauración de una educación inclusiva sea fundamental para cubrir las necesidades de todos los estudiantes, sin importar su nacionalidad, lengua materna, raza o cultura. El modelo de enseñanza inclusiva atiende a las diferencias como un valor positivo del que todos los estudiantes se enriquecen. No obstante, la instauración de este tipo de educación no es fácil, ya que, tal y como señalan Susan Stainback y William Stainback (2007: 37):

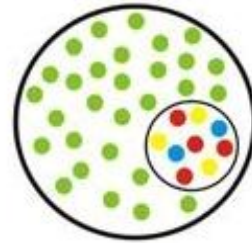
Crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No solo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes.

Esta creencia persigue el objetivo de cubrir las necesidades de todos los estudiantes dentro del mismo espacio de trabajo constituido por la clase ordinaria. Además, pretende crear un programa en el que se preste especial atención a la diversidad en las aulas y a los distintos intereses de los estudiantes. De ahí que se prefiera el término de «inclusión» al de «integración», ya que el primero es menos restrictivo y hace referencia a las barreras de aprendizaje que posee el estudiante debido a su condición personal o cultural y a las que el sistema debería adaptarse,

mientras que, el segundo parece referirse a las limitaciones propias del alumno para acceder al currículo promedio establecido, por lo que es él el que debe adaptarse al sistema, como se representa en estas imágenes¹⁷:



Inclusión



Integración

Además, debemos tener en cuenta que la inclusión educativa del alumnado inmigrante debe estar presente en todos los niveles: el acceso, la estancia y la inclusión social con el resto de sus compañeros, evitando la estigmatización y los estereotipos, como señala la Unesco (2015):

La inclusión trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa.

En este trabajo, además, defendemos la idea de que el aprendizaje de forma cooperativa resulta una de las mejores formas de conseguir un aula inclusiva que funcione de verdad, como afirma Pere Pujolàs (2009), ya que este tipo de aulas además de requerir una modificación en el diseño de programas, también debe atender a la participación de toda la comunidad educativa y a la heterogeneidad que experimentamos en las aulas. Más tarde explicaremos cómo el trabajo cooperativo no solo nos permite trabajar dichos aspectos, sino que necesita dicha diversidad para que los alumnos tengan la oportunidad de aprender unos de otros.

¹⁷ Imágenes extraídas de *Google Imágenes*.

2.3.1. Atención a la diversidad multicultural

El objetivo de los cambios curriculares y metodológicos que se están llevando a cabo en los últimos años en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), consiste en alcanzar el modelo de educación inclusiva que hemos analizado en el apartado anterior. En este sentido, la web de *Educastur*, propia del Principado de Asturias, posee un apartado en el que se recogen medidas de atención a la diversidad y en el que se nos indica que, en el Decreto 74/2007, de 14 de junio, que regula la ordenación y establece el currículo de Educación Secundaria, se recogen los principios fundamentales que deben regir la atención a la diversidad en los centros educativos del Principado en los siguientes términos¹⁸:

- *Diversidad*: entendiéndolo que se garantiza el desarrollo de todo el alumnado a la vez que se atiende a las necesidades de cada uno.
- *Inclusión*: todo el alumnado debería lograr objetivos similares, partiendo de la no discriminación y teniendo en cuenta las condiciones de cada uno, implicándolos en las mismas actividades propias de su edad.
- *Normalidad*: han de incorporarse al desarrollo normal y ordinario de las actividades y de la vida académica de los centros docentes.
- *Flexibilidad*: deberán ser flexibles para que el alumnado pueda acceder a ellas en distintos momentos de acuerdo con sus necesidades.
- *Contextualización*: deben adaptarse al contexto social, familiar, cultural, étnico o lingüístico del alumnado.
- *Perspectiva múltiple*: el diseño por parte de los centros se hará adoptando distintos puntos de vista para superar estereotipos, prejuicios sociales y discriminaciones de cualquier clase y para procurar la inclusión del alumnado.

¹⁸ Términos y definiciones extraídas de las «Medidas de atención a la diversidad» publicadas en la web de Educastur. Consultadas el 21 de junio, en:
[http://web.educastur.princast.es/proyectos/mad/index.php/contenidos_public/detalle/1.html]

- *Expectativas positivas*: deben favorecer la autonomía personal, la autoestima y la generación de expectativas positivas en el alumnado y en su entorno socio-familiar.

- *Validación de los resultados*: habrán de validarse por el grado de consecución de los objetivos y por los resultados del alumnado al que se aplica.

Para conseguir dichos propósitos, las distintas comunidades autónomas han desarrollado diversas medidas orientadas a facilitar la inclusión del alumnado inmigrante en las aulas. Como norma general, estos dispositivos de atención e integración se adoptan al inicio de su escolarización y tienen un carácter transitorio, además, están dirigidos por profesores que se dedican especialmente a esa tarea.

Dichas medidas se recogen en el mismo decreto mencionado anteriormente, sin embargo, todavía no se dispone de una normativa específica en la comunidad del Principado de Asturias que las regule. Algunas de las medidas de atención a la diversidad aplicadas, en general, al sistema educativo español (Hernández *et al.*, en Rahona y Morales, 2013: 61-62) son las siguientes:

- *Programa de aprendizaje de la lengua vehicular*: su denominación varía según la comunidad autónoma. En Asturias hace referencia a las *aulas de inmersión lingüística*, que son el foco de nuestro trabajo y que más tarde desarrollaremos.
- *Refuerzo de materias instrumentales*: clases de apoyo individualizadas para asignaturas que presentan ciertas dificultades, como lengua y matemáticas.
- *Programa de compensación educativa*: destinado a alumnos que presentan un desfase curricular de, al menos, dos años. Se concibe como un aula paralela dentro del propio centro donde los estudiantes, ya sean de primaria (a partir de tercer grado) o de secundaria, reciben clases específicas durante varias horas semanales.

- *Programa de diversificación curricular*: dirigido a alumnos que, por sus características, no pueden pasar al tercer curso de ESO y se dispone que lo hagan a través de esta medida en la que se lleva a cabo una adaptación curricular.
- *Programa de cualificación profesional inicial*: pensado para alumnos que no obtendrán la titulación correspondiente al no alcanzar los objetivos educativos al final del ciclo de la ESO. Gracias a este dispositivo, los alumnos obtienen una cualificación profesional inicial de nivel 1¹⁹ para así poder insertarse en el mundo laboral de forma satisfactoria y conseguir el graduado de Educación Secundaria.

Aunque todas las medidas mencionadas anteriormente resultan muy interesantes, el foco de nuestro trabajo se centra en los «programas de aprendizaje de la lengua vehicular», o lo que es lo mismo: las aulas intensivas de inmersión lingüística y, en concreto, aquellas que encontramos en el Principado de Asturias.

Por tanto, en el siguiente apartado hablaremos sobre las características de este tipo de aulas, su funcionamiento y los obstáculos a los que se enfrentan tanto los docentes como los alumnos que asisten a ellas para, posteriormente, profundizar en el aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza de español como segunda lengua con alumnado inmigrante.

2.4. Las aulas de inmersión lingüística en Asturias

El papel de los centros docentes resulta primordial tanto en la adaptación de los estudiantes extranjeros en el nuevo entorno socio-cultural, como en su desarrollo personal. Resulta obvio que una de las primeras necesidades del alumnado inmigrante es el aprendizaje de la lengua del país de acogida, en este caso, del español, con el propósito de que se incorpore tanto en la vida académica como en la sociedad de nuestro país.

¹⁹ Dentro de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Asimismo, «es necesario que aprendan las pautas de comportamiento e interrelación existentes en la comunidad escolar», como remarca el CIDE (2005: 211), por lo que el objetivo principal consiste en que el alumnado inmigrante no solo adquiera las competencias comunicativas y lingüísticas necesarias sino también las competencias culturales y sociales que rigen tanto en la escuela como en la comunidad en la que se encuentre.

Según el *Diccionario de términos claves de ELE* del Instituto Cervantes, el concepto de *inmersión lingüística* se entiende como «el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes». Así, las aulas intensivas de inmersión lingüística se destinan a alumnado del primer y segundo ciclo de Educación Primaria y a todos aquellos de Educación Secundaria recién llegados a España y que necesitan aprender la lengua vehicular del centro, que no se corresponde con su L1.

Como mencionamos anteriormente, la Ley Orgánica 8/2003, de 9 de diciembre, señala en su artículo 79, que atañe a las Administraciones educativas la creación de programas específicos para el alumnado extranjero con incorporación tardía al sistema educativo, ya sea por desconocimiento del español o por desfase curricular. Por consiguiente, es la Administración del Principado de Asturias, en este caso, la que propone la existencia y la localización de las aulas de inmersión lingüística en distintos centros que se reparten por la comunidad asturiana, sirviendo estas como espacio de acogida, intercambio, comunicación y de relación para aquellos alumnos inmigrantes que acaban de llegar a nuestro país.

De manera que, no todos los institutos de secundaria cuentan con este tipo de aulas. En el Principado de Asturias, en concreto, solo encontramos seis aulas intensivas de inmersión lingüística para el curso 2015-2016: IES Alfonso II e IES Pando en Oviedo; IES Calderón de la Barca en Gijón; IES La Magdalena en Avilés; IES Cuenca del Nalón en La Felguera; e IES Rey Pelayo en Cangas de Onís. Por consiguiente, el alumnado que esté matriculado en otros centros, tendrá que desplazarse a uno que cuente con aula de inmersión lingüística.

El alumnado inmigrante puede acceder a estas aulas previa autorización de la Comisión de Escolarización Permanente, durante un periodo de tiempo limitado de 60 días lectivos que, una vez cumplidos, se pueden prorrogar otros tres meses más si el alumno no ha alcanzado un nivel equivalente al A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, pero en ningún caso podrá superar un curso escolar. Por otro lado, este recurso se podrá finalizar en cualquier momento si se considera que se han alcanzado los objetivos propuestos.

La atención del alumnado se realizará de forma intensiva durante 20 horas a la semana. Para ello, el alumnado autorizado accede al aula de inmersión durante las primeras cuatro sesiones de la mañana y el resto de su jornada escolar se incorpora al aula ordinaria de su centro de origen para participar en las sesiones correspondientes de su clase, ya que el fin último es que se incorporen por completo a su grupo de referencia. Por lo general, se les asigna el curso correspondiente a su edad biológica, pero en función de sus conocimientos y antecedentes académicos se les puede matricular en niveles inferiores si se considera oportuno.

Una de las ventajas de estas aulas es que se trabaja con grupos reducidos de un máximo recomendado de doce alumnos, cada uno de los cuales cuenta con un tutor asignado. Por tanto, la inclusión del alumno conlleva la acción de forma coordinada de todo el equipo docente y directivo del centro.

2.4.1. Inclusión del alumnado inmigrante en las aulas de ESO

Las aulas de inmersión lingüística constituyen una estrategia extraordinaria para garantizar el aprendizaje por parte del alumno de la lengua vehicular que les permite acceder al currículo de todas las áreas y materias del curso en las mejores condiciones posibles y, con ello, la inclusión del alumno en su aula ordinaria, como nos indica Rocío Lineros (2006: 211):

La mejor integración del alumno inmigrante a la escuela es a través del aprendizaje de la segunda lengua, con ella el alumno podrá relacionarse, pertenecer al grupo, estar motivado en los aprendizajes académicos, etc. De ahí el

papel primordial que obtiene la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en nuestros días.

Como explicamos en apartados anteriores, la ley española estipula que todo aquel alumno recién llegado a España y que no hable español, debe recibir apoyo del sistema educativo y, en el caso de la comunidad de Asturias, estos alumnos accederán al aula de inmersión. Una vez hayan alcanzado el nivel equivalente al A2 del *Marco Común Europeo de Referencia*, se incorporan al aula ordinaria que, cada vez más, persigue una educación inclusiva. Es necesario, por tanto, que los centros adapten su currículo a un programa más interactivo y cooperativo y no se limite a la enseñanza tradicional de clases magistrales.

Cabe mencionar que, antes de que los alumnos ingresen a sus aulas de referencia junto al resto de sus compañeros, conviene informar al resto del alumnado de la incorporación de un nuevo compañero, de su país de origen, de su lengua materna, etc. para que ellos también conozcan y empaticen mejor con la situación del alumno inmigrante y faciliten su acceso. Este sistema hace que su aprendizaje e inclusión sea más fácil, ya que está rodeado de otros alumnos de su misma edad, se siente aceptado en un grupo e incluso siente que puede aportar cierto enriquecimiento cultural al resto de la clase.

Asimismo, conviene llevar a cabo un análisis de la adaptación del alumnado inmigrante en el aula ordinaria y evaluar de vez en cuando ese proceso, detectando las posibles dificultades a las que se enfrenta y fijando las medidas convenientes para corregirlas. Por último, habría que actuar de manera inmediata ante las posibles situaciones de rechazo, discriminación, marginación o xenofobia en las que pueden verse involucrados los alumnos inmigrantes tanto dentro como fuera del aula con el fin de erradicarlas.

2.4.2. Obstáculos y estrategias en la inclusión del alumnado inmigrante

A lo largo de este trabajo ya hemos comentado ciertas dificultades a las que hacen frente los inmigrantes que llegan a España y, en especial, los alumnos

inmigrantes que han de incorporarse al sistema educativo español. Cuando hablamos sobre la educación inclusiva y la inclusión del alumnado inmigrante, se suele adoptar una actitud positiva ante la evolución y el desarrollo que ha vivido el sistema educativo en nuestro país, sin embargo, en la legislación actual y en los resultados académicos de los alumnos inmigrantes todavía existen muchos aspectos mejorables.

Algunos de los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos inmigrantes al inicio de su escolarización no solo están relacionados con el aprendizaje de la lengua española, sino también con la adaptación al currículo, el peor rendimiento escolar, la poca atención a su cultura de origen, el rechazo de sus compañeros, la discriminación, etc. En este trabajo no pretendemos analizar en profundidad estos obstáculos, pero nos interesa que se conozcan para que, al menos, seamos capaces de entender tanto los principales retos a los que se enfrenta este colectivo, como las barreras y dificultades que el sistema educativo actual debería superar y solventar.

Para combatir estos obstáculos podemos aplicar algunas estrategias metodológicas que favorezcan la enseñanza desde una perspectiva más dinámica e inclusiva donde todo el alumnado colabore de forma equitativa en el proceso de aprendizaje, en la adquisición de conocimientos o, en la vinculación con sus intereses y valores.

Entendemos el concepto de estrategia tal y como lo define Rebecca Oxford (1990: 8), puesto que posee una visión más amplia del proceso: «Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situation»²⁰. Una definición que, posteriormente, completó añadiendo el concepto de segunda lengua que nos resulta imprescindible en este trabajo (Oxford, en García Herrero 2013: 55): «learning strategies are specific actions, behaviours, steps, or

²⁰ *Las estrategias de aprendizaje hacen referencia a las acciones específicas llevadas a cabo por los estudiantes para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones. (Traducción propia)*

techniques students use, often consciously, to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2»²¹.

Somos conscientes de que un aula de inmersión lingüística está compuesta por alumnos de diferente nacionalidad, cultura, edad, formación y, por supuesto, distinto progreso en el aprendizaje, por lo que las estrategias que sigamos han de estar dirigidas y adaptadas a la participación, a la interacción entre iguales y a las necesidades de los estudiantes para mejorar su proceso de aprendizaje.

Entre las estrategias metodológicas y organizativas que se pueden adoptar en las aulas de inmersión lingüística encontramos, por ejemplo, el agrupamiento de los estudiantes, ya sea de manera individual, en pequeños grupos o en gran grupo; que les permite interactuar de forma diferente con compañeros distintos y favorece su iniciativa personal. Conseguimos, así, una mayor comunicación en la clase y la generación de lazos de amistad, además de potenciar la autonomía del alumnado. Otras estrategias podrían ser el aprendizaje por tareas, por proyectos, el autoaprendizaje, los talleres de aprendizaje, la inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y, la que más nos interesa y que es el foco de nuestro trabajo: el aprendizaje cooperativo. Consideramos que, el trabajo cooperativo, constituye la estrategia más eficaz para facilitar el aprendizaje al alumnado inmigrante que accede a las aulas de inmersión lingüística.

2.4.3. Perfil del profesor de EL2 para alumnado inmigrante

Al investigar sobre las aulas intensivas de inmersión lingüística, nos damos cuenta de que están dirigidas por profesores con formación muy diversa y que, dependiendo de la comunidad autónoma, se exigirán unos u otros requisitos mínimos. Existe una tendencia generalizada a pensar que el mero hecho de ser hablante nativo de una lengua te acredita a enseñarla, sin embargo, cuando se trata de la enseñanza a

²¹ «Las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua». (Traducción de M^a de las Mercedes García Herrero, 2013: 55)

inmigrantes, hay que tener en cuenta ciertas características y particularidades que requieren que, como profesores de L2, tengamos una formación previa y acorde con dicho contexto, como señala Miquel López (2001: 11):

No todo hablante, por el hecho de serlo, puede enseñar lengua (justamente porque es un hablante nativo). Tampoco quiero decir con eso que las clases deban estar en manos de filólogos necesariamente (que, para dar clase a inmigrantes, deberían desacademizarse). Las personas que se dediquen a enseñar ELE a inmigrantes y refugiados deberían recibir una serie de cursos de formación a muchos niveles (de didáctica, de gramática, de programación...) y se debería crear una serie de cursos de formación a muchos niveles (de didáctica, de gramática, de programación...) y se debería crear una red paralela de voluntarios que, sin tenerse que formar, reforzaran las clases de ELE en distintos sentidos, fundamentalmente partiendo de las situaciones que se han tratado en la clase y ayudándoles a orientarse en este mundo, pero con objetivos claros.

Mientras que en algunas comunidades ni siquiera se requiere una formación en enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras (simplemente, pertenecer al cuerpo de maestros), otras, como el Principado de Asturias, exige que los profesores que atienden estas aulas sean de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria y, si es posible, especializados en la enseñanza del castellano como segunda lengua, según recoge la Consejería de Educación, Cultura y Deporte²² del Gobierno del Principado de Asturias. Asimismo, se establece que dicho profesorado pertenecerá al Departamento de Orientación de los respectivos centros docentes y asumirá las responsabilidades propias de dicho programa de inmersión. Además, deberá desarrollar funciones como las siguientes:

- Facilitar al alumnado la adquisición de un nivel básico en lengua castellana e iniciar el aprendizaje de un vocabulario curricular de las distintas materias.
- Desarrollar tareas de alfabetización si el alumno lo requiere.
- Elaborar, junto con el equipo docente, un plan de trabajo individualizado.
- Informar a las familias de los alumnos de los progresos conseguidos y de su inclusión social y académica.

²² Información extraída del documento: *Instrucciones sobre la organización y funcionamiento de las aulas intensivas de inmersión lingüística. Año académico 2015 – 2016.*

- Realizar tareas de evaluación durante el proceso y al final para valorar su nivel de competencia lingüística y el resultado del programa.

Para que se puedan cumplir dichas funciones de forma competente y eficiente, creemos necesario que el profesorado haya recibido una formación especializada en dicho campo de la enseñanza y que adquiriera un compromiso social y personal con el programa y el alumnado. Además, es imprescindible que el profesorado continúe formándose permanentemente para poder adecuar la respuesta educativa que se le presente a las necesidades actuales que presenta dicho alumnado.

2.5. El aprendizaje cooperativo

Son muchos los trabajos y estudios que a lo largo de los últimos años han demostrado la eficacia e idoneidad de la aplicación del aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos, ya que este recurso metodológico parte de una visión colaborativa del aprendizaje y convierte al grupo y a la comunicación en el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta, así, un instrumento didáctico muy interesante para el aula de ELE y, en especial, para el aula de inmersión lingüística, ya que estimula a los alumnos a comunicarse entre ellos, a trabajar en equipo y a atender la diversidad dentro del aula, lo que puede ayudar a mejorar sus aptitudes.

Pujolàs (2009: 12-13) ofrece una definición muy acertada de aprendizaje cooperativo:

Podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad del que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencia al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

Los propósitos generales que nos llevan a utilizar este tipo de metodología en el aula de inmersión, siguiendo a Daniel Cassany (2004: 10), se puede resumir en tres puntos:

1. Fomentar la inclusión de los alumnos en el aula y la creación de lazos de amistad.
2. Promover la cooperación y colaboración a través del trabajo en equipo donde cada alumno aprende-enseña a otro y no se atiende solo a las capacidades individuales.
3. Desarrollar una enseñanza más inclusiva y reflexiva basada más en las destrezas de los alumnos para impulsar la comunicación y la interacción entre los alumnos en clase y mejorar así su nivel de conocimientos.

Podemos afirmar, por tanto, que el aprendizaje cooperativo nos permite adaptar la enseñanza a las características propias del alumnado, potencia la adquisición de las competencias lingüísticas y sociales, y combate la desigualdad, la discriminación y la exclusión. Ahora bien, para conseguir que el aprendizaje cooperativo funcione en el aula, debemos conocer y aplicar las nueve ideas clave que propone Pujolàs (2008) y que son las siguientes:

1. *Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones*, ya que «representan el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos». (Pujolàs 2008: 23)
2. Debemos saber *gestionar la heterogeneidad del grupo-clase*, en lugar de excluirla o reducirla, puesto que «la heterogeneidad es algo inherente a la naturaleza humana». (Pujolàs 2008: 57)
3. *Introducir el aprendizaje cooperativo en el aula supone cambiar la estructura de aprendizaje en ella*. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el «trabajo en equipo y trabajo individual no son realidades incompatibles: cada uno puede hacer su propio trabajo, pero puede hacerlo en equipo, ayudándose unos a otros [...] a la hora de realizar las actividades de aprendizaje». (Pujolàs 2008: 120)
4. *La cohesión del grupo es una condición sumamente necesaria*. «Para que los alumnos y las alumnas estén dispuestos a ayudar a la hora de aprender, es muy

importante que el 'clima' del aula sea favorable y que el grupo esté mínimamente cohesionado». (Pujolàs 2008: 153)

5. *Las estructuras cooperativas aseguran la interacción entre los aprendientes de un equipo.* «Los equipos de aprendizaje cooperativo tienen una doble finalidad: que todos sus miembros aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y que aprendan, además, a trabajar en equipo». (Pujolàs 2008: 191)

6. *El aprendizaje cooperativo no solo es un recurso, sino también un contenido que hay que enseñar,* ya que «debemos enseñarlo como mínimo de una forma tan sistemática y persistente como enseñamos los demás contenidos curriculares». (Pujolàs 2008: 215)

7. *El aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo de las competencias básicas,* «no solo se desarrollan habilidades relacionadas con la competencia social y ciudadana, en general, y el trabajo en equipo, en particular, sino muchas otras relacionadas con las competencias comunicativas y metodológicas». (Pujolàs 2008: 259)

8. Es cierto que los equipos que trabajan de forma cooperativa favorecen el aprendizaje de todo el alumnado y del desarrollo de sus capacidades, pero para que este aprendizaje sea efectivo «depende del tiempo que trabajen en equipo y de la calidad de dicho trabajo». (Pujolàs 2008: 301)

9. *El aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad.* (Pujolàs 2008: 333)

Además, el equipo docente tiene que crear una serie de condiciones en el aula, tal como señalan Fernando Trujillo y Miguel Ángel Ariza (2006): los equipos han de ser heterogéneos, representando toda la heterogeneidad que hay en el aula (niveles de rendimiento, diferencias actitudinales, sexo, edad y claro está, las lenguas maternas); deben estar formados por no más de cinco alumnos; se debe crear un entorno en el que todos se ayuden; y fomentar el uso de destrezas interpersonales y grupales;

factores que, de forma más simplificada, representa Pujolàs (2009) de la siguiente manera:

Para formar los equipos de composición heterogénea, hay que distribuir a los estudiantes del grupo clase en tres subgrupos:

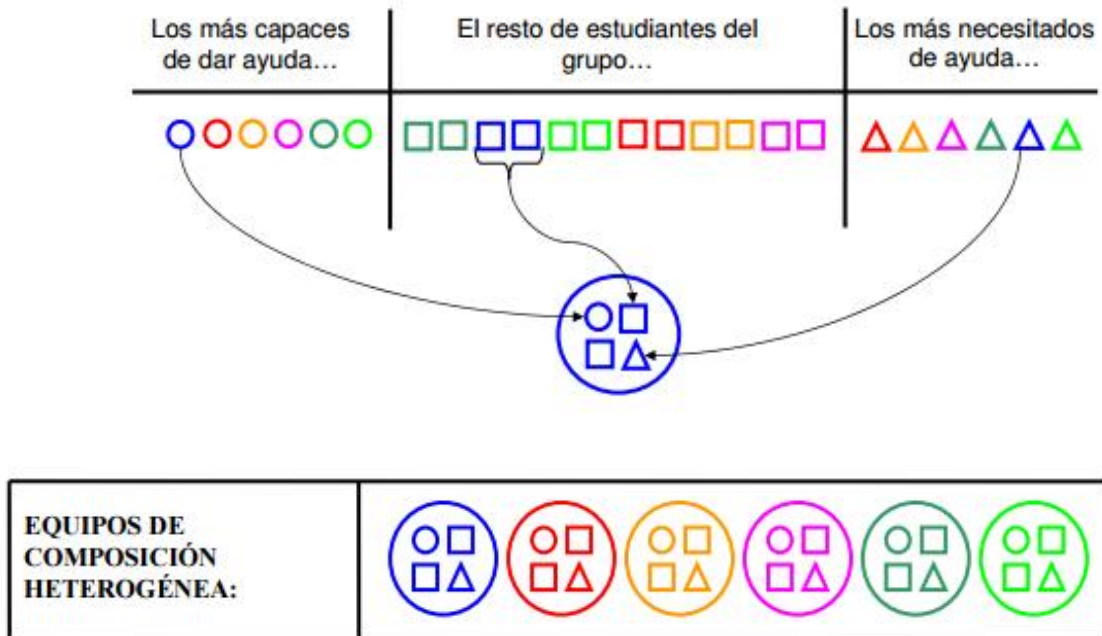


Imagen 1: Formación de equipos, Pujolàs (2009)

Cabe mencionar que, también resulta imprescindible que los componentes del equipo tengan una idea clara de la tarea que van a realizar y el objetivo de la misma, y deben existir mecanismos que nos ayuden a comprobar que cada alumno cumple su responsabilidad dentro del grupo.

Para organizar una actividad cooperativa debemos distribuir a los alumnos en pequeños equipos de trabajo heterogéneos para ayudarse y motivarse los unos a los otros y completar las actividades de aprendizaje en general que el profesor propone. Confiamos en que los alumnos no solo aprendan de lo que el profesor les enseña, sino también de aquello que los otros compañeros comentan, descubren, exponen, etc.

Según Pujolàs (2009: 10), el «efecto que esta o el “movimiento” que esta estructura provoca es la cooperatividad entre los estudiantes en el acto de aprender», por lo que una actividad cooperativa consigue que los alumnos trabajen juntos, colaboren entre ellos y se ayuden durante la realización de la actividad. Así pues,

resulta fundamental entender que cooperar es algo más que colaborar, por lo que debemos establecer una distinción entre ambos términos y la aplicación del *aprendizaje cooperativo* y el *colaborativo*. Según Pujolàs (2009: 13):

La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos... Trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común, puede contribuir a crear una comunión más intensa.

Mientras que en la cooperación son los alumnos los que marcan la manera de trabajar, la colaboración la entendemos como un enfoque de enseñanza más estructurado y organizado, en el que el profesor impone el control y el trabajo a realizar, como explican Alicia Escribano y Ángela del Valle (2008).

En todo caso, el instrumento primordial en el aprendizaje cooperativo es la formación y el trabajo en equipos, que no hay que confundir con el trabajo en grupo, ya que en el primero los alumnos han sido formados para aprender los unos de los otros, mientras que el segundo lo forman alumnos unidos simplemente para resolver una actividad. Cassany (2004: 16) resume las diferencias entre trabajo en equipo y en grupo en el siguiente cuadro:

Grupo y equipo	
Grupo	Equipo
1. Tiende hacia la <i>homogeneidad</i> y suele formarse de manera <i>azarosa</i> .	1. El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la <i>heterogeneidad</i> .
2. Suelen tener vida corta.	2. Suelen tener <i>larga vida</i> .
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.	3. Tareas y equipos <i>organizados</i> , sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.	4. <i>Autoevaluación</i> . Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.	5. <i>Formación y entrenamiento</i> . El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

Como hemos visto, la *heterogeneidad* es un factor importante, puesto que los alumnos más capaces enseñan a aquellos que presentan más carencias. En lo que respecta a la *larga vida*, los equipos suelen ser de larga duración, por lo que los alumnos se interesan por profundizar en la relación y acaban estrechando lazos de amistad. La *organización* también constituye una parte clave de esta forma de aprendizaje, ya que aquí cada miembro del equipo tiene una función individual dentro del trabajo del equipo en su conjunto. Además, son los propios alumnos los que evalúan (*autoevaluación*) el resultado de su trabajo, un proceso que fomenta su autonomía y capacidad de reflexión, opinión y crítica. Por último, el trabajo en equipo se desarrolla poco a poco (*formación*) con actividades y tareas que incentivan la interacción entre los alumnos, que les ayudan a controlar el proceso de trabajo, etc., por lo que aprenden ciertas estrategias sociales y comunicativas esenciales para que este proyecto funcione.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo ofrece múltiples ventajas para trabajar en un aula de inmersión compuesta por alumnado inmigrante con características muy diferentes. Además, fomenta la interacción entre los alumnos, favorece su aprendizaje, incrementa su motivación y autoestima, desarrolla las relaciones entre estudiantes, y, por supuesto, convierte al alumno en protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

2.5.1. Modelos de aprendizaje cooperativo

Por lo general, el aprendizaje cooperativo implica que se cumplan una serie de características, como ya explicamos en el apartado anterior. Sin embargo, esto no quiere decir que solo exista un modelo cerrado para trabajar en el aula. A lo largo de las últimas décadas se han propuesto diversos métodos en los que el alumnado trabaja de forma conjunta, pero los más conocidos son los cuatro señalados por Walters (2000) y cuyas diferencias se encuentran en la forma de estructuración de la tarea, el uso de recompensas, la competición y el método de evaluación individual:

1. Aprendiendo juntos (*Learning Together*. Johnson y Johnson, 1975). El objetivo es aprender juntos un tema a través del material que se utiliza y trabajando en pequeños grupos heterogéneos. Todos abordan una única tarea y han de buscar el éxito del grupo y el éxito personal de cada uno.

2. Rompecabezas (*Jigsaw Procedure*. Aronson, 1978). Se divide la clase en equipos heterogéneos y se selecciona un tema. Cada equipo se divide dicho tema en partes para que cada miembro investigue una cosa. Después, se crea el grupo de «expertos» (cada miembro de los distintos grupos con el misma parte del tema) para que investiguen entre todos y elaboren un informe. Más tarde, vuelven a su grupo y cada uno comenta y explica su parte para realizar y presentar juntos el trabajo final.

3. Investigación en grupo (*Group Investigation*. Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980). Se utiliza para abordar actividades complejas. El profesor propone un tema de trabajo y lo divide en subtemas a repartir entre los distintos equipos. Cada equipo organiza y divide su trabajo y la búsqueda de material. Después, presentan su trabajo al resto de equipos que, junto al profesor, evaluarán tanto el contenido presentado como la exposición hecha por sus compañeros.

4. Aprendizaje por equipos de estudiantes (*Student Team Learning*. Slavin, 1995). Se caracteriza por agrupar a los alumnos de forma heterogénea y en pequeños grupos durante unas seis semanas para que entre todos se ayuden y consigan dominar los contenidos dados por el profesor. Después, se evalúa a los estudiantes de forma individual y se recompensa al grupo completo si se considera que todos han aprendido.

La base de este modelo, según Walters (2000: 140), se resume del siguiente modo:

[...] la idea básica detrás de las técnicas de Aprendizaje por Equipos de Estudiantes es que cuando estudiantes aprenden en pequeños equipos de aprendizaje cuidadosamente estructurados y están otorgados, dependiendo del progreso hecho por todos los miembros del equipo, se ayudan a sí mismos. El resultado es que llegan a aprender, ganar en logros y autoestima, y aumentar el respeto y la apreciación por sus compañeros de clase y los de otros grupos étnicos.

Dentro de esta estructura encontramos otros cinco subtipos: *Teams-Games-Tournaments* (TGT), *Student Teams-Achievement Divisions* (STAD), *Cooperative Integrated Reading & Composition* (CIRC), *Jigsaw II* y *Team Accelerated Instruction* (TAI). De ellos, los tres primeros son los que nos resultan más interesantes como recurso para llevar al aula de inmersión lingüística:

4.1 Equipos, juegos y torneos (*Teams-Games-Tournaments*. De Vries y Edwards, 1974). Después de explicar el profesor la materia de esa sesión a toda la clase, se forman equipos para que trabajen y preparen dicho contenido. Después, cada miembro del equipo competirá en diferentes juegos contra estudiantes de otros equipos de un nivel similar al suyo.

4.2. Equipos por divisiones de rendimiento (*Student Teams Achievement Divisions*, Slavin *et al.*, 1978). Se dividen en equipos heterogéneos, se les da un determinado material de estudio y hacen una prueba individual inicial. Después, los miembros de cada equipo trabajan en conjunto ayudándose unos a otros hasta asimilar el contenido del material. Por último, se realiza una nueva evaluación para comprobar si su conocimiento ha progresado con la ayuda del grupo y se puntuará al equipo en función del progreso.

4.3. Lectura y escritura cooperativas integradas (*Cooperative Integrated Reading and Composition*. Stevens *et al.*, finales de los 80). Centrado en la lectoescritura, se empareja a los alumnos y se les asigna un grupo que tenga el mismo nivel que ellos. A partir de aquí, las actividades siguen la misma estructura: se les aporta información, se practica en equipo, los compañeros hacen una evaluación inicial, se vuelve a practicar y ahora es el profesor el que evalúa.

Por su parte, Pujolàs (2009: 33) denomina a estas técnicas *estructuras cooperativas complejas*, puesto que su aplicación requiere dos o más sesiones de clase y resultan más complicadas para los estudiantes. Pujolàs (2009: 33) establece así la división entre modelos o técnicas simples y complejas, cuya diferencia radica en que las estructuras simples «se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase, son fáciles de aprender y de aplicar», mientras que las complejas «se han de aplicar en

varias sesiones de clase». El objetivo de esas estructuras simples consiste en transformar actividades individuales en actividades grupales para fomentar la interacción entre los estudiantes y que los profesores pueden aplicar de forma casi inmediata. Algunas de las que menciona Pujolàs (2009) y cuyo precursor fue Spencer Kagan (1999), son: la lectura compartida, 1-2-4, mesa redonda, lápices al centro, el número, la parada de tres minutos, uno por todos, el folio giratorio, el juego de las palabras y; el saco de dudas²³.

2.5.2. Evaluación del aprendizaje cooperativo

El tema de la evaluación de un grupo en el que se han aplicado las técnicas y estructuras del aprendizaje cooperativo resulta bastante más complejo de lo que imaginamos. Si bien es cierto que la evaluación constituye una parte muy importante del aprendizaje, debemos procurar que en las sesiones de evaluación se igualem al máximo las oportunidades de los alumnos para obtener resultados positivos. Para ello, podemos comparar el rendimiento de cada estudiante consigo mismo en la sesión anterior o con compañeros de un nivel similar.

Tal como señalan Alejandro Iborra y Mónica Izquierdo (2010), existen varios elementos a considerar en torno a la evaluación: no limitarse a la evaluación realizada por el docente y tener en cuenta el análisis y las autoevaluaciones de los propios alumnos; incluir su progreso en todos los ámbitos (cognitivo, social, afectivo, académico, personal...); y, no solo valorar el aprendizaje final, sino que también debemos tener en cuenta el proceso (la evolución de los alumnos, la consecución de metas, las interacciones con sus compañeros, las habilidades aprendidas, etc.). Por consiguiente, debemos reconocer que el aprendizaje cooperativo implica una evaluación por parte del docente antes, durante y después de la tarea encomendada, por lo que se trata de un proceso formativo.

²³ La presentación y descripción completa de estas estructuras se puede consultar en Pujolàs (2009: 34-39) *Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*.

3. PROPUESTA PRÁCTICA

Hoy en día disponemos de infinidad de modelos y métodos de aprendizaje cooperativo (Cassany, 2004; Trujillo y Ariza, 2006; Pujolàs, 2009) que difieren unos de otros por la forma de estructurar la actividad, el enfoque que se siga, los objetivos, el nivel, etc. Sin embargo, no podemos olvidar varios factores que resultan imprescindibles para que las actividades y el trabajo en equipo sean realmente cooperativos y que, siguiendo a Johnson, Johnson y Holubec (1999), se pueden resumir en las siguientes características:

- La heterogeneidad de los equipos, compuestos por no más de cinco alumnos.
- La interdependencia positiva (cada uno tiene que percibir la presencia del otro como condición necesaria para llegar a la meta común y ayudarse mutuamente de manera que todos aprenden de todos), asumiendo que si no cooperan todos juntos, el trabajo no alcanzará el resultado esperado.
- La interacción «cara a cara», puesto que la dinámica de la tarea implica interacciones comunicativas continuas y directas intra e intergrupales, así como desarrollar ciertas destrezas y habilidades sociales, compartir recursos, ayudarse, motivarse o apoyarse mutuamente, discutir distintos puntos de vista, etc.
- La responsabilidad individual del alumno, que asume un rol concreto dentro de la organización y el funcionamiento de la tarea, aceptando así que el liderazgo se reparte entre todos los miembros del equipo.

- Reflexión y autoevaluación grupal, que se puede complementar con una evaluación individual para cada miembro.

Además, el profesor ha de perfilarse como un mero guía en el proceso de aprendizaje, es decir, ejercer de mediador entre los contenidos impartidos y la asimilación e interiorización de dichos contenidos por parte de los alumnos, que se convierten en los protagonistas del aprendizaje. Fomentamos así la autonomía y la participación del alumno.

Aunque es cierto que el aprendizaje cooperativo no surgió para el ámbito de la enseñanza de lenguas específicamente, existen muchas actividades y ejemplos que son fáciles de adaptar a un aula de inmersión lingüística. Además, ya empiezan a proliferar estudios y artículos de profesores que utilizan dicha estrategia de aprendizaje como recurso para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este apartado describiremos y propondremos cuatro actividades cooperativas y profundizaremos en su aplicación como recurso de enseñanza de EL2. Conviene fijar previamente las características propias del grupo: alumnos inmigrantes de distinto nivel de español (entre A1 y B1, por lo que ya tienen un conocimiento básico sobre el español), de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años y de diferentes nacionalidades. Para nuestra propuesta, partimos de la premisa de que estos alumnos poseen una escolarización previa y, por lo tanto, no tienen que enfrentarse al proceso de alfabetización que, a veces, es necesario en algunos alumnos que llegan al aula de inmersión.

Para elaborar este supuesto práctico, hemos tomado como fuentes el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, marco general para la enseñanza-aprendizaje de ELE/EL2. Asimismo, las actividades presentadas se pueden poner en práctica en el aula de inmersión lingüística de diferentes formas o adaptarlas a otro alumnado de distintas características y nivel, dependiendo del centro, del profesor o de las características del alumnado.

3.1. Metodología y estructura del aprendizaje cooperativo

Reconocemos que el método comunicativo ha tenido una repercusión extraordinaria en términos educativos y didácticos dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras²⁴; pero entre sus ramificaciones, es el enfoque por tareas el que ha obtenido mejores resultados desde su creación en torno a 1990 y su rápida propagación en determinados círculos de ELE. Según recoge el *MCER*, quienes se ocupan de la organización del aprendizaje de lenguas extranjeras deben basar su trabajo en los intereses, las motivaciones, las necesidades, las características y los recursos de los alumnos.

Creemos, por tanto, que nuestra propuesta de actividades debe seguir un enfoque por tareas²⁵, centrado en el alumno y en sus necesidades y en el que el profesor adopte el mero rol de guía. Además, este método nos permite fomentar la autonomía de los alumnos, la observación del progreso de la actividad, la práctica comunicativa, la reflexión sobre distintos aspectos de la lengua y, sobre todo, el desarrollo de muchos mecanismos necesarios para que el alumno se desenvuelva en su vida diaria, puesto que, como indica Aquilino Sánchez Pérez (2009: 148-149):

Una tarea didáctica deriva y está basada en el concepto de tarea en la vida real. Así pues, una tarea en general consiste en *un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados*. En cuanto aplicada a la enseñanza de idiomas, una tarea debe precisarse y adaptarse en parte al entorno de la clase. Con tal realidad en mente, cabe concluir que una tarea para la enseñanza de idiomas es definible como: *un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje*.

En los últimos años, este enfoque se ha convertido en fundamental para la enseñanza de lenguas, puesto que permite que el alumno consiga adquirir y trabajar

²⁴A partir de este último cuarto de siglo se empieza a valorar la importancia de las relaciones humanas en la clase de EL2, tanto en los aspectos del desarrollo cognitivo, como aspectos de la propia socialización del ser humano y la contribución de la comunicación a la mejora de las destrezas lingüísticas.

²⁵ Entendiendo estas por su definición en el *Diccionario de términos clave de ELE* como la iniciativa para el aprendizaje consistente en la realización de actividades de uso de la lengua, con una estructura pedagógicamente adecuada, abierta a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos, que requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes y que les facilita ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

todas las competencias, destrezas y habilidades necesarias para valerse por sí mismo en distintos ámbitos, ya sea en el familiar, académico, social o profesional. Como afirma Neus Sans (2000: 17) el enfoque por tareas parte del convencimiento de que «el aprendizaje se genera cuando logramos promover en el aula procesos de comunicación con actividades motivadoras que se convierten en el eje de las unidades y en el punto de partida en la creación de materiales». Así, se nos presenta como el marco idóneo en el que aplicar nuestras actividades.

En este sentido, creemos que la metodología que utilizamos en las actividades cooperativas que presentaremos más adelante es participativa, comunicativa, motivadora e interactiva. Para ello, pretendemos integrar todas las destrezas y buscar un contexto que no solo sea de interés para el alumno sino también natural y adecuado para desarrollar sus conocimientos socio-culturales, lingüísticos y académicos. Buscamos favorecer el aprendizaje del alumno por medio del descubrimiento guiado de nuevos conocimientos y habilidades a partir de la relación y la consolidación de aquellos ya adquiridos.

A su vez, consideramos que la estructura cooperativa basada en tareas debe establecer de forma clara y específica cómo participar, qué aporta su trabajo a la tarea final, cuál es la finalidad, a qué nivel se destina y, sobre todo, el resultado final que se exige no solo a nivel individual sino también a nivel grupal. No obstante, el primer paso en cualquier actividad cooperativa debe ser la formación de los equipos que, siguiendo a Kagan (1999, en Cassany, 2004:19), consta de cinco etapas:

1) *la formación del grupo*: mezclamos criterios sociales (origen, cultura, sexo, edad...) y académicos (nivel de conocimiento, intereses, escolarización previa, calificaciones, formación, etc.) para conseguir la máxima heterogeneidad entre los miembros de los distintos equipos, como ya vimos en la imagen 1 (Pujolàs, 2009);

2) *la construcción de la identidad del grupo*: en esta fase los alumnos deben conocer más sobre los demás y su conocimiento mutuo;

3) *la construcción de la identidad de la clase*: cada equipo se presenta al resto de equipos para que se conozcan y se sientan unidos al resto de la clase;

4) *la formación del equipo*: los integrantes del equipo deben interactuar con sus compañeros y adquirir las destrezas necesarias para resolver la tarea;

5) *el trabajo cooperativo efectivo*: consecución del objetivo propuesto con la tarea gracias al buen funcionamiento del equipo al que todos han aportado algo y han aprendido o consolidado nuevos conocimientos.

3.2. Actividades cooperativas para el aula de inmersión lingüística

Partiremos del hecho de que se trata solamente de una propuesta práctica y no de una programación completa, por lo que vamos a incluir únicamente algunas actividades de ejemplo para trabajar con los alumnos distintos componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, que según el *MCER*, comprenden la «competencia comunicativa». A su vez, nuestros alumnos desarrollarán también aquellos conocimientos socioculturales (*saber*), actitudes y valores (*saber ser*), habilidades y destrezas (*saber hacer*) y la capacidad de reflexión e independencia (*saber aprender*), que conforman las competencias generales del individuo expuestas en el *MCER*, lo que permite ampliar la visión de lo que significa hoy en día enseñar y aprender una lengua extranjera.

Adoptamos, por tanto, una perspectiva que no solo incluye el «uso social» de la lengua como instrumento de comunicación, sino también una «dimensión intercultural» que resulta fundamental para que el alumno llegue a desenvolverse con éxito en las distintas situaciones comunicativas que se le presenten. Si además tenemos en cuenta la perspectiva del alumno y las circunstancias que envuelven el proceso de aprendizaje de ELE/EL2, deberemos discernir las tres dimensiones en las que el alumnado, según el *PCIC*, tendrá que desenvolverse: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

En nuestra propuesta práctica hemos procurado incluir algunos de los ámbitos de actuación que recoge el *MCER* (§ 4.1.1.): el *ámbito público* (relacionado con la interacción social corriente), el *personal* (relaciones familiares y prácticas sociales), el *profesional* (actividades y relaciones en el ejercicio de su profesión) y el *educativo* (adquisición de conocimientos o destrezas). Pero, no olvidemos que la realidad del aula y el currículo o programación que siga el docente pueden exigir modificaciones en el modelo o en la temática de nuestra propuesta práctica.

No obstante, estas actividades también se pueden utilizar como elementos individuales con los que reforzar ciertos conocimientos o como material complementario que sirva para conceder una calificación adicional a los alumnos; siempre que se enmarquen en un contexto oportuno para evitar que se perciban como actividades no pertinentes en la clase. Asimismo, atendiendo a la edad y el nivel general del alumnado, el docente valorará el grado de autonomía de los estudiantes en el desarrollo de las distintas actividades escogiendo qué aspectos se dejan a su libre elección y en cuáles es necesaria su intervención. En cuanto a la evaluación, hemos incluido unos modelos que pueden servir de ejemplo para la autoevaluación individual y grupal de los alumnos (véase *Anexo 5*), pero el docente es libre de diseñarlas de la manera que considere más oportuna.

3.2.1. Aprender los nombres y conocerse

Esta actividad se podría concebir como una introducción a la enseñanza de las destrezas cooperativas, pero que resulta imprescindible para que los alumnos se conozcan entre sí, se aprendan el nombre de sus compañeros, comiencen a estrechar lazos entre ellos y se consiga una buena atmósfera de trabajo. Además, no debemos perder de vista que al aula de inmersión pueden incorporarse nuevos alumnos en cualquier momento a lo largo del curso, por lo que resulta fundamental disponer de una actividad que permita a los alumnos conocerse y presentarse de forma dinámica, lúdica y colaborativa.

¡Vamos a conocernos!	
Nivel: A1-A2 Duración: 1 sesión de clase (unos 50 minutos)	
Tarea final	Realizar una exposición de presentación sobre un compañero, pueden acompañarla de elementos audiovisuales
Destrezas:	Expresión oral, comprensión oral, expresión escrita
Estructura/modelo:	1-2-4
Contenido funcional:	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir y dar información personal • Hablar en público
Contenido gramatical:	<ul style="list-style-type: none"> - los pronombres personales - diferencias entre <i>ser/estar</i> - la 3ª persona del presente de indicativo (<i>tiene, vive, es, está, le gusta...</i>) - gentilicios - los números para la edad
Contenido temático:	Modelos de saludo, aprender a presentar a alguien

Introducción de la actividad:

Podemos emplear los primeros 15 minutos de la clase en presentar esta actividad a través de preguntas a nuestros alumnos sobre si alguna vez alguien se ha olvidado de su nombre, o les ha llamado de otra forma, o lo ha pronunciado mal, etc. y qué sensación les produce ese hecho. A partir de ahí, ya podemos abordar lo importante que es conocer a las personas de nuestro entorno de trabajo, o como en este caso, al resto de compañeros de clase.

Fases de la actividad:

Esta actividad sigue una estructura simple basada en el 1-2-4 que propone Pujolàs (2009: 34) y que se basa en una actividad en la que primero interviene el alumno de forma individual, después intercambia respuestas y comentarios con una pareja y, finalmente, lo presentan a todo el grupo y ponen las respuestas en común. En este caso, nosotros hemos adaptado esta estructura para crear una actividad que les permita conocerse y presentarse y que se desarrolla como explicamos a continuación.

Se reúne a todo el grupo de estudiantes y el profesor les explica que van a tener que entrevistar a uno de sus compañeros. Primero, les dejamos unos 10 minutos para que, de manera individual, piensen en cinco preguntas sobre datos que consideran fundamentales para conocer y describir a su compañero. Inmediatamente después, dispondrán de 5 minutos para formar parejas (el profesor debe procurar que sean parejas heterogéneas, es decir, distinta nacionalidad, distinta lengua materna, distinto nivel...). Después, pondrán en común las preguntas y seleccionarán las cinco que, entre los dos, consideran más adecuadas. Cuando ya tengan las preguntas, dispondrán de 10 minutos cada uno para entrevistar al compañero y escribir sus respuestas.

Por último, se forma un círculo y cada alumno presenta al compañero que ha entrevistado al resto de la clase siguiendo la información recogida durante la entrevista. Se permite también que el resto de estudiantes realicen otras preguntas que les interese conocer de su compañero y que, incluso, se abra un debate sobre la originalidad de las preguntas, si se han recogido los datos más importantes, etc.

Evaluación de la actividad:

Como ya hemos mencionado, esta actividad nos puede servir para romper el hielo en la clase. Además, no solo favorecemos la interrelación entre los alumnos, sino que también nos permite, como profesores, conocer más a nuestros alumnos y valorar su nivel lingüístico, su actitud, sus intereses, etc. Por tanto, en esta actividad podemos valorar la presentación de forma individual y la intervención de los alumnos durante el proceso de forma grupal.

3.2.2. Cuéntame un cuento

Esta actividad es un buen ejemplo para trabajar en equipo, ya que su resultado dependerá de la cooperación del grupo y de las ideas aportadas por cada uno de los miembros. Además, se ponen en práctica otras destrezas como la escritura creativa, que nos permite trabajar y evaluar otras competencias más allá de los saberes lingüísticos. Esta actividad sería una propuesta interesante para trabajar, si los alumnos disponen de acceso a ordenador e internet, a través de algún recurso tecnológico como la *Webquest* o las *Wikis*, que siguen también un enfoque cooperativo.

Érase una vez...	
Nivel: A2 Duración: 1 sesión de clase	
Tarea final	Crear un pequeño cuento y presentarlo al resto de la clase.
Destrezas:	Expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita
Estructura/modelo:	Folio giratorio
Contenido funcional:	<ul style="list-style-type: none">• Narrar y describir historias• Hablar en pasado
Contenido gramatical:	<ul style="list-style-type: none">- Poner en práctica el pretérito indefinido- Poner en práctica el pretérito imperfecto- Descripción de personajes- Descripción de lugares- Uso de marcadores del discurso
Contenido temático:	Los cuentos y la narración de historias

Introducción de la actividad:

Cabe mencionar que, para llevar a cabo esta tarea, antes se han tenido que practicar en clase con ciertas estructuras básicas como: los organizadores del discurso, las partes de una historia, la formación del pretérito imperfecto e indefinido, la descripción de personajes y lugares, etc. Así, y teniendo en cuenta el nivel para el que planteamos esta actividad, el profesor puede proporcionarles alguna ficha de apoyo o incluso un esquema base (véanse *Anexos 2 y 3*) para ayudarles con el vocabulario y la redacción.

Fases de la actividad:

El docente forma equipos heterogéneos de tres o cuatro personas y les asigna la tarea de escribir un cuento. Una vez que se les ha explicado la tarea, se da un folio a cada equipo con el inicio de una oración, como puede ser «Érase una vez...». Uno de los alumnos de cada equipo deberá terminar la frase y, a continuación, girar el folio en el sentido de las agujas del reloj para que su compañero escriba otra oración o aporte otra idea y, así, sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo hayan participado varias veces por igual y consideren que su cuento está terminado. Por último, deberán elegir entre todos un título para su cuento, por lo que tendrán que debatir entre ellos hasta llegar a una solución.

Es importante recalcar que, mientras uno escribe, los demás deben estar atentos y fijarse si lo hace y escribe de forma correcta, puesto que todo el equipo es responsable de lo que se ha escrito en el «folio giratorio» y, por tanto, serán evaluados todos por igual. Además, el cuento debe ser coherente, por lo que deben intentar continuar o enlazar todas las oraciones para que al final tengan sentido.

Cuando hayan terminado, podemos pedir a los alumnos que, o bien elijan un representante que se encargue de leer el cuento al resto de sus compañeros, o bien se encarguen de leerlo entre todos, pero deben leer una frase que haya escrito otro miembro del equipo. Por último, una vez que cada equipo haya presentado su cuento, podemos pedir, como tarea final para completar la sesión de clase, que alguien haga

un resumen del cuento del otro equipo para ver si han estado atentos y han comprendido las historias de sus compañeros.

Evaluación de la actividad:

Para esta actividad, los alumnos pueden realizar una autoevaluación de su trabajo tanto individual como grupal, que el profesor puede sumar a la valoración del resultado final que se evaluaría de forma global, puesto que se supone que han trabajado como equipo y todos deberían haberse fijado en lo que ha escrito su compañero con el fin de corregirlo o mejorarlo.

3.2.3. Fiestas populares de España

Esta actividad supone el paso hacia una estructura más compleja de actividad cooperativa, puesto que su desarrollo nos va a llevar más de una sesión. Además, en este tipo de actividad, sería conveniente utilizar una plantilla de proyecto de equipo o de evaluación como la que nos propone Pujolàs (2009: 41-42), véase *Anexo 4*.

Nos vamos de fiesta	
Nivel: A2-B1 Duración: Varias sesiones (2-3 horas)	
Tarea final	Realizar una exposición sobre fiestas populares en España
Destrezas:	Expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita
Estructura/modelo:	Rompecabezas (<i>Jigsaw procedure</i>)
Contenido funcional:	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir/dar valoraciones e información • Intercambiar opiniones, debatir...

Contenido gramatical:	<ul style="list-style-type: none"> - Futuro imperfecto - El uso del presente de indicativo - Concordancia del SN con el verbo - Léxico relacionado con las fiestas, la organización de un viaje, las tradiciones, el precio, etc.
Contenido temático:	Conocer las fiestas más populares de España

Introducción de la actividad:

Esta tarea puede servirnos para tratar las diferencias culturales, religiosas y sociales que se dan en el aula de inmersión. Conviene realizar una larga introducción en torno al concepto de fiesta popular a través de vídeos, música, fotografías, presentaciones por parte del profesor, etc. Asimismo, también debemos utilizar las sesiones previas para introducir vocabulario básico relacionado con el tema y proponer a los alumnos alguna actividad en la que ellos mismos se encarguen de buscar algunas de las fiestas más populares de nuestro país.

Fases de la actividad:

Primero distribuimos a los estudiantes en equipos heterogéneos de no más de cuatro personas y deberán discutir entre todos a qué fiestas populares les resultaría más interesante acudir. Finalmente, cada equipo debe elegir una y, a partir de ahí cada uno realizará distintas actividades de investigación, según el profesor o los miembros del equipo lo acuerden.

Podrán hacer una lluvia de ideas inicial sobre fiesta, pero después cada miembro del equipo deberá encargarse de indagar sobre un tema concreto, como podría ser:

1. El origen, la historia, las características y la fecha y el lugar de la celebración

2. Buscar noticias interesantes sobre dicha fiesta popular; o buscar su evolución y cambios a lo largo del tiempo
3. Buscar imágenes sobre la ropa tradicional o la música popular relacionada con esa fiesta (música regional, orquestas, bandas de música...)
4. Investigar sobre cómo llegar allí desde su ciudad, dónde alojarse, calcular el presupuesto del viaje...

Si bien es cierto que cada grupo estará trabajando en una fiesta distinta, podemos organizar los «grupos de expertos» que ya nombramos en la descripción de esta estructura cooperativa, para que los miembros de los distintos equipos que se encargan del mismo subtema, se ayuden entre ellos a buscar material útil para su investigación, puedan intercambiar información, ahondar en conceptos clave, etc.

Después, una vez que cada miembro ha conseguido toda la información necesaria sobre su parte, se reúne con su equipo de origen y les cuenta a sus compañeros todo lo que ha preparado. Una vez que han unido toda la información, podemos pedirles que realicen un mural en una cartulina grande o una presentación *Power Point*, en la que expongan su investigación y la presenten al resto de la clase.

Así, todos los alumnos trabajan de forma individual y grupal y, además, todos aportan una parte de la investigación al equipo, puesto que cada uno dispone solo de una pieza del rompecabezas imprescindible para alcanzar el objetivo final de la tarea propuesta: la presentación completa sobre una fiesta popular en España.

Evaluación de la actividad:

Esta tarea conlleva varias sesiones y, en ella, los alumnos trabajan tanto de forma individual como de forma grupal, por lo que la valoración más justa sería aquella que incluya ambas partes. Por tanto, podríamos pedir primero que los alumnos realizaran una autoevaluación tanto a nivel individual como de equipo y, después, como docentes, evaluar el proceso de investigación individual que hemos visto en clase y la presentación de la tarea final que realizaron en grupo.

3.2.4. El periódico de clase

Esta actividad constituye un buen ejemplo de actividad cooperativa, ya que el trabajo final será el resultado de la unión de las tareas realizadas por cada uno de los miembros de todos los equipos. Además, nos permite trabajar con temas que sean de interés para el alumnado y que pueden elegir ellos mismos.

Esta tarea la podemos incluir en cualquier unidad didáctica que trate algún tema de actualidad o relacionado con las noticias y los medios de comunicación.

La voz de la clase	
Nivel: A2-B1 Duración: Varias sesiones (5-6 horas)	
Tarea final	Crear un periódico o un mural con distintas noticias
Destrezas:	Expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita
Estructura/modelo:	Aprendiendo juntos (<i>Learning Together</i>)
Contenido funcional:	<ul style="list-style-type: none">• Intercambiar opiniones, reflexiones y debates.• Narración de noticias
Contenido gramatical:	<ul style="list-style-type: none">- El uso del pretérito imperfecto e indefinido- El uso del presente de indicativo- Concordancia del SN con el verbo
Contenido temático:	<ul style="list-style-type: none">- Creación de un periódico- Conocer los contenidos y géneros de la noticia

Introducción de la actividad:

Antes de pasar a la práctica, debemos dedicar alguna sesión previa a presentar el tema de los medios de comunicación y del periódico, concretamente. Podemos, por

ejemplo, traer varios periódicos a la clase y debatir con los estudiantes sobre su estructura, el tipo de contenido, los géneros y sus características más importantes.

Después, ya podríamos plantear la creación de un periódico entre toda la clase repartiendo las diferentes secciones o géneros del mismo entre varios equipos; dependiendo del nivel se trataría de que los alumnos buscaran noticias de su interés y las publicaran en el periódico. Podría tratarse de noticias de sus respectivos países con lo que podríamos tratar el tema de la interculturalidad; noticias inventadas o eventos del lugar en el que estudian; o de cualquier otro ámbito de su interés, ya que las opciones son prácticamente ilimitadas y los ejemplos muchos y variados.

Fases de la actividad:

Antes que nada, dividimos a los alumnos en equipos heterogéneos de cuatro personas y les pedimos que debatan sobre el nombre que le pondrían al periódico y escriban dos o tres opciones. Seguidamente, cada grupo expondría sus preferencias y, entre todos, deberían escoger o llegar a un acuerdo sobre el nombre final del periódico. Después, se deberían repartir las secciones o géneros del periódico entre los distintos equipos (noticias de actualidad, columna de opinión, cartas al director, noticias de deporte, del corazón, etc.); el profesor puede aconsejar, pero deberían ser los alumnos los que se encarguen de la elección y el reparto. Dentro de cada equipo también se tendrán que repartir distintos roles (búsqueda de imágenes, redactor, maquetador, editor...), aunque ellos decidirán si prefieren trabajar de forma individual o por parejas, por ejemplo.

En el curso de la preparación del periódico, los miembros de cada equipo que hayan adoptado un rol similar, pueden unirse para ayudarse o para llegar a acuerdos en la solución a los posibles problemas que les surjan. Es posible realizar esta tarea en una cartulina tamaño mural y utilizar colores, imágenes o fotos impresas para explotar su creatividad.

La duración del proceso de creación del periódico dependerá no solo de las características del alumnado, sino también del plan del docente; lo importante es que

todos tengan alguna tarea asignada y que el resultado sea positivo y se consigan los objetivos establecidos.

Cuando tengan redactadas las noticias y hayan reunido todo el material necesario, podrá reunirse todo el grupo para decidir el orden y la estructura del mural. Para terminar, cada equipo podrá presentar o resumir su noticia al resto de la clase.

Evaluación de la actividad:

Esta tarea se puede evaluar de forma similar a la que hemos presentado anteriormente: una autoevaluación por parte de los propios alumnos tanto en lo que se refiere a su trabajo individual como grupal; y una evaluación por parte del docente en lo que al proceso de creación y al resultado final se refiere.

IV. CONCLUSIONES

A continuación, procuraremos sintetizar la información más importante de cada uno de los apartados tratados a lo largo de este trabajo y expondremos las conclusiones finales que extraemos tras la presentación de nuestra propuesta didáctica. Para ello, tendremos en cuenta los objetivos fijados al comienzo para comprobar que los resultados no difieren de nuestras expectativas previas y cerraremos este apartado con la descripción de futuras líneas de investigación que se pueden continuar a partir de este estudio.

En primer lugar, nos fijamos como objetivo estudiar y presentar el aprendizaje cooperativo como uno de los mejores métodos que pueden utilizarse para la enseñanza y aprendizaje de EL2 en las aulas de inmersión lingüística de nuestro país. Por tanto, antes que nada, llevamos a cabo un análisis de la sociedad española actual en lo que a la inmigración en nuestro país se refiere. Comprobamos así que, si bien en décadas anteriores se produjo la entrada de un gran número de inmigrantes, en los últimos años esta afluencia se ha visto reducida, suponemos que, en parte, debido a la crisis económica que atraviesa nuestro país desde el 2008 aproximadamente. Teniendo presente esta realidad, es un hecho constatado que existe una gran presencia de alumnado inmigrante en las aulas del sistema educativo español y, de ahí que surja la necesidad de que nuestras instituciones creen medidas que atiendan esta nueva situación educativa y se adapte un modelo de educación inclusiva.

En el segundo y tercer capítulo, por tanto, tratamos las políticas de escolarización y el proceso de inclusión del alumnado inmigrante en las aulas españolas. Para ello, comenzamos con un recorrido por las distintas medidas legislativas que se han ido modificando a lo largo de los años y exponemos las carencias de la última legislación adoptada por el gobierno, la LOMCE, en la que no se atiende a la interculturalidad que observamos tanto en las aulas como en la sociedad de hoy en día. No obstante, sí es cierto que, en los últimos años, las Administraciones y los centros educativos han impulsado cambios metodológicos con el fin de poder acercarse un modelo de educación inclusiva en la que se pueda ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado y se atienda a la diversidad multicultural.

Asimismo, se han establecido algunos programas específicos para el alumnado extranjero con incorporación tardía al sistema educativo español que presenta desconocimiento del español o un desfase curricular con el objetivo de facilitar su inclusión en el sistema educativo. Concretamente, en el cuarto capítulo de nuestro trabajo, nos centramos en el programa de las aulas intensivas de inmersión lingüística que se ha llevado a cabo en Asturias y que se presenta como un recurso extraordinario destinado a los estudiantes extranjeros que necesitan adquirir las competencias comunicativas y lingüísticas básicas en español que les permitan potenciar sus habilidades y adquirir las competencias necesarias para incorporarse al aula ordinaria de ESO. Analizamos, por tanto, el proceso de inclusión al que se enfrenta el alumnado inmigrante, teniendo que superar obstáculos que no solo se ciñen al desconocimiento de la lengua vehicular, sino también a la posible discriminación o marginación debido a su cultura o a la pertenencia a una determinada etnia. Para evitar o prevenir este tipo de situaciones, presentamos algunas de las estrategias metodológicas que se pueden seguir, entre las que nosotros destacamos el aprendizaje cooperativo como la más acorde al contexto en el que se engloba nuestro trabajo y al alumnado con el que tratamos.

No obstante, en dicho proceso la labor y la formación del docente es esencial. Resulta imprescindible que el profesorado de EL2 se mantenga actualizado y no deje de formarse permanentemente para poder hacer frente a la realidad actual de las

aulas y a las nuevas competencias y destrezas que se requieren en la práctica docente. Como profesionales, debemos dar respuesta a las necesidades que plantea el alumnado inmigrante, y conocer las innovaciones pedagógicas, como el uso de las TIC, además de saber aplicar las mejores estrategias y recursos de enseñanza y aprendizaje para que el alumno se vea identificado y no sienta que es un mero espectador.

Seguidamente, nos propusimos analizar el uso del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de L2 y resultó sorprendente comprobar la cantidad y variedad de estudios que existen en torno a esta estrategia de aprendizaje en el campo académico. Uno de los aspectos más interesantes de este método es que convierte a los alumnos y a la comunicación en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que a nuestro parecer, constituye un enfoque motivador fundamental para el aula de inmersión lingüística. No obstante, hay que mencionar que se trata de una metodología compleja que no solo implica cambios en la educación tradicional de nuestro país, sino que también requiere de múltiples factores para su buen funcionamiento: la formación de equipos, la confianza, la cooperación, la motivación, la organización, la interdependencia positiva, la responsabilidad, la interacción, etc., pero parece tener buenas perspectivas en cuanto a la enseñanza de ELE o EL2 se refiere.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo nos permite trabajar con actividades basadas en distintos modelos y estructuras, por lo que nos confiere un entorno dinámico que ayuda a mejorar el ambiente de la clase, además de utilizar todas las destrezas (comprensión y expresión oral y escrita), fomentar la interacción entre los alumnos y favorecer el aprendizaje de EL2, lo que supone un beneficio substancial para el aula de inmersión. No obstante, nos gustaría subrayar que este método no es exclusivo, sino que nos sirve para completar nuestros recursos como docentes.

Con respecto a la propuesta práctica, hemos pretendido ejemplificar qué tipos de actividades cooperativas se podrían llevar al aula y cómo estas han de estar centradas en el alumnado y en sus intereses o motivaciones, a la vez que debemos procurar que también les sirvan para su vida cotidiana, tanto dentro como fuera del aula. No obstante, esta propuesta está abierta a modificaciones o mejoras en función del grupo al que se destinen y el contenido que se quiera tratar con ellas.

Con todo ello, podemos afirmar que, a pesar de que este método de trabajo puede plantear ciertas dificultades o un trabajo previo, tanto por parte del docente como de los alumnos, mayor que otros métodos, sus ventajas y beneficios merecen la pena el esfuerzo por ambas partes. Por ello, no podemos concluir sin hacer un llamamiento, tanto a las Administraciones como a los centros educativos, que deberían darse cuenta de la necesidad de progresar hacia un sistema educativo más intercultural en el que no existan discriminaciones y en el que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades.

Por tanto, como futura línea investigadora, nos gustaría seguir profundizando en este tema y poder llegar a planificar un programa de enseñanza de EL2 basado, por completo, en el aprendizaje cooperativo por tareas, ya que consideramos que bajo este enfoque se pueden trabajar todo tipo de contenidos de una manera mucho más atractiva y eficaz. Además, nos parece muy interesante la idea de integrar en este tipo de aprendizaje el uso de las TIC, ya que estas constituyen un recurso motivador y de interés didáctico con el que seguro que captamos la atención y el interés de nuestros alumnos y que nos permite, además, poner en práctica otras destrezas, así como fomentar su autonomía y riqueza cultural.

Finalmente, no debemos olvidar que el objetivo de la enseñanza de EL2 a través del aprendizaje cooperativo no solo se limita a la adquisición de las competencias lingüísticas, sino a enseñarles a tener ciertas responsabilidades dentro del grupo, a cooperar, a trabajar y aprender de forma autónoma y, por supuesto, a formar personas competentes que sepan desenvolverse por sí solas en distintas situaciones y ámbitos (académico, personal, profesional...) y que, por tanto, puedan adaptarse sin problemas a una sociedad cada vez más multicultural

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHAN, C., SIKES, J. y SNAPP, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- CASSANY, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*, Instituto Cervantes de Múnich, 11-30. Recuperado el 10 de junio de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Colección investigaciones, 168. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado el 5 de junio de 2016, de: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1425>
- CONSEJO EUROPA (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducción del Instituto Cervantes (2002). Madrid: Anaya.
- DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS (2006). *World Population Policies 2005*. New York: United Nations.
- DE VRIES, D. Y EDWARDS, K. (1974). Student teams and learning games: their effects on cross-race and cross-sex interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66, 741-749.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- EDUCASTUR (2010). *Medidas de atención a la diversidad*. Consejería del Principado de Asturias. Recuperado el 8 de junio, de: http://web.educastur.princast.es/proyectos/mad/index.php/contenidos_public/detalle/1
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- GARCÍA HERRERO, M. M. (2013). Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista de Investigación Educativa*, 31, 53-76.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (2006). *¿Qué es la inmigración?* Barcelona: R. B. A. Integral.
- GRAÑERAS, M., VÁZQUEZ, E., PARRA, A., RODRÍGUEZ, F., MADRIGAL, A., VALE, P. y MATA, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.

- HERNÁNDEZ, V., BLANCO, M. R., DE LA TORRE, B. Y ARRENDONDO, G. (2010). Evaluación de la equidad de la política educativa en materia de integración de inmigrantes: aplicación piloto de un sistema de indicadores. Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Buenos Aires, 13-15 septiembre. Recuperado el 7 de junio de 2016, de: <http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/rle3010arre.pdf>
- IBORRA CUÉLLAR, A. e IZQUIERDO ALONSO, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje cooperativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista general de información y documentación*, 20, 221-241. Recuperado el 16 de junio de 2016, de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>
- INSTITUTO CERVANTES (2014). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 15 de junio de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2016). Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2016. Datos provisionales. *Notas de Prensa*. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de: <http://www.ine.es/prensa/np966.pdf>
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. (1975-1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. & HOLEBUC, E. (1994). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. 6ª ed. Versión española (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. y STANE, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A meta-Analysis*. Recuperado el 17 de junio de 2016, de: <http://wiki.canby.k12.or.us/sandbox/groups/knightinstrctionalfocus/wiki/0600a/attachments/2a5eb/Cooperative%20Learning%20Meta-Analysis%201.pdf>
- KAGAN, S. (1999). *Cooperative Learning: Seventeen Pros and Seventeen Cons Plus Ten Tips for Success*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.
- LINEROS QUINTERO, R. (2006). Enseñanza Aprendizaje de español como segunda lengua en contextos escolares. En M. E. García Gutiérrez (Ed.). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundarias. Materiales para la formación del profesorado* (191-218). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). *Educación: Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016*. Madrid: Imprenta Nacional de la AEBOE. Recuperado el 2 de junio de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1995). Reflexión previa sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7, 241-270. Recuperado el 4 de junio de 2016, de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm

- (2001). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Antologías de textos de didáctica del español del Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 13 de junio de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm

OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

- (1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2 (2), 18-22.

PÉREZ-ESPARRELLS, C. y MORALES, S. (2008). La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España. *Praxis Sociológica*, 12, 65-83.

PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.

- (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Ponencia VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre la educación especial e inclusión, Antigua (Guatemala), 5-9 octubre. Recuperado el 2 de junio de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponenciajornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>

RAHONA, M. y MORALES, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Colección Metas Educativas 2021. Madrid: OEI y Fundación Alternativas. Recuperado el 3 de junio de 2016, de: http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=139

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

SANS, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas del VIII Seminario de dificultades específicas en la Enseñanza de Español para Lusohablantes*, Sao Paulo, 10-22. Recuperado el 16 de junio de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm

SHARAN, S. y HERTZ-LAZAROWITZ, R. A. (1980). Group investigation method of cooperative Learning in classroom. En S. Sharan, P. Hare, C. Webb y R. Hertz-Lazarowitz (Eds.). *Cooperation in Education*. Provo, Utah: Brigham Young University Press.

- SLAVIN, R. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practise*. 2ª ed. Boston: Allyn & Bacon.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- STEVENS, R. J., MADDEN, N. A., SLAVIN, R. y FARNISH, A. M. (1987). Cooperative Integrated Reading and Composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, 433-454.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de lengua. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades*. Melilla, 32, 147-162. Recuperado el 20 de junio de 2016, de: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23943/1/370_32.pdf
- TRUJILLO SÁEZ, F. y ARIZA PÉREZ, M. Á. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Foro Mundial sobre la Educación 2015. Incheon, República de Corea, 19-22 mayo. Recuperado el 6 de junio de 2016, de: <http://cme-espana.org/media/publicaciones/1/Agenda%202030/Educaci%C3%B3n%202030.pdf>
- WALTERS, L. S. (2000). *Four Leading Models*. Harvard Education Letter's Research Online.

Referencias legislativas

- GOBIERNO DE ESPAÑA. Constitución Española. Cortes Generales, de 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, de 31 de octubre de 1978, nº. 311. Recuperado el 21 de junio de 2016, de: <http://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho de la Educación. *Boletín oficial del Estado*, de 4 de julio de 1985, nº 159. Recuperado el 3 de junio de 2016, de: <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>
- GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, nº 238, Recuperado el 3 de junio de 2016, de: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, de 21 de noviembre de 1995, nº 278. Recuperado el 3 de junio de 2016, de: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, de 24 de diciembre de 2002, nº 307. Recuperado el 3 de junio de 2016, de: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, nº 106. Recuperado el 3 de junio de 2016, de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, nº. 295. Recuperado el 3 de junio de 2016, de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

GOBIERNO DE ESPAÑA. Real Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.

VI. ANEXOS

Anexo 1

Los 20 países con mayor entrada de inmigrantes a nivel internacional (en millones de personas)

Tabla elaborada a partir de los datos estimados recogidos en el informe provisional de las Naciones Unidas sobre la tasa de inmigración internacional, consultado en:

<http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimatesgraphs.shtml?3g3>

Orden	País	2015	2010	2005
	Estados Unidos	46,6	44,2	39,3
	Alemania	12	11,6	10,3
	Rusia	11,6	11,2	11,7
	Arabia Saudí	10,2	8,4	6,5
	Reino Unido	8,5	7,6	5,9
	Emiratos Árabes Unidos	8,1	7,3	3,3
	Canadá	7,8	7	6,1
	Francia	7,8	7,2	6,7
	Australia	6,8	5,9	4,9
	España	5,9	6,3	4,1
	Italia	5,8	5,8	4
	India	5,2	5,4	5,9
	Ucrania	4,8	4,8	5,1
	Tailandia	3,9	3,2	2,2
	Pakistán	3,6	3,9	3,2
	Kazajistán	3,5	3,3	3,1
	Sudáfrica	3,1	3,1	3,1
	Jordania	3,1	2,7	2,3
	Turquía	3	3	3
	Kuwait	2,9	2,9	2,9

Anexo 2
Esquema base de un cuento

Título del cuento _____

Érase una vez / Todo comenzó cuando / Hace cientos de años / Hace mucho, mucho tiempo _____ (protagonista del cuento) que se llamaba _____ y vivía en _____ (descripción de un lugar), que estaba cerca de _____ (descripción del paisaje, escenario del cuento). Era _____ (descripción del protagonista del cuento y sus características)

Hasta que, de pronto/de repente/un día (explicación del problema: lo que le pasa, a quién, por qué le pasa, quién lo provoca, qué hacen, etc.)

Entonces/ de forma inesperada/ sin darse cuenta/ al poco tiempo (intentos de solución _____ del _____ problema)

Finalmente / al fin / sin embargo, al final / y ya nunca / por último

Anexo 4
Proyecto de equipo

Nombre del Equipo: _____ Curso: _____ Grupo: _____
 Año académico: _____ / _____ Fecha de realización: _____
 Nombre del proyecto: _____

Planificación:

FASE 1.	Fecha de realización:
Nombre y tarea realizada	

FASE 2.	Fecha de realización:
Nombre y tarea realizada	

FASE 3.	Fecha de realización:
Nombre y tarea realizada	

PLANTILLA PARA VALORAR UN PROYECTO

Escala de valoración: 1 = Valoración mínima; 4 = Valoración máxima

	1	2	3	4
1. El proyecto ha sido bien diseñado				
2. Todos los miembros del equipo han colaborado en su realización				
3. Se han detectado los errores y se han corregido				
4. Se han aplicado las técnicas más adecuadas				
5. Se ha terminado dentro del tiempo previsto				
6. Se ha conseguido el objetivo del proyecto				

Anexo 5

(Auto) evaluación individual

Califica del 1 al 10 tu trabajo individual y tu contribución al equipo. Ten en cuenta que 1 es la nota más baja y 10 la más alta.

Tu trabajo individual y personal	Nota
1. He entendido lo que tenía que hacer	
2. He solicitado ayuda si la he necesitado y he ayudado a mis compañeros si me lo han pedido.	
3. He organizado mis tareas y he cumplido mis objetivos	
4. He aprendido a relacionarme mejor con mis compañeros	
5. He aprendido vocabulario, expresiones y gramática que desconocía	

Tu trabajo con el equipo	Nota
1. He dado ideas al grupo	
2. He escuchado a mis compañeros y respetado sus opiniones	
3. He aportado mi opinión y debatido con mis compañeros	
4. He pedido ayuda a los demás y les he ofrecido la mía	
5. He cumplido con los objetivos y entregado mi trabajo a tiempo	

(Auto) evaluación grupal

Califica del 1 al 10 vuestro trabajo en equipo. Tened en cuenta que 1 es la nota más baja y 10 la más alta.

Vuestro trabajo en equipo	Nota
1. Hemos repartido las responsabilidades y tareas justamente	
2. Hemos respetado y escuchado todas las ideas y tomado decisiones entre todos	
3. Hemos preguntado las dudas al profesor	
4. Hemos superado los obstáculos que han surgido	

5. Nos hemos ayudado entre todos	
6. Hemos completado el trabajo y lo hemos entregado a tiempo	
7. Hemos respetado y ayudado a los otros equipos si ha sido necesario	

Contestad a las siguientes preguntas:

¿Qué es lo que más os ha gustado de trabajar en equipo?

¿En qué aspectos pensáis que podríais hacer mejor la próxima vez?

¿A qué obstáculos os habéis enfrentado y cómo los habéis superado?

¿Qué nota creéis que merecéis?
