

Reflexiones del profesorado sobre la competencia y las actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante extranjero en la Educación Secundaria Obligatoria

AMAIA IBARRARAN, DAVID LASAGABASTER Y JUAN MANUEL SIERRA

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea

Reflexiones del profesorado sobre la competencia y las actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante extranjero en la Educación Secundaria Obligatoria

RESUMEN.

El continuo aumento de inmigrantes extranjeros en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) se refleja en un creciente multilingüismo y multiculturalismo en el sistema educativo. A pesar de las medidas que la administración educativa ha tomado para abordar esta nueva realidad, los docentes perciben las dificultades que entraña esta situación para el desarrollo de una enseñanza de calidad. Esta comunicación analiza las opiniones de nueve profesores de dos centros públicos de educación secundaria de Vitoria-Gasteiz extraídas de un cuestionario de 40 preguntas, sobre la competencia y las actitudes lingüísticas del alumnado extranjero inmigrante hacia las tres lenguas obligatorias del currículo (castellano, euskera e inglés). El análisis de los resultados del cuestionario aporta datos para acercarnos con mayor precisión a las representaciones que tanto alumnado como profesorado elaboran sobre las lenguas objeto de estudio y sobre el aprendizaje de las mismas.

Palabras clave: alumnado inmigrante, multilingüismo, percepciones del profesorado, competencia lingüística, actitudes.

ABSTRACT.

The continuous increase of the number of foreign immigrants in the Basque Autonomous Community (BAC) is provoking a growing multilingualism and multiculturalism in the educational system. In spite of the several measures that the Administration is putting into practice in order to deal with this new situation, teachers expose the difficulties the situation comprises for the development of an adequate teaching process. This paper analyses the opinions of 9 state secondary school teachers in Vitoria-Gasteiz, taken from a 40-item questionnaire, about the linguistic competence and attitudes of immigrant students towards the three compulsory languages in the curriculum (Spanish, Basque and English). The analysis of the results provides information that will allow us to look in a more accurate way at the representations of both teachers and students about the three languages and their learning process.

Key words: immigrant students, multilingualism, teacher's perceptions, linguistic competence, attitudes.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque el fenómeno de la inmigración en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) sea todavía incipiente si se compara con Comunidades como Cataluña o Madrid que acogieron la primera gran oleada de inmigrantes extranjeros, el número de éstos en la CAV se ha duplicado en tan solo tres años. El Observatorio Vasco de la Inmigración, Ikuspegi (2005), ha divulgado recientemente los datos que certifican que el 3,43% de la población –alrededor de 73.000 personas– pertenece a esta categoría. Según Blanco (2005), subdirectora de Ikuspegi, esta cifra se aproximará a la media de España (entre el 6 y el 8%) en tan sólo dos años. Consciente de esta nueva situación, la administración educativa de la CAV ha tomado diversas medidas para abordar el creciente multilingüismo y multiculturalismo del sistema educativo vasco (véase Lasagabaster y Sierra 2005 y Mugertza y Aliaga 2005). Sin embargo, la preocupación del profesorado ante una realidad escolar compleja y en continuo cambio dista mucho de ser calmada por las medidas tomadas por la administración educativa hasta la fecha. Los docentes perciben con claridad las dificultades que las distintas realidades

educativas que conviven en un mismo centro escolar entrañan para desarrollar una enseñanza de calidad:

Por un lado están aquellos alumnos con necesidades educativas especiales debido a algún tipo de discapacidad. En segundo lugar, se puede hablar de alumnos con retraso escolar significativo desde la etapa de Primaria y que necesitan adaptaciones curriculares individualizadas por asignatura. En tercer lugar, los alumnos de entre 15 y 16 años que por ley deben continuar sus estudios, aunque su objetivo inmediato sea cumplir los 16 años para abandonar los estudios, por lo que su actitud y motivación dista mucho de ser la idónea para poder sacar provecho de su experiencia educativa (...) (Sierra y Lasagabaster 2005: 8).

A esta diversidad hay que añadir la existencia de culturas minoritarias asentadas desde hace siglos en nuestra comunidad y la creciente presencia de alumnado extranjero inmigrante, con su cultura y lengua propias, que está escolarizado en un 75% en la red pública de la CAV. El profesorado siente la necesidad de formación para llevar a la práctica planteamientos pedagógicos que sean capaces de convertir el “problema” en un reto cuya superación suponga la mejora de la calidad de la enseñanza y, por ende, de nuestra sociedad (Cummins 2005). Se requiere, cada vez con mayor urgencia, una pedagogía orientada hacia la flexibilidad y la resolución de problemas (véase Cope y Kalantzis 2000). Dentro de esta pedagogía, el tratamiento integrado de las lenguas del currículo es una necesidad. La importancia de la coordinación entre el profesorado y la existencia de un proyecto lingüístico de centro (véase Aliaga y Mugertza 2005 o González Riaño 2000) son de vital importancia:

La falta de coordinación y de un proyecto lingüístico consensuado por todo el profesorado puede llevar incluso a emplear terminologías distintas para unos mismos conceptos lingüísticos en las clases de distintas lenguas. Las metodologías usadas para el aprendizaje de distintas lenguas pueden llegar a ser contradictorias y todo esto lleva a la confusión de los aprendientes. Para aprovechar las sinergias que pueden establecerse en el aprendizaje de lenguas en los centros educativos es esencial, como ya hemos dicho, un buen planteamiento del proyecto lingüístico del centro y una buena coordinación entre el profesorado. (Bernaus 2004: 5)

A pesar de los esfuerzos de la administración educativa por potenciar la utilización del proyecto lingüístico de centro, se está lejos de una implementación generalizada y efectiva del mismo en los centros escolares. Sin embargo, el logro de una competencia lingüística que permita al alumnado inmigrante hacer frente a las exigencias del currículo es una de las principales preocupaciones del profesorado.

Uno de los objetivos del proyecto conjunto de la Universidad de Lleida (UdL) y de la Universidad del País Vasco (UPV) –competencia intercultural y representaciones sobre las lenguas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO): una propuesta de intervención didáctica– es explorar las representaciones del profesorado y del alumnado sobre los aprendizajes multilingües en centros escolares de secundaria de Lleida y Vitoria-Gasteiz. Esta comunicación analiza las opiniones de nueve profesores de la capital de la CAV sobre la competencia y las actitudes lingüísticas del alumnado extranjero inmigrante. Estos profesores ejercen su docencia en dos centros de secundaria, en uno de los cuales se ha llevado a cabo la pasación de un cuestionario al alumnado autóctono e inmigrante de primer curso de la ESO, algunos de cuyos resultados se analizan en otra comunicación (Ibarraran, Lasagabaster y Sierra 2005) de este panel. De este modo, las opiniones de los nueve profesores de estos dos centros de secundaria complementan las representaciones del alumnado de estos mismos centros escolares. Finalmente, el análisis de los resultados del cuestionario para profesores – que se va a pasar a los docentes implicados en la investigación durante este curso escolar–

aportará más datos para acercarnos con mayor precisión a las representaciones que tanto alumnado como profesorado elaboran sobre las lenguas objeto de estudio en el currículo escolar y sobre el aprendizaje de las mismas. El conocimiento de estas representaciones de docentes y discentes nos permitirá acometer con mayor garantía otro de los objetivos de nuestro proyecto de investigación: la experimentación de una propuesta de formación del profesorado de lenguas en ejercicio y de futuros docentes mediante la acción educativa en la ESO. Por último, en el nivel de implementación en el aula, se plantea una propuesta educativa mediante tareas que formará parte de un módulo que se desarrollará en las tres lenguas obligatorias del currículo (véase Cots e Irún 2005 en este mismo panel).

2. EL ESTUDIO

2.1. La muestra

Los participantes en nuestro estudio son nueve docentes que impartían su docencia en dos centros públicos de educación secundaria de Vitoria-Gasteiz durante el curso 2004-2005. Ambos centros pertenecen al modelo lingüístico denominado A, si bien uno de los centros contaba con dos grupos de Modelo B. En el modelo A, el euskera sólo tiene presencia en el currículo como asignatura y se imparten entre 3 y 4 horas de esta lengua por semana. En el Modelo B, el euskera es la lengua vehicular en todas las asignaturas, excepto en Matemáticas y Lengua Castellana, que se imparten en español. No obstante, el alumnado inmigrante está exento del estudio del euskera siempre que así lo solicite, habiendo alumnos que, en algún centro, tienen la posibilidad de optar por su estudio de forma voluntaria, en una asignatura opcional denominada *Euskera para los nuevos (Euskera berrientzat)*. En uno de los centros, que contaba con 700 alumnos matriculados, el alumnado inmigrante suponía el 40%, elevándose este porcentaje al 70% en el primer curso de la ESO. El otro centro, cuyo número total de alumnos ascendía a 400, contaba con 72 alumnos inmigrantes, es decir, el 18% del alumnado.

Estos docentes (cuatro profesoras y cinco profesores) acreditan una amplia carrera docente –entre diez y treinta años de experiencia, 14 años de media– en los distintos niveles educativos tanto obligatorios como post-obligatorios. Sin embargo, su experiencia docente con alumnado extranjero inmigrante no es tan dilatada y fluctúa entre uno y quince años, siendo la media de 5,2 años. Dos de los profesores de uno de los centros ejercían la labor de orientador durante el curso escolar anteriormente citado. El perfil de estos nueve docentes en lo que se refiere a los años de experiencia docente, las asignaturas impartidas y su experiencia docente con alumnado inmigrante queda reflejado en la siguiente tabla:

	Experiencia docente	Experiencia con alumnado inmigrante	Asignaturas impartidas	Asignaturas impartidas con alumnado inmigrante
Profesora 1	30 años	4 años	Lengua Castellana y Literatura	Lengua Castellana
Profesor 2	27 años	5 años	Francés, Inglés, Diversificación Curricular	Inglés, Lengua Castellana y C. Sociales
Profesor 3	15 años	15 años	Lengua Española (alfabetización)	Lengua Castellana
Profesor 4	12 años	1 año	Lengua Española, Euskera, Latín, Ética	Lengua Castellana
Profesor 5	10 años	6 años	Religión, Ética,	Orientación

			Orientador	
Profesora 6	11 años	2 años	Orientadora	Orientación
Profesora 7	20 años	10 años	Euskera, Matemáticas, Ciencias Naturales	Ciencias Naturales
Profesor 8	9 años	2 años	Primaria: casi todas las asignaturas. Secundaria: Euskera	Lengua Castellana y Euskera
Profesora 9	20 años	2 años	Inglés, Euskera, Diversificación Curricular	Lengua Castellana

Tabla 1. Perfil docente del profesorado

2.2. El instrumento

Se elaboró un guión que constaba de las siguientes partes: i) una breve introducción que recogía el objetivo de nuestro proyecto y manifestaba la importancia de sus opiniones como docentes para nuestra investigación. También se les recordaba que sus identidades permanecerían en el anonimato; ii) 10 puntos para el debate y iii) una pregunta abierta para que el profesorado pudiera añadir alguna cuestión que considerase importante y que no se hubiera tratado durante la discusión. Los temas del guión se desarrollaron en 40 preguntas con el objetivo de concretar cada uno de los temas propuestos. Estos temas para el debate se sintetizan en la siguiente tabla:

•Experiencia docente y experiencia como docentes de alumnado inmigrante.
•Marco institucional: la administración educativa y el centro; la normalización lingüística y el multilingüismo; el Proyecto Lingüístico de Centro.
•Competencia del alumnado inmigrante en las lenguas del currículo al terminar la ESO; actitudes por parte del alumnado inmigrante hacia las tres lenguas.
•Las clases multiculturales y multirraciales y problemas de disciplina en el aula y en el centro; actitud de los alumnos autóctonos hacia sus compañeros de origen inmigrante.
•Rendimiento escolar del alumnado en general y posibles diferencias entre los alumnos autóctonos y el alumnado inmigrante.
•Relación entre alumnado inmigrante, progenitores y/o tutores y el centro/profesorado.
•Opinión del profesorado sobre la presencia de las lenguas del alumnado inmigrante en la escuela.
•Problemas fundamentales del profesorado en esta nueva situación; la inmigración: riqueza o lastre.
•Apoyo de la Administración: medidas concretas solicitadas.
•Influencia de la inmigración en la labor docente. Grado de satisfacción en la docencia. Percepción del claustro sobre esta cuestión y percepción del fenómeno como ciudadanos.

Tabla 2. Temas para el debate con el profesorado.

Nuestro estudio se centra en el análisis de las opiniones del profesorado sobre: i) la competencia del alumnado inmigrante en las tres lenguas obligatorias del currículo (euskera, castellano e inglés) y ii) las actitudes del alumnado hacia estas tres lenguas. Estos temas se concretaron en siete preguntas, tres en relación con el tema de la competencia en las lenguas obligatorias del currículo y cuatro en relación con las actitudes del alumnado. Las preguntas relacionadas con el primer tema son: ¿qué competencia tiene el alumnado inmigrante en estas lenguas al terminar la ESO?; ¿hay diferencias entre los distintos grupos lingüísticos o de procedencia?; ¿hay diferencias con los alumnos autóctonos? Las cuatro preguntas relacionadas con el segundo tema son: ¿qué actitudes veis por parte del alumnado inmigrante

hacia las tres lenguas?; ¿hay diferencias entre las lenguas?; ¿la motivación y el esfuerzo es el mismo?; ¿hay diferencias con los alumnos autóctonos?

2.3. Procedimiento

Un investigador se desplazó a los dos centros previa cita con los respectivos docentes (6 en uno de los centros y 3 en el otro) para llevar a cabo el debate. Todos los profesores y el investigador disponían del guión en el momento de realizarse la discusión. El investigador, tras las oportunas presentaciones, inició el debate estableciendo desde el principio que el guión era un instrumento para propiciar el intercambio de opiniones sobre los temas propuestos. Las intervenciones de los docentes se sucedieron en turnos de intervención sucesivos y ordenados durante el primer punto (experiencia docente), pero a medida que avanzaba la discusión los profesores intervinieron libremente, siendo la labor del investigador solicitar la opinión de algún interviniente que no hubiera participado en alguna pregunta concreta, o dar paso al siguiente tema una vez que el anterior había sido discutido. Sin embargo, la viveza y la motivación del profesorado al debatir las cuestiones propuestas impidieron en ocasiones que todas las preguntas del guión fueran contestadas con precisión. Los dos debates fueron grabados en casete en su integridad y se transcribieron para su posterior análisis.

3. RESULTADOS

3.1. Representaciones del profesorado en relación con las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante

El profesorado mostró unanimidad a la hora de enjuiciar la competencia lingüística del alumnado inmigrante en español, así como en valorar la importancia de esta lengua para un aprendizaje efectivo en el marco escolar. Las contribuciones de los docentes se centraron en los siguientes aspectos: las diferencias existentes entre el aprendizaje de la lengua instrumental para la vida cotidiana y la lengua utilizada para la instrucción y, por otra parte, las dificultades que el alumnado inmigrante, incluyendo aquél que proviene de países de habla hispana, encuentra para comprender el lenguaje académico. Una profesora ilustra este hecho en las siguientes palabras:

“pueden aprender la lengua de forma instrumental para la vida cotidiana (...) pero cuando tienen que acceder al conocimiento de la lengua curricular, a enfrentarse a los libros de texto, entender las explicaciones de los profesores con la terminología más o menos compleja que cada una de las distintas áreas engendra, se encuentran absolutamente perdidos” (Profesora 1).

Estas dificultades de los alumnos para progresar en el aprendizaje debido a su limitado dominio del español académico se manifiestan, de manera más notable, en aquellas asignaturas, como por ejemplo Historia, que requieren un mayor dominio de la lengua frente a otras (Matemáticas o Inglés), en las que el uso de ésta no precisa una competencia lingüística tan amplia, tal y como se refleja a continuación en la siguiente intervención:

“Son alumnos, por ejemplo, que no tienen dificultad en Matemáticas porque el lenguaje internacional simbólico lo entienden, en la Física, (...) en el Inglés obviamente porque ya lo han estudiado en sus países, pero desde luego en las asignaturas como Historia, como Filosofía...no tienen la competencia lingüística adecuada para el nivel de abstracción que demandan estas asignaturas” (Profesora 1).

En relación con las opiniones del profesorado respecto a la competencia del alumnado inmigrante en la lengua extranjera (inglés), la respuesta más generalizada fue la de resaltar la diferencia existente entre estos alumnos dependiendo del bagaje lingüístico con el que se incorporan a la institución escolar. De este modo, los alumnos brasileños o los arabófonos, por ejemplo, presentan mayores dificultades que el resto en el aprendizaje del inglés como consecuencia de que en su país de origen se comienza el estudio de esta asignatura mucho más tarde que en nuestro sistema escolar, en el que está prácticamente generalizada la introducción de la lengua extranjera a partir de los cuatro años: “en todos los países no se comienza el Inglés como aquí, (...) los alumnos brasileños vienen con un nivel muy bajo porque allí no lo empiezan a estudiar hasta que tienen doce o trece años, los alumnos árabes generalmente hacen francés”(Profesora 1).

Con respecto a las diferencias entre alumnos alóctonos, las opiniones de los participantes apuntan en dos direcciones claramente diferenciadas. Por un lado, aquellos que entienden que las diferencias en el aprendizaje lingüístico son fruto de la aptitud lingüística ligada a la mayor similitud entre la L1 y el castellano: “nos encontramos que el alumnado...por ejemplo, los alumnos rumanos o alumnos portugueses o brasileños tienen más facilidad para aprender, digamos, o para captar lo que es comprensión oral, para captar la lengua hablada” (Profesor 4). Por otro lado, la opinión de otros profesores que manifiestan que el nivel de alfabetización del alumnado así como las variables socioculturales tiene mayor incidencia en el proceso de aprendizaje lingüístico que la proximidad lingüística de la lengua/s materna de los alumnos con respecto a la lengua/s objeto de aprendizaje. Esta representación queda claramente sintetizada en la siguiente aportación del Profesor 5:

“las estructuras lingüísticas de la lengua madre pueden facilitar o no la adquisición de otra lengua (...) pero la experiencia nos dice que a la larga, los procesos generales de adaptación, de rendimiento, de adquisición o de competencias tienen más que ver con la pertenencia o no a familias académicas, lo que llamamos sociológicamente familias académicas. (...) Por eso a mí me parece un poco arriesgado caracterizarlos por comunidades culturales, buscar, digamos, comportamientos homogéneos, aunque creo que se podrían identificar algunas cosas”.

3.2. Representaciones del profesorado en relación con las actitudes del alumnado autóctono y alóctono respecto a las lenguas del currículo.

Las opiniones del profesorado respecto a la importancia del castellano en Álava no dejan lugar a ninguna duda. Muestran una clara unanimidad al considerar que los alumnos ven el castellano como la lengua que les ayuda a entender lo que les rodea, a desenvolverse adecuadamente en su nuevo entorno, así como lengua fundamental para su aprendizaje escolar y su futuro laboral. La construcción del discurso de dos de los profesores participantes en la conversación ilustra con claridad este punto:

“en sus familias no saben de qué va el tema educativo, para ellos es un guirigay, y entonces eso es lo que le transmiten a su hijo: tú, como es en castellano en lo que me vas a tener que ayudar en el negocio y tienes que aprenderlo bien, tienes que ser mi representante ante el usuario, ante el cliente, pues entonces tú tienes que ir a ese sitio a aprender castellano” (Profesor 5).

(...)

“es que eso tiene su lógica porque las matemáticas sí que se las puede enseñar su padre o su madre en casa, pero el castellano no porque tanto su padre como su madre tampoco lo saben.

Entonces, yo ya te enseñé aquí lo de las matemáticas, todo eso ya lo verás conmigo y tú preocúpate del castellano que es lo urgente”(Profesora 9).

Estas opiniones del profesorado coinciden con las de su alumnado inmigrante, que en otro estudio presentado en este panel (Ibarraran, Lasagabaster y Sierra 2005) consideraron al castellano como la lengua más importante de su currículo. Sin embargo, esta actitud generalizada entre este alumnado contrasta con la de aquellos alumnos que, por su función específica en los centros, tienen una actitud muy positiva hacia todas las lenguas. Se trata de los alumnos traductores o también denominados embajadores (véase Coelho 2005a). Los profesores están familiarizados con esta figura en sus centros:

“(…) claro, serán alumnos que, hablando de actitudes que es un tema que a vosotros os interesa mucho, que tienen actitudes con las lenguas muy positivas. Y además, como ellos ven encima que ya tienen una función, la cuestión de dominar las lenguas, pues les hace todavía valer más, entonces ¿no?” (Profesor 2).

Respecto a la actitud de los alumnos inmigrantes hacia el euskera, hay que tener en cuenta, como ya hemos mencionado anteriormente, que la gran mayoría de los alumnos de origen inmigrante, no estudian la lengua vasca en Álava, por lo que las opiniones de los participantes se limitaron a las de aquellos profesores que imparten euskera a alumnos que estudian esta lengua de forma voluntaria. Si bien en un principio muestran interés por el estudio del euskera, surge la desmotivación a medida que aumenta el nivel de exigencia en el estudio, incrementándose paralelamente la percepción de que el castellano es la lengua a la que van a recurrir para desenvolverse socialmente.

“el castellano es que es la lengua que necesitan para...para la vida cotidiana. En cambio, el euskera sí es algo que...que sienten interés, pero también se nota que a medida que empiezas a exigir o aumentas el nivel de exigencia en muchos casos ocurre justo lo contrario, es que la desmotivación viene, les parece muy difícil o dicen para qué lo voy a estudiar si no lo voy a emplear en la calle” (Profesor 8).

En opinión de ese mismo profesor, los alumnos autóctonos del Modelo A aceptan el euskera y lo consideran como una asignatura más, mostrando el mismo interés que hacia cualquier otra asignatura: “normalmente los alumnos autóctonos lo aceptan y lo ven como una asignatura más (...) pueden mostrar el mismo interés que te muestran en lengua castellana o en sociales”.

4. CONCLUSIONES

Los datos de nuestro estudio reflejan las representaciones del profesorado investigado respecto a la competencia de su alumnado inmigrante en las lenguas obligatorias del currículo, así como sus actitudes hacia las mismas. Estas opiniones coinciden con las de su alumnado de origen inmigrante, ya que consideran al castellano como la lengua más importante. Además, este alumnado también estima en su inmensa mayoría que su competencia en esta lengua es buena (véase Ibarraran, Lasagabaster y Sierra 2005, en este mismo panel). Sin embargo, esta última percepción del alumnado contrasta con la preocupación del profesorado por el dominio del lenguaje académico por parte de su alumnado inmigrante. Cummins (2005: 116) establece con claridad los tres estadios por los que discurre el desarrollo académico: (i) la fluidez conversacional, (ii) las habilidades

lingüísticas discretas, y (iii) el dominio del lenguaje académico. El primer aspecto conlleva la capacidad para mantener conversaciones sobre situaciones familiares. El segundo estadio supone un conocimiento fonológico, gramatical y de la alfabetización específico. Finalmente, el dominio del lenguaje académico conlleva el conocimiento del vocabulario menos habitual de una lengua, así como la habilidad para interpretar y producir textos escritos cada vez más complejos. El profesorado de nuestro estudio es consciente de que su alumnado es capaz de desenvolverse con soltura –o que será capaz de hacerlo en un periodo corto de tiempo– en la primera de las dimensiones de la competencia lingüística, pero manifiesta con claridad el déficit en lo que se refiere a la segunda dimensión y, sobre todo, se muestra especialmente preocupado por el escaso bagaje de su alumnado –incluyendo el originario de países de habla hispana– para enfrentarse al lenguaje académico. Son varios los estudios (Collier y Thomas 1999; Cummins 1981) que han demostrado que los alumnos que aprenden la lengua de instrucción necesitan no menos de cinco años de contacto con esta lengua para alcanzar el nivel de sus compañeros nativos en el lenguaje académico. Coincidimos con Cummins cuando plantea la adquisición del lenguaje académico por parte del alumnado inmigrante como uno de los retos más importantes para el profesorado y que, por tanto, el trabajo del profesorado con textos escritos es primordial:

Si el lenguaje académico se encuentra principalmente en los textos escritos, es entonces fundamental que los aprendices de la L2 tengan la oportunidad de leer muchos y variados textos en la lengua mayoritaria de la escuela. Si no acceden a textos de una sofisticación lingüística similar a la de los textos que leen sus compañeros nativos, entonces existen pocas posibilidades de que puedan alcanzar a estos últimos en el dominio del lenguaje académico (2005: 118).

El proyecto lingüístico del centro escolar debe convertirse en el instrumento de equilibrio del desarrollo de las competencias en las distintas lenguas, así como de fomento de las actitudes positivas hacia la lengua minoritaria. Asimismo, debe contemplar las diferencias socioculturales del alumnado, aspecto fundamental para un desarrollo adecuado del aprendizaje escolar, y sobre el que los profesores se han mostrado especialmente sensibles en sus intervenciones. Este proyecto lingüístico debe ser vertebrado desde una didáctica de las lenguas unificada, integradora y funcional que propicie el uso activo de las lenguas para fines comunicativos (véase Irakas-Sistema Ebaluatu eta ikertzeko erakundea-Instituto vasco de Evaluación e Investigación Educativa 2004). Este enfoque pedagógico proporcionará oportunidades para el aumento de la conciencia lingüística y la identificación positiva del alumnado con las lenguas de la escuela. Experiencias educativas como la canadiense han demostrado que hay enfoques pedagógicos que son más efectivos cuando se trata de promover la interdependencia lingüística y un alto desarrollo bilingüe y trilingüe (véase Cummins 2005 y Coelho 2005b). Es fundamental la coordinación del profesorado y el apoyo de la administración educativa proporcionando los medios, la formación y el asesoramiento necesarios, así como una especificación clara de los objetivos para cada nivel y etapa (véase Irakas-Sistema Ebaluatu eta ikertzeko erakundea-Instituto vasco de Evaluación e Investigación Educativa 2005) para que el proyecto lingüístico pase de ser un documento curricular más en el cajón de las buenas intenciones educativas a convertirse en un instrumento flexible que nazca de la realidad multilingüe del aula y que articule la reflexión y la acción consensuada del profesorado.

Los directores de los centros públicos de Álava han manifestado en repetidas ocasiones la preocupación por el estatus del euskera en el currículo de los alumnos inmigrantes de esta provincia. Se han hecho esfuerzos por que la lengua vasca tenga presencia curricular, aunque

esta presencia se ha limitado a la iniciativa de algunos centros que han ofertado esta asignatura como optativa. Parece urgente la consideración del euskera como una asignatura más dentro del currículo del alumno emigrante. Sin embargo, una implementación de calidad de esta asignatura en el aula requiere la dotación de más profesorado con la formación adecuada para dar respuesta a las necesidades del nuevo alumnado.

Finalmente, y para no hacer excesivo el número de preguntas planteadas en las comunicaciones de este panel, proponemos dos cuestiones para la reflexión:

- ¿Qué medidas deberían impulsarse para que el Proyecto Lingüístico de Centro se convierta en un instrumento eficaz para la programación integrada de las lenguas y articule la reflexión de la comunidad escolar sobre la didáctica, la presencia y el uso de las mismas?
- ¿Qué actuaciones deberían incorporarse a los proyectos lingüísticos de centro de manera que la competencia del alumnado inmigrante en la lengua minoritaria y extranjera mejore, se contribuya a la mejora efectiva del dominio del lenguaje académico en la lengua mayoritaria y se fomente la actitud hacia las tres lenguas del currículo?

Las representaciones del profesorado con respecto a las lenguas presentes en el currículo, junto con las opiniones del profesorado y del alumnado recogidas en sus correspondientes cuestionarios, nos permitirá refinar la propuesta de formación para el profesorado a la que aludíamos en nuestra introducción. De igual manera, estos datos deberían guiar la propuesta educativa para el módulo que se desarrollará en las tres lenguas obligatorias del currículo.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología (SEJ2004-06723-C02-02/EDUC).

BIBLIOGRAFÍA

Bernaus, M. 2004. “Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas”. *Glosas Didácticas* 11.3-13. (Documento de Internet disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/docs/articulos.html>.)

Blanco, C. 2005. “La cifra de extranjeros afincados en Euskadi se ha duplicado en solo tres años”. *El Correo Español. El pueblo Vasco*. 6.11.2005.

Coelho, E. 2005.a. “El recién llegado: Claves para comprender la experiencia inmigrante”. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Coords. Lasagabaster D. y J.M. Sierra. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. 29-50.

Coelho, E. 2005.b. “La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación”. Coords. Lasagabaster D. y J.M. Sierra. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. 91-109.

Collier, V.P. y W.P. Thomas. 1999. "Making U.S. Schools effective for English language learners, Part 1." *TESOL Matters* 9: 4. 1-6.

Cope, B. y M. Kalantzis, eds. 2000. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Melbourne: McMillan.

Cots, J.M. y M.Irún. 2005. "Multilingüismo y competencia comunicativa intercultural: una propuesta de intervención didáctica en la Enseñanza Secundaria Obligatoria". AESLA 2006.

Cummins, J. 1981. "Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A reassessment". *Applied Linguistics* 1. 132-149.

Cummins, J. 2005. "La utilización de la tecnología en aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües". Coords. Sierra, J. M. y D. Lasagabaster. *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. 111-128.

González Riaño, X.A. 2000. *El Proyeutu Llingüísticu de Centru*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.

Ibarraran, A., D. Lasagabaster y J.M. Sierra. 2005. "Las lenguas obligatorias en el currículo de la CAV: la visión del alumnado autóctono e inmigrante". AESLA 2006.

Ikuspegi: Immigrazioaren Euskal Behatokia/Observatorio Vasco de la Inmigración. *Población extranjera en la CAPV 2005. Empadronamiento y autorizaciones de residencia*. Bilbao: Ikuspegi: Immigrazioaren Euskal Behatokia/Observatorio Vasco de la Inmigración, 2005 [ref. de 2 de febrero de 2006]. Disponible en Web: <<http://www.ikuspegi.org/cas/investigacion/panoramica.php>>.

Irakas-Sistema Ebaluatu eta ikertzeko erakundea-Instituto vasco de Evaluación e Investigación Educativa. *Las lenguas y su aprendizaje en el sistema educativo vasco: educación primaria*. Bilbao: Irakas-Sistema Ebaluatu eta ikertzeko erakundea-Instituto vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2004 [ref. de 2 de febrero de 2006]. Disponible en Web:< <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/lgascast.pdf>>.

Irakas-Sistema Ebaluatu eta ikertzeko erakundea-Instituto vasco de Evaluación e Investigación Educativa. *Nivel B2 de Euskera al finalizar la enseñanza obligatoria (4º ESO)*. Bilbao: Irakas-Sistema Ebaluatu eta ikertzeko erakundea-Instituto vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2005 [ref. de 2 de febrero de 2006]. Disponible en Web:< <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/indexpub.htm>>.

Lasagabaster, D. y J. M. Sierra, coords. 2005. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.

Mugertza, K. y R. Aliaga. 2005. "El multilingüismo y el multiculturalismo en el sistema educativo vasco". *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Coords. Lasagabaster D. y J.M. Sierra. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. 97-112.

Sierra, J. M. y D. Lasagabaster, eds. 2005. *Multilingüismo, competencia lingüística y el uso de nuevas tecnologías en la escuela*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.

Sierra, J. M. y D. Lasagabaster. 2005. "¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?". Coords. Sierra, J. M. y D. Lasagabaster. *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. 7-28.