



---

# **Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**TESIS DOCTORAL**

## **LA MEDIACIÓN ORAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR CON ALUMNADO EXTRANJERO. SU IMPACTO EN EL AULA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Presentada por **Natalia Barranco Izquierdo** para optar al Grado de  
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:  
Dra. Dña. Carmen Guillén Díaz

Valladolid, 2014





---

# **Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**TESIS DOCTORAL**

## **LA MEDIACIÓN ORAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR CON ALUMNADO EXTRANJERO. SU IMPACTO EN EL AULA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Presentada por **Natalia Barranco Izquierdo** para optar al Grado de  
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:  
Dra. Dña. Carmen Guillén Díaz

Vº Bº de la Directora:



*Dedicada a Adriana*



## AGRADECIMIENTOS

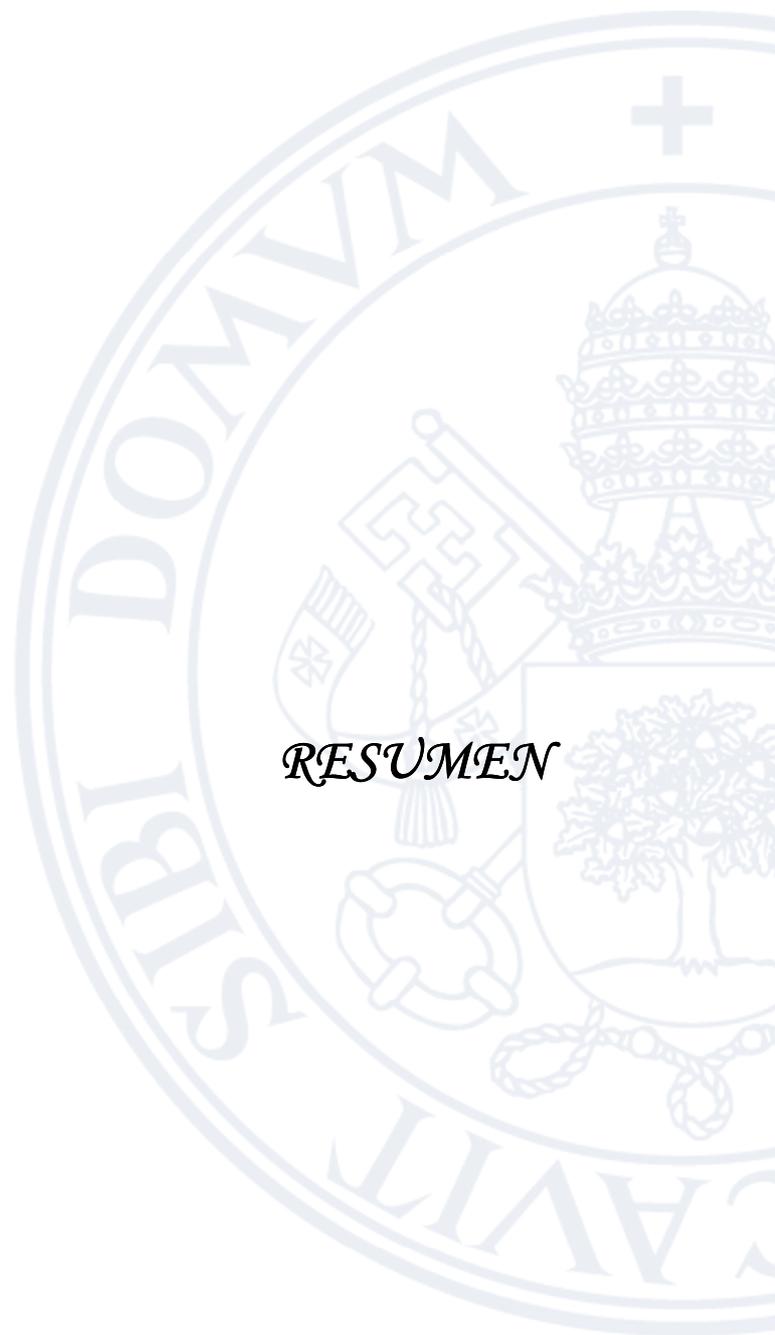
*A Carmen Guillén Díaz, mi tutora y directora de esta Tesis Doctoral. Por su dedicación y trabajo para guiarme, hacerme reflexionar, reorientar mis percepciones, remediar mis dificultades y estimularme ante el trabajo realizado.*

*A mi familia, por su confianza en mí. De forma especial a Adriana, a Jose y a mi madre.*

*A mis amigos. Su buen humor en los momentos difíciles me ha hecho enfrentarme a los problemas desde una perspectiva diferente.*

*A los miembros del Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura por su apoyo logístico y moral. Gracias a Paloma por darme la oportunidad de participar en el proyecto que dirigía.*





*RESUMEN*



## RESUMEN

En esta investigación, inscrita en el paradigma interpretativo, y llevada a cabo mediante la técnica global del análisis de contenido, se utiliza la premisa central relativa al estatus particular, potencial y efectivo de la mediación oral como un eje vertebrador de la comunicación durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés en aulas de Educación Primaria con presencia de alumnado extranjero.

Para favorecer y posibilitar la integración social y escolar de este alumnado, se focaliza la atención en la resolución o evitación de la eventual ruptura del vínculo de comunicación que, circunstancialmente, tiene lugar tanto en el discurso de enseñanza/ aprendizaje como en el discurso social en estas aulas heterogéneas, en las que el profesor ejerce de Agente mediador por excelencia. Todo ello en la perspectiva última de la formación del profesorado a quien corresponde el logro de la integración de este alumnado.

Con el fin de dar cuenta del impacto de la mediación oral en este contexto escolar, se aborda: el estatus del Agente mediador desde y para el factor social y académico de la integración social y escolar, el estatus de la mediación oral desde y para el factor social y académico de la integración social y escolar, y los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula.

**Palabras clave:** Mediación oral. Alumnado extranjero. Inglés lengua extranjera. Educación Primaria. Integración social y escolar.

## ABSTRACT

This research is based on the interpretive paradigm, and carried out within the global content analysis technique. Its main premise concerns the special, potential and effective status of oral mediation as a communication support which is used during the English teaching and learning process in primary education classrooms with the presence of immigrant students.

In order to promote and facilitate the social and academic integration of these students, we focus on the resolution or avoidance of possible disruption in the communication process which takes place in the teaching and learning discourse as well as in the social discourse in these heterogeneous classrooms, in which the teacher acts as a mediator agent. The final purpose is the teacher education in order to respond to these students' integration.

In order to give account of the impact of oral mediation in this school context, we will proceed to discuss: the status of the mediator agent within the social and academic factor of social and academic integration; the status of oral mediation within the social and academic factor of social and academic integration; and the effects of oral mediation on the teaching relationship and on the communicative language activities planned for the classroom.

**Keywords:** Oral mediation. Immigrant student. English as a Foreign Language. Primary Education. Social and academic integration.





*SIGLAS*

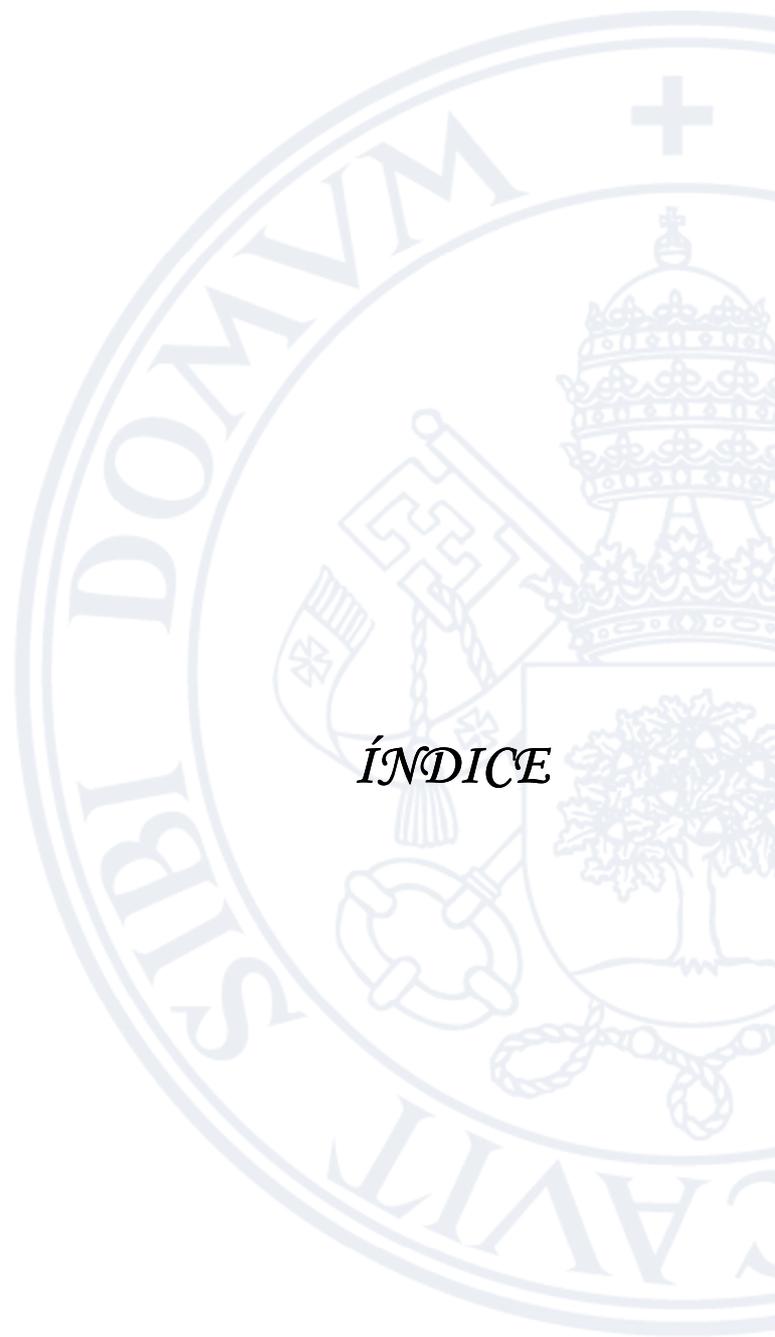


---

**SIGLAS**

ACL	Actividad comunicativa de la lengua
ACNEES	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales
ALISO	Aulas de Adaptación Lingüística y Social
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ATAL	Aulas Temporales de Adaptación Lingüística
BOE	Boletín Oficial del Estado
CADI	Centro de Animación y Documentación Intercultural
CAREI	Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural
CE	Comisión Europea
CEIP	Centro de Educación Infantil y Primaria
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CREADE	Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación
DeSeCo	Definición y Selección de Competencias
EAQUALS	European Association for Quality Language Services
EAM	Experiencia de Aprendizaje Mediado
ECML	European Centre of Modern Languages
EEES	Espacio Europeo de la Educación Superior
EPLTE	European Profile for Language Teacher Education
FETE	Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza
IE	Instituto de Evaluación
ILE	Inglés lengua extranjera
INCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
ISO	International Standard Organization
LCPD	Lengua-cultura primera diferente
LE	Lengua extranjera
LEs	Lenguas extranjeras
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
MAREP	Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y de las Culturas
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAIRE	Programa de Acogida, Integración y Refuerzo Educativo
PALIC	Plan de Acogida Lingüística y Cultural
PEI	Programa de Enriquecimiento Instrumental
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PM	Principio Metacognitivo
TICs	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UGT	Unión General de Trabajadores



*ÍNDICE*



## ÍNDICE

### PRESENTACIÓN

#### INTRODUCCIÓN..... 1

*Justificación de la investigación*

*Problemática y delimitación del objeto de estudio*

*Interrogantes planteados*

*Objetivos de la investigación*

*Estructura y organización de la Tesis Doctoral*

### PARTE I

#### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL

#### CAPÍTULO 1

#### LA EDUCACIÓN DE CALIDAD Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LENGUAS..... 17

##### 1.1. La calidad: una noción clave en Educación..... 19

###### 1.1.1. La inserción de la noción calidad en las políticas educativas..... 20

###### 1.1.2. Los indicadores de calidad en Educación prioritarios en el contexto europeo..... 23

###### 1.1.3. Los indicadores de calidad en Educación en el contexto nacional.... 27

###### 1.1.4. Los indicadores cualitativos para la intervención didáctica de calidad..... 29

##### 1.2. El alumnado de lengua-cultura primera diferente: un reto del sistema educativo español..... 30

###### 1.2.1. El principio de integración social y escolar..... 32

###### 1.2.2. La atención al alumnado de lengua-cultura primera diferente: de los datos de procedencia a las disposiciones oficiales..... 39

###### 1.2.3. Concreción de las disposiciones oficiales para cada Comunidad Autónoma: su descripción..... 45

##### 1.3. La enseñanza/ aprendizaje de lenguas en los sistemas de Educación y Formación: el logro de una competencia en comunicación lingüística..... 56

###### 1.3.1. La competencia para comunicar como objetivo principal en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas..... 58

###### 1.3.2. La comunicación en lengua materna y la comunicación en lenguas extranjeras: sus componentes competenciales..... 60

1.3.3. Principios y factores del proceso de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras desde las primeras edades: consideraciones para el alumnado de lengua-cultura primera diferente.....	66
1.3.4. La movilización de estrategias por parte del alumnado de lengua-cultura primera diferente durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras.....	71

## CAPÍTULO 2

EL ESTATUS DE LA MEDIACIÓN EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA.....	81
2.1. La configuración de la mediación en la Educación: hacia una noción consolidada.....	84
2.1.1. La mediación en distintas áreas de conocimiento.....	85
2.1.2. La presencia de la mediación en las situaciones de enseñanza/ aprendizaje.....	91
2.1.3. La identidad y la entidad de la mediación en el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.....	94
2.2. La mediación en la estructura social del aula de lengua extranjera.....	95
2.2.1. Las aulas como comunidades de aprendizaje: socialización y aprendizaje dialógico.....	96
2.2.2. El carácter procesual de la mediación: fases, modos y tipos.....	99
2.2.3. El aprendizaje mediado y la mediación pedagógica.....	103
2.3. El aula de lengua extranjera: lugar de integración social y escolar.....	107
2.3.1. La mediación en la perspectiva de una competencia intercultural en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras.....	109
2.3.2. La mediación como actividad comunicativa de la lengua: concreciones curriculares.....	113
2.3.3. La mediación oral en el discurso pedagógico: estrategias movilizadas.....	116

## CAPÍTULO 3

EL ESTATUS DEL PROFESOR MEDIADOR EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA.....	121
3.1. La evolución de la concepción del perfil profesional del profesor de lengua extranjera.....	123
3.1.1. Competencias docentes para el perfil profesional del profesor de lengua extranjera.....	125

3.1.2. De los rasgos definitorios de la mediación a las competencias docentes para el perfil profesional del profesor de lengua extranjera.....	127
3.1.3. Actos profesionales docentes movilizados por el profesor de lengua extranjera.....	130
3.2. El profesor de lengua extranjera: Agente mediador que toma decisiones.....	136
3.2.1. El profesor mediador: sus potencialidades y sus virtualidades en el aula de lengua extranjera.....	136
3.2.2. La identidad y la entidad del profesor mediador en el aula de lengua extranjera.....	141
3.2.3. Los materiales curriculares como agentes mediadores en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: tipos, funciones y requisitos.....	143

## **PARTE II**

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **CAPÍTULO 4**

DETERMINACIONES METODOLÓGICAS PARA EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	151
4.1. La opción metodológica para la investigación en el ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas-Culturas.....	153
4.1.1. Modo de aproximación al objeto de estudio.....	155
4.1.2. Las posibilidades de la investigación interpretativa para el objeto de estudio.....	156
4.1.3. Características y particularidades de esta investigación desde los métodos de investigación en Educación.....	157
4.2. El itinerario secuencial metodológico de la investigación.....	159
4.2.1. La determinación del contexto de indagación y de la muestra poblacional: criterios de selección.....	160
4.2.2. Para la recogida de datos: la observación en el aula y la encuesta a los participantes.....	163
4.2.3. La concepción y elaboración de los instrumentos de recogida de datos..	166
4.3. El tratamiento de los datos: la técnica de análisis de contenido.....	168
4.3.1. Delimitación, determinación y definición de las categorías de análisis..	169
4.3.2. Para la estructura y organización de los datos: secuencias y escenarios..	173

**CAPÍTULO 5**

ELEMENTOS DE INDAGACIÓN EN EL CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	177
5.1. Consideraciones previas a la indagación en el aula.....	179
5.1.1. La validación de los instrumentos de recogida de datos.....	180
5.1.2. El estado de las representaciones del profesorado de inglés lengua extranjera.....	180
5.1.3. La codificación del contexto de indagación y de la muestra poblacional.....	192
5.2. La descripción del contexto de indagación y de la muestra poblacional.....	193
5.2.1. El Aula Z: el perfil del alumnado de lengua-cultura primera diferente, el perfil del profesorado de inglés lengua extranjera y la topografía de la clase.....	194
5.2.2. El Aula Y: el perfil del alumnado de lengua-cultura primera diferente, el perfil del profesorado de inglés lengua extranjera y la topografía de la clase.....	196
5.2.3. El Aula X: el perfil del alumnado de lengua-cultura primera diferente, el perfil del profesorado de inglés lengua extranjera y la topografía de la clase.....	198
5.2.4. El Aula W: el perfil del alumnado de lengua-cultura primera diferente, el perfil del profesorado de inglés lengua extranjera y la topografía de la clase.....	199

**CAPÍTULO 6**

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	201
6.1. Toma de decisiones para la formalización de la presentación y el análisis de los datos.....	203
6.1.1. La presentación del corpus de datos.....	203
6.1.2. La formalización del análisis de los datos.....	208
6.1.2.1. Elementos organizativos para la mediación oral en la situación pedagógica.....	209
6.1.2.2. Elementos organizativos para la existencia y la funcionalidad de la mediación oral.....	213
6.1.2.3. Elementos organizativos para los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula.....	215

6.2. El análisis de los datos propiamente dicho.....	219
6.2.1. Las secuencias del Aula Z.....	220
6.2.1.1. El estatus del Agente mediador y de la mediación oral en el Aula Z: su existencia y funcionalidad.....	220
6.2.1.2. Los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula Z.....	226
6.2.2. Las secuencias del Aula Y.....	228
6.2.2.1. El estatus del Agente mediador y de la mediación oral en el Aula Y: su existencia y funcionalidad.....	228
6.2.2.2. Los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula Y.....	234
6.2.3. Las secuencias del Aula X.....	235
6.2.3.1. El estatus del Agente mediador y de la mediación oral en el Aula X: su existencia y funcionalidad.....	235
6.2.3.2. Los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula X.....	239
6.2.4. Las secuencias del Aula W.....	240
6.2.4.1. El estatus del Agente mediador y de la mediación oral en el Aula W: su existencia y funcionalidad.....	240
6.2.4.2. Los efectos de la mediación oral en las relaciones pedagógicas y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula W.....	247
6.3. La interpretación de los resultados.....	248
6.3.1. Reflexión sobre las interpretaciones e inferencias formuladas.....	248
6.3.2. Consideraciones globales sobre los resultados obtenidos.....	257
 <b>CONCLUSIONES.....</b>	 261
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>269</b>
 <b>ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS.....</b>	 <b>305</b>
Índice de Cuadros.....	307
Índice de Tablas.....	309
Índice de Figuras.....	310
Índice de Gráficos.....	311

<b>ANEXOS</b> .....	313
Anexo I.....	315
Anexo II.....	319
Anexo III.....	323



*PRESENTACIÓN*



## PRESENTACIÓN

Este trabajo de investigación, que lleva por título *La mediación oral en el contexto escolar con alumnado extranjero. Su impacto en el aula de inglés en Educación Primaria*, corresponde a la Tesis Doctoral que, desarrollada en el Programa de Doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid y conducente a la obtención del título académico de Doctora, ha sido realizada bajo la dirección de la Dra. Dña. Carmen Guillén Díaz.

Ante el factor clave que supone el notable aumento de alumnado extranjero, que conlleva una evolución y un cambio en la estructuración y en la organización de los sistemas de Educación y Formación, nos planteamos como objeto de estudio las potencialidades y virtualidades de la mediación oral en el seno de los problemas que acompañan a los fenómenos comunicativos que tienen lugar en las aulas de inglés desde los primeros niveles, con presencia de este alumnado. Se focaliza en el alumnado con una lengua y/o cultura primera diferente a las de escolarización, para el logro de su integración social y escolar. Todo ello en la perspectiva última de la formación del profesorado a quien corresponde optimizar el proceso de dicha integración.

Se inscribe en los problemas relativos a la comunicación en el aula de inglés en la doble dimensión que compete a los docentes: la de la comunicación en Lengua extranjera como competencia básica curricular -discurso de enseñanza/ aprendizaje-, y la de la comunicación que subyace a las relaciones que tienen lugar en la situación pedagógica contextual -discurso social de referencia-, en donde se desarrollan los procesos de enseñanza/ aprendizaje.

El interés por este objeto de estudio en el ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas-Culturas se suscita desde mi experiencia docente como profesora de español lengua extranjera, en un contexto académico marcado por los múltiples interrogantes que afectan a la enseñanza/ aprendizaje de la comunicación en una lengua extranjera, con un alumnado extranjero<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La investigadora fue becada para la realización de un MBA en “Foreign Languages” por la Universidad de West Virginia (Estados Unidos), desde enero de 1998 hasta mayo de 1999. Dicha beca conllevaba un contrato como “Graduate Teaching Assistant” para la enseñanza del español en niveles universitarios.

Asimismo, este interés se intensifica durante mi vinculación al proyecto INTERACT (Intercultural Active Citizenship Education) -dentro del VI Programa Marco de la Comisión Europea-, en el que se atendió a la importancia del componente intercultural en la educación para la ciudadanía, con la finalidad de ofrecer pautas para su incorporación en la formación del profesorado<sup>2</sup>.

Y fue, en particular, durante el periodo de formación a la investigación en la Universidad de Valladolid, en el marco del Programa de Doctorado citado, y desde mis funciones docentes como formadora de futuros maestros, cuando tuve la oportunidad de delimitar esta problemática, y en donde esos interrogantes se focalizaron en el contexto de las aulas de inglés en Educación Primaria. Unas aulas en las que, conforme a las dinámicas europeas, se atiende a la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras desde los primeros niveles y en donde la noción de mediación oral se nos muestra clave.

---

<sup>2</sup> Como becaria del citado proyecto, desde septiembre de 2004 hasta agosto de 2007, y bajo la dirección de Dña. Paloma Castro Prieto, estuve implicada en el análisis del componente intercultural en la educación para la ciudadanía mediante el establecimiento de vínculos de unión entre los documentos oficiales, el currículo y las experiencias, intereses y expectativas del profesorado en referencia a dicho componente intercultural. Ver [www.ces.uc.pt/interact](http://www.ces.uc.pt/interact)



## *INTRODUCCIÓN*



---

## INTRODUCCIÓN

### *Justificación de la investigación*

Nos hallamos ante una transformación estructural y organizativa en los sistemas de Educación y Formación y, de forma particular, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras [en adelante LEs], derivada de los cambios socio-políticos y económicos de las últimas décadas. Estos cambios encuentran, en gran medida, la causa y los efectos en la creación de la Unión Europea, como un espacio democrático, con la eliminación de barreras normativas, jurídicas y burocráticas y con la libre circulación de los individuos. Es un hecho que el desarrollo de esta asociación económica, monetaria y política de veintisiete países europeos (Estados miembros independientes y democráticos) ha determinado, a través de las instituciones y órganos comunes, la promoción de la movilidad y los contactos de personas de distintas lenguas y culturas. De lo cual se deriva que son múltiples las situaciones en las que las interacciones interpersonales ponen en juego aspectos tanto de orden lingüístico como cultural propios.

Esto nos remite a una noción de mayor alcance, la de comunicación intercultural, cuyo carácter primordial es puesto de manifiesto por los expertos de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa<sup>3</sup>. Sus trabajos en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas tienen como objetivo promover el desarrollo de una competencia plurilingüe<sup>4</sup> y pluricultural en el marco de una educación plurilingüe e intercultural (Beacco et al., 2010). Se responde al hecho de que los gobiernos de los Estados miembros han asumido el plurilingüismo como un principio, o más bien, como una condición y un valor añadido necesario e imprescindible para la construcción de una Europa democrática. Se trata de un principio derivado, a su vez, de otro principio de rango superior: el respeto a la diversidad lingüística y cultural<sup>5</sup>. La cohesión europea y el buen funcionamiento de

---

<sup>3</sup> Antes División de Lenguas Vivas. Ver [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default\\_en.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp)

<sup>4</sup> El plurilingüismo debe ser tomado como una competencia y un valor en sí mismo, tal y como Beacco y Byram (2007) recogen en las sucesivas versiones del documento *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the development of language education policies in Europe*.

<sup>5</sup> Principios enumerados en el *Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea*, disponible en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002a). Se plantea el respeto de los derechos fundamentales definidos en la *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea* publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000a).

una sociedad democrática han dado lugar a que, en Educación y Formación, se considere como finalidad preparar a los individuos para una ciudadanía democrática, y a que el plurilingüismo se aborde como competencia básica -designada clave<sup>6</sup>. Se denomina *competencia en comunicación lingüística*, y engloba la competencia clave 1: *comunicación en la lengua materna*, y la competencia clave 2: *comunicación en lenguas extranjeras*. Las competencias clave son enumeradas y definidas en el Diario Oficial de la Unión Europea (2006) como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.” (p. 13)

El plurilingüismo, en consecuencia, se aborda como una cuestión de política lingüística educativa para cada Estado miembro, la cual se orienta al desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural desde las primeras edades y a lo largo de toda la vida. Es así como se plantea en el principal documento de los trabajos de la División de Políticas Lingüísticas en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas, que es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER, 2002)<sup>7</sup>, a través de la definición que se nos propone de dicha competencia:

*La **competencia plurilingüe y pluricultural** hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar.*<sup>8</sup> (MCER, 2002: 167)

En este documento, con vocación internacional y referente curricular por excelencia (García Doval et al., 2004), se precisa, además, sobre la concepción del uso y el aprendizaje de lenguas *centrado en la acción*:

*El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto*

---

<sup>6</sup> Tal y como se establece en el Anexo de la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE) del Diario Oficial de la Unión Europea (2006).

<sup>7</sup> En este documento de Tesis Doctoral utilizamos la edición en español.

<sup>8</sup> En todo el documento, la letra negrita en las citas es la usada en los textos originales.

---

*generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MCER, 2002: 9)*

Según Puren (2010), de tal concepción se deriva, para la intervención didáctica correspondiente, una perspectiva accional, mediante la cual el uso y el aprendizaje de lenguas se contempla desde un nuevo punto de vista, por cuanto que “Il ne s’agit plus seulement de communiquer avec l’Autre (de s’informer et d’informer) mais d’agir avec les autres en langue étrangère.” (p. 151)

#### *Problemática y delimitación del objeto de estudio*

Ante la confluencia en las aulas cada vez más generalizada de variedades lingüísticas y de diversidad cultural desde los primeros niveles educativos, se plantean las situaciones-problema globales relativas a las relaciones pedagógicas. Situaciones-problema que focalizamos, en particular, para el desarrollo del área curricular/ materia de Lengua extranjera<sup>9</sup> [en adelante LE]; la cual forma parte de la citada *competencia en comunicación lingüística*, y tiene como principales referentes en el currículo nacional, las directrices y las pautas establecidas en el documento MCER (2002) por el equipo de expertos de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa.

Para este alumnado extranjero [designado de aquí en adelante como alumnado de lengua-cultura primera diferente, con las siglas LCPD], escolarizado en nuestro contexto educativo, está contemplada su *integración social y escolar* -con un carácter bidireccional y dinámico de adaptación y como un ajuste mutuo- en el proceso de su normalización escolar. Optamos por la denominación de alumnado de

---

<sup>9</sup> Así lo encontramos en el desarrollo de esta área de conocimiento en el Real Decreto 1513/ 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria; y en el desarrollo de esta materia curricular en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

LCPD para destacar que la presencia de hispanohablantes aporta variedades lingüísticas en el aula, y que en este sentido, la ruptura del vínculo de comunicación puede deberse a una cultura primera diferente del alumnado.

Esta integración social y escolar (reto en materia de calidad de la Educación), en sus dos dimensiones –tanto la referente a los aspectos de funcionamiento propio escolar, como a los aspectos de la enseñanza/ aprendizaje del inglés lengua extranjera (en adelante ILE)- requiere de intervención didáctica en el seno del contexto escolar conforme a los distintos niveles de organización curricular (Van den Akker, et al., 2006).

Para el logro de esta integración -en la doble dimensión que compete a los docentes en las aulas, la de la comunicación que subyace a las relaciones que tienen lugar en la situación pedagógica contextual y la de la comunicación en LE como competencia básica curricular-, y teniendo como base la comunicación (mediante intercambios discursivos), el factor mediación es genéricamente valorado como un metanivel organizador de las relaciones entre los individuos (Debray, 1981 y Girard, 1985). Se nos presenta hoy como un concepto polisémico, por cuanto que para Bondu (1998):

- se entiende en cualquier ámbito de acción social, como un instrumento de “gestion des systèmes de transactions” (p. 14).

- se traspone a las relaciones sociales entre los participantes en la *situación pedagógica* (Lenoir, 1996, 2008), mediante la que se establece “un système objectif de régulation” (Lenoir, 1996: 224) que utiliza los intercambios discursivos en dos dimensiones interdependientes, a saber: la lingüística y la cultural/ intercultural.

- se nos muestra socio-educativamente, en la relación de enseñanza/ aprendizaje de cada *situación de enseñanza/ aprendizaje* concreta, como un instrumento a través de medios verbales y no verbales.

- se convierte en el aula de ILE -como lugar social institucional de referencia-, en una competencia en sí misma, por cuanto que vertebrada las relaciones pedagógicas en el desarrollo del proceso de enseñanza/ aprendizaje, para resolver la

ruptura del vínculo de comunicación entre los participantes en los intercambios discursivos en torno a ese Objeto de conocimiento que es el ILE.

La mediación, por tanto, se nos muestra con un estatus particular, potencial y efectivo, que afecta a toda situación de enseñanza/ aprendizaje. De forma particular, en el ámbito disciplinar de Didáctica de la LE se establece como una actividad comunicativa de la lengua<sup>10</sup> que, en términos de competencia, se aborda como un conjunto de conocimientos, capacidades<sup>11</sup> y actitudes. La atención a la mediación como tal actividad comunicativa de la lengua no contemplada anteriormente en el currículo de LE<sup>12</sup>, o al menos no de forma explícita, en gran medida puede ser considerada como uno de los aspectos evolutivos en los trabajos de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa.

La definición que de ella encontramos en el MCER (2002) demanda nuestra atención para el desarrollo curricular de la competencia clave 2: *comunicación en lenguas extranjeras*, por cuanto que desvela sus potencialidades y virtualidades en términos de existencia y funcionalidad:

*Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto frente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. (MCER, 2002: 14-15)*

---

<sup>10</sup> Los modos: hablar, escribir, escuchar y leer, se actualizan en las distintas modalidades: comprensión, expresión, interacción y mediación, y sus correspondientes actividades comunicativas de la lengua. Éstas son descritas en el MCER (2002) como “tipos de actividades” de: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión de lectura, comprensión audiovisual, interacción oral, interacción escrita, mediación oral y mediación escrita.

<sup>11</sup> Es muy frecuente encontrar los términos “aptitudes”, “capacidades”, “destrezas” o “habilidades” como sinónimos. La investigadora, siempre que ha sido posible, ha optado por el empleo del término “capacidades”, por referirse a las habilidades o destrezas tanto adquiridas como desarrolladas mediante un proceso de enseñanza/ aprendizaje.

<sup>12</sup> Tal y como podemos constatar en los Reales Decretos que desarrollan la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), a saber: - Real Decreto 1006/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria; - Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

La mediación ocupa un lugar central como eje vertebrador de la comunicación, por cuanto que en esta actividad comunicativa de la lengua, tal y como se refiere en el MCER (2002) “[...] el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas.” (p. 85)

Es a cada profesor -Agente, recurso humano en las relaciones pedagógicas- y encargado de la competencia clave 2, a quien corresponde, en última instancia, resolver las situaciones-problema derivadas de la diversidad de alumnado en las aulas, en particular, para el caso que nos ocupa, aulas de ILE. Ante estas consideraciones, exponemos las siguientes premisas:

- i. Con la presencia de alumnado de LCPD en las aulas, es objeto de atención la ruptura del vínculo de comunicación durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de ILE. Esta ruptura entronca, teórica y conceptualmente, con la noción consolidada de conflicto comunicativo.
- ii. En cada situación de enseñanza/ aprendizaje, la mediación vertebrará los fenómenos comunicativos y la ruptura del vínculo de comunicación que tienen lugar en las aulas de ILE con alumnado de LCPD.
- iii. La mediación y, en particular, la mediación oral, por su carácter pluridimensional, plurimodal o pluri-instrumental y multicomponencial, presenta potencialidades y virtualidades para la resolución de la ruptura del vínculo de comunicación producida en el aula de ILE con alumnado de LCPD.
- iv. La toma de conciencia por parte del profesorado de ILE del alcance y los efectos de la mediación y de la mediación oral en la perspectiva de la integración social y escolar, mediante su intervención didáctica, permitirá atender a la resolución de esa ruptura del vínculo de comunicación. Esto hará preciso que la mediación se contemple como parte integrante competencial y, por tanto, objeto de la formación didáctica de este profesorado, revelándose como configuradora de su perfil profesional.

### *Interrogantes planteados*

Con estas premisas, y para los niveles de la Educación Primaria, nos planteamos los interrogantes iniciales:

*¿Qué rasgos y características de la integración social y escolar determinan el estatus de la mediación y, en particular, de la mediación oral en el aula de ILE con alumnado de LCPD?*

*¿Qué componentes de la situación pedagógica, abordados como Agente, movilizan la mediación oral con alumnado de LCPD en las aulas de ILE y, en que medida dicha movilización tiene efectos en la integración social y escolar de este alumnado?*

*¿Qué presencia tiene la mediación oral como actividad comunicativa de la lengua en sí misma en el currículo de ILE y en las otras actividades comunicativas de la lengua?*

*¿En qué residen las potencialidades y virtualidades -a las que aludimos en términos de existencia y funcionalidad- de la mediación oral en las aulas de ILE con alumnado de LCPD?*

### *Objetivos de la investigación*

Todo lo cual nos lleva a formular el siguiente objetivo general de este trabajo de investigación efectivamente focalizado en la Educación Primaria:

DAR CUENTA DEL IMPACTO DE LA MEDIACIÓN ORAL EN EL AULA DE ILE CON ALUMNADO DE LCPD EN LA PERSPECTIVA DE SU INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR Y DE SUS IMPLICACIONES PARA EL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE LÉS CORRESPONDIENTE.

Este impacto, para la investigación en Educación (Legendre, 1993), es abordado como el conjunto de efectos constantes, previstos e imprevistos, y su atención:

Por una parte, en la perspectiva de la integración social y escolar de este alumnado, conlleva que se aluda a los términos de *eficacia*, *eficiencia* y *pertinencia*, tomadas éstas como cualidades esenciales en toda intervención educativa para la mejora de la calidad (De Ketele y Gerard, 2007). *Eficacia* en el sentido de capacidad de lograr el efecto deseado, esto es, el grado de consecución de los objetivos

planificados. *Eficiencia* en el sentido de disposición de los recursos necesarios para lograr el efecto deseado, siendo más eficiente cuando se obtienen más resultados con menos recursos. *Pertinencia* en el sentido de adecuación y conveniencia de los recursos empleados para el logro de tal efecto.

Por otra parte, en la perspectiva de las implicaciones para el perfil profesional del profesorado de LEs, conlleva que se prevea necesario el desarrollo de competencias docentes específicas que le ayuden a gestionar la diversidad de las aulas y a solventar las potenciales rupturas del vínculo de comunicación, en el área de conocimiento o materia curricular de ILE.

Este objetivo general se articula en los objetivos específicos subsecuentes que formulamos a continuación:

- 1) IDENTIFICAR LOS ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES QUE SUSTENTAN EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR.
- 2) INDAGAR EN LA EXISTENCIA Y FUNCIONALIDAD SIGNIFICATIVAS DE LA MEDIACIÓN ORAL EN AULAS DE ILE CON ALUMNADO DE LCPD.
- 3) ESTABLECER LOS EFECTOS DE LA MEDIACIÓN ORAL EN LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA PROPIA DE LAS AULAS DE ILE CON ALUMNADO DE LCPD.
- 4) DETERMINAR LOS EFECTOS DE LA MEDIACIÓN ORAL EN LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA PLANIFICADAS PARA EL AULA DE ILE.
- 5) APORTAR LAS IMPLICACIONES METODOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ILE, EN LA PERSPECTIVA DE SU CAPACITACIÓN PARA EL USO DE LA MEDIACIÓN ORAL EN LA RESOLUCIÓN DE LA RUPTURA DEL VÍNCULO DE COMUNICACIÓN QUE AFECTA AL ALUMNADO DE LCPD EN LAS AULAS.

A través de estos objetivos, entroncamos con las determinaciones del Consejo de Europa en materia de Educación y Formación, concretadas en los trece objetivos conexos precisados en el *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa* (2002/C142/01), emitido en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002b). Tratamos de producir conocimiento y contribuir, en particular, a la consecución de los objetivos 1.1., y 3.3., formulados en dicho documento:

- Objetivo 1.1: Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores.

- Objetivo 3.3: Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros.

### *Estructura y organización de la Tesis Doctoral*

El desarrollo y los contenidos de esta Tesis Doctoral se presentan organizados en seis capítulos agrupados en dos partes, a los que siguen los apartados consagrados a las Conclusiones y a la Bibliografía, tal y como se describe a continuación:

La Parte I da cuenta de la **Fundamentación teórico-conceptual**, y consta de tres capítulos:

En el Capítulo 1. *La educación de calidad y la atención a la diversidad en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de lenguas*, nos aproximamos a las nociones de educación de calidad y de atención a la diversidad desde una perspectiva socio-institucional, por cuanto que ambas constituyen dos ejes prioritarios de todos los sistemas de Educación y Formación en los países miembros de la Unión Europea. Observamos las reformas educativas que contemplan, en sus determinaciones curriculares, la enseñanza/ aprendizaje de LEs desde los primeros niveles y la presencia de alumnado de LCPD en las aulas de Educación Primaria.

El Capítulo 2. *El estatus de la mediación en el aula de lengua extranjera*, se consagra al concepto de mediación, como elemento central en nuestro objeto de estudio. Se afronta de manera interdisciplinar y se realiza su transposición al contexto escolar que nos ocupa. Podemos identificar y establecer su estatus pluridimensional, plurimodal o pluri-instrumental y multicomponencial en el aula de ILE con alumnado de LCPD, tomada ésta como lugar social institucional de referencia por excelencia.

En el Capítulo 3. *El estatus del profesor mediador en el aula de lengua extranjera*, presentamos las funciones y actuaciones profesionales docentes, remitiéndonos a las determinaciones del Consejo de Europa y de la Comisión Europea y a los documentos referenciales, en materia del perfil profesional del profesor de LE y del dominio de las competencias profesionales docentes.

La Parte II atiende a los **Aspectos metodológicos de la investigación**, y está formada por tres capítulos:

El Capítulo 4. *Determinaciones metodológicas para el proceso de investigación* está dedicado a aquellos aspectos metodológicos adecuados y necesarios que sustentan la toma de decisiones en el proceso de investigación, y que constituyen nuestra guía de pensamiento y de acción. Se ponen de manifiesto las particularidades del paradigma interpretativo/ cualitativo y de la investigación descriptiva en el marco del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se ponen, asimismo, de manifiesto las características de la técnica de análisis de contenido para el tratamiento de los datos. Se determinan el contexto de indagación y la muestra poblacional; se conciben y elaboran los instrumentos pertinentes para la recogida de la información; y se determinan las categorías de análisis.

En el Capítulo 5. *Elementos de indagación en el contexto del objeto de estudio*, se precisa el conjunto de operaciones llevadas a cabo conforme al proceso de investigación. Se expone la validación de los instrumentos previamente concebidos y elaborados; se detallan los datos recogidos sobre las representaciones –pensamiento y conocimiento- sobre la noción de mediación del profesorado de ILE con alumnado de LCPD en sus aulas; y se precisa el acceso y la entrada en las aulas.

En el Capítulo 6. *Presentación y análisis de los datos e interpretación de los resultados*, se exponen las determinaciones tomadas en torno a la concepción y a la preparación de los aspectos relativos a la presentación y al análisis de los datos para asegurar el rigor, la sistematicidad y la objetividad. Se expone el análisis de los datos y la interpretación de los resultados propiamente dichos y se finaliza con unas consideraciones globales sobre los resultados obtenidos.

El apartado *Conclusiones* se articula en torno a los siguientes aspectos: a) El propio proceso de investigación; b) Aspectos conclusivos relativos al objeto de estudio; y c) La proyección de este estudio, susceptible de futuras investigaciones en el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En el apartado de *Bibliografía*, se incluye la relación de las fuentes autorizadas -tanto citadas como consultadas- de diverso orden que han sustentado el desarrollo de este trabajo de investigación.

Se completa este documento de Tesis Doctoral con los apartados dedicados a los *Índices de Cuadros, Tablas, Figuras y Gráficos* del cuerpo del texto y a los *Anexos I, II y III*:

Los *Cuadros* ilustran, a modo de síntesis, la información presentada tanto de orden teórico-conceptual como metodológico.

Las *Tablas* aportan datos numéricos que completan y sustentan el contenido expuesto en cada caso.

Las *Figuras* organizan la información, permitiéndonos visualizar las interrelaciones e interdependencias significativas.

Los *Gráficos* presentan los datos mediante su frecuencia relativa.

El *Anexo I* denominado “Cuestionario-mediación” corresponde al cuestionario utilizado para recoger datos en torno a las representaciones - pensamiento y conocimiento- sobre la noción de mediación del profesorado de ILE con alumnado de LCPD en sus aulas.

El *Anexo II* denominado “Relatos de un problema (ítem abierto del cuestionario del Anexo I)” corresponde a los datos cualitativos objeto de tratamiento, obtenidos del profesorado de ILE a través del cuestionario.

El *Anexo III* denominado “Transcripciones de los intercambios discursivos de cada aula” corresponde a las plantillas que contienen la transcripción de los datos recogidos durante las observaciones.



*PARTE I*

*FUNDAMENTACIÓN  
TEÓRICO-CONCEPTUAL*







*CAPÍTULO 1*

*LA EDUCACIÓN DE CALIDAD Y LA  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL  
PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE  
DE LENGUAS*



## CAPÍTULO 1

### LA EDUCACIÓN DE CALIDAD Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LENGUAS

En 1990, los Ministros de Educación de los 30 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) celebraron la Conferencia *Una educación y una formación de calidad para todos*. En la consiguiente publicación del informe internacional *Escuelas y calidad de la enseñanza* por la OCDE (1991), se abordaban las implicaciones del término *calidad* en el ámbito educativo y se trataba de buscar un significado tangible para el mismo. De hecho, para Murillo Torrecilla (1996), este informe supuso un punto de partida institucional en el interés internacional por una educación de calidad, ya que dio lugar a que los Organismos y Administraciones educativas comenzasen a desarrollar un marco normativo para su mejora y para asegurarla.

#### 1.1. **La calidad: una noción clave en Educación**

La incorporación de la idea de mejora de la calidad como un elemento central en materia de Educación se hace tangible a través de las determinaciones políticas, sensibilizando a la comunidad educativa sobre la necesidad de lograr una educación de calidad. Ésta es promovida gracias a las disposiciones oficiales derivadas (Leyes, Reales Decretos, Órdenes Ministeriales, etc.), dando respuesta al significado que le confiere la OCDE (1995) como aquella que dota a los jóvenes de los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias.

Durante el *Consejo Europeo de Lisboa* (2000) celebrado el 23 y 24 de marzo de ese año, se planteó la llamada *Estrategia de Lisboa*<sup>13</sup>. Mediante esta estrategia - con fuertes fundamentos socio-económicos-, se solicita a los Estados miembros de la Unión Europea que inviertan en educación y formación y se les insta a que pongan en práctica una política activa para el empleo, con el fin de facilitar el paso a la

---

<sup>13</sup> Refrendada en el posterior *Consejo Europeo de Niza* (2000), celebrado del 7 al 10 de diciembre de 2000.

economía del conocimiento. Como respuesta a estas demandas, los Ministros de Educación de los Estados miembros se plantearon el Programa de trabajo *Educación y Formación 2010* -disponible en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002b)- cuya prolongación en el nuevo marco estratégico *Educación y Formación 2020*, que podemos a su vez encontrar en el Diario Oficial de la Unión Europea (2009). Mediante éstos se pretende atender a la mejora de la calidad de los sistemas educativos de la Unión Europea. Encontramos

Para tal fin, la Comisión Europea y el Consejo Europeo establecen los objetivos comunes que debían lograrse para el año 2010; siendo objeto de especial atención los siguientes:

- Objetivo 1: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación.
- Objetivo 2: Facilitar el acceso de todos a la educación y la formación.
- Objetivo 3: Abrir la educación y la formación a un mundo más amplio.

#### 1.1.1. **La inserción de la noción calidad en las políticas educativas**

En el ámbito institucional educativo y en la perspectiva de la mejora de la calidad de los sistemas educativos, se plantea el logro de una *educación de calidad*, la cual debemos vincular necesariamente al principio de equidad que, a su vez, está vinculado a la igualdad de oportunidades de acceso, de permanencia y de atención a todas las personas.

En el *Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea*<sup>14</sup> (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002a), de forma particular en el capítulo III sobre Educación, Formación Profesional y Juventud, se aludió de forma explícita a la noción de educación de calidad; en concreto a los aspectos de orden lingüístico y cultural:

*La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos*

---

<sup>14</sup> Este documento es una actualización del Tratado de 1997.

*de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.* (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 2002a: art.149)

Posteriormente, en la mesa redonda de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) en la que se debatió sobre el significado de la educación de calidad, se expuso que:

*La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que tiene que adaptarse permanentemente a un mundo cuyas sociedades experimentan hondas transformaciones sociales y económicas. Es cada vez más importante estimular la capacidad de previsión y anticipación. Ya no basta con los antiguos criterios de calidad. A pesar de las diferencias de contexto, existen muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que debería habilitar a todos, mujeres y hombres, para participar plenamente en la vida comunitaria y para ser también ciudadanos del mundo.* (UNESCO, 2003: 1)

Autores como De Ketele y Gerard (2007), el primero profesor y titular de la cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación, y el segundo experto en Educación, Formación y Gestión de proyectos, cifran este concepto dinámico en una exigencia esencial y compleja, asumiendo que:

*Elle nécessite un pilotage prenant en compte toutes les composantes du système pour garantir qu'il atteint les objectifs qui émergent à partir d'un environnement social à multiples facettes, en cohérence avec les ressources disponibles et les stratégies définies.* (De Ketele y Gerard, 2007: 19)

De manera específica, en lo que concierne a la enseñanza/ aprendizaje de lenguas, el European Centre of Modern Languages<sup>15</sup> (ECML) ha publicado el documento *A training guide for quality assurance in language education* (Muresan, et al., 2008) resultante de un proyecto de colaboración entre esta institución y la European Association for Quality Language Services<sup>16</sup> (EAQUALS). Es en la primera parte de este documento en donde Heyworth (2008) reflexiona sobre los

---

<sup>15</sup> Institución del Consejo de Europa, creada en 1994 y con sede en Graz, Austria. Coopera con la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa para la mejora en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas.

<sup>16</sup> Asociación internacional que tiene como objetivo principal promocionar y garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Disponible en <http://www.eaquals.org/>

principios de gestión de calidad y examina diferentes indicadores como criterios para caracterizarla y definirla.

La educación de calidad tiene, pues, una significativa relevancia y una proyección al alza en el contexto europeo y, de forma subsidiaria, en el sistema educativo español. Es por lo que esta noción se ha mostrado como uno de los fundamentos principales en cada una de las leyes educativas de la España democrática.

En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), ya se aludió a esta noción ligándola, específicamente, a la función docente. Se manifestaba al respecto que:

*Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. [...] La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización de los centros educativos, [...] la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa [...]. (LOGSE, 1990: 17158)*

Años más tarde, hemos asistido a nuevas reformas educativas, primero, a través de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), en la que se formulaba:

*El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y además, constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social. (LOCE, 2002: 45188)*

Y ya en el año 2006, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación<sup>17</sup> (LOE, 2006) -que deroga las anteriores y con vigencia en la actualidad-,

---

<sup>17</sup> Para la elaboración de esta Ley, el Ministerio de Educación propuso un debate previo que serviría de base para la creación del proyecto de ley que el Gobierno iba a presentar al Parlamento. Este debate se organizó a partir del documento “Una educación de calidad para todos y entre todos” publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2004), cuyos objetivos se orientan en la dirección marcada por la Unión Europea para el año 2010.

en la que se vincula de forma explícita la calidad<sup>18</sup> a la equidad en los siguientes términos:

*En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos. (LOE, 2006: 17159)*

### 1.1.2. Los indicadores de calidad en Educación prioritarios en el contexto europeo

En la actualidad, ofrecer una definición de lo que se entiende por calidad es prácticamente imposible, por cuanto que depende de los múltiples aspectos a los que se aplica este término y por tanto de los puntos de vista desde los que se aborda.

Para centrarnos en los componentes significativos del objeto de estudio que nos ocupa, asumimos que en el ámbito de la Educación, tal y como afirma Sarramona (2003), al definir el concepto de calidad siempre se terminará por enumerar un conjunto de factores -identificados como *indicadores* en los estudios de ámbitos tanto internacionales como nacionales- que vienen a delimitar su significado y que nos permiten dar cuenta de lo observado.

Para este autor, la determinación de indicadores se debe a la “corriente internacional de evaluación de los sistemas educativos y consiguientes comparaciones.” (sp).

En la Norma ISO<sup>19</sup> 11620 de 1998, se formulaba que un indicador de calidad describe actividades en términos *cuantitativos* o *cualitativos*. En esta misma línea, Fuenmayor y Granell (2000), refiriéndose a la Educación Infantil, manifestaron que para medir la calidad de la Educación se debían introducir elementos de valoración; elementos que para Sarramona (2004) tienen un claro sesgo cualitativo.

---

<sup>18</sup> De hecho, en la LOE (2006) se pueden encontrar 45 referencias textuales a la calidad.

<sup>19</sup> La principal función de esta Organización es la búsqueda de estandarización de normas a nivel internacional. Disponible en <http://www.iso.org/iso/home.html>

Por su parte, Pérez Iriarte (2002), experto en evaluación, nos precisa que un indicador es “[...] un elemento informativo de carácter cuantitativo, sobre algún componente o atributo de una realidad, orientado a servir de fundamento para elaborar juicios sobre ella.” (p. 62)

Se infiere que es mediante la identificación y el establecimiento de indicadores, como los responsables políticos están evaluando y podrán evaluar los sistemas educativos y tomar decisiones en la perspectiva de la mejora de la calidad.

De forma consecuente, la *Comisión Europea* (2000) nos ha ofrecido el *Informe europeo de mayo de 2000 sobre la calidad de la educación escolar: dieciséis indicadores de calidad*, cuyo principal objetivo es:

*[...] acordar una serie de indicadores en materia de calidad de la educación escolar destinados a facilitar la evaluación de los sistemas a escala nacional. Los indicadores pueden utilizarse para determinar las cuestiones en las que se debe profundizar y permiten, asimismo, que los países de la Unión puedan aprender los unos de los otros comparando los resultados obtenidos.* (Comisión Europea, 2000: 3)

En este informe europeo, producto del trabajo de un grupo de expertos de veintiséis Ministerios de Educación participantes, entre los que se encontraba España, se determinan cinco *retos* en materia de calidad de la Educación en Europa: el conocimiento; la descentralización; los recursos; la *integración social*; los datos y la comparabilidad. Al mismo tiempo, tal y como el título del informe revela, se identifican dieciséis indicadores en la perspectiva del logro de una educación de calidad.

Con la premisa de estos retos y ante los dieciséis indicadores identificados, se establecen cuatro grandes ámbitos organizativos<sup>20</sup> para su aplicación –precedidos de las iniciales CE del organismo emisor-, tal y como aparece descrito en el Cuadro 1, a saber:

CEa) El nivel alcanzado en ciertos ámbitos curriculares (competenciales).

CEb) El éxito y la transición, que determinan la capacidad del alumnado de finalizar sus estudios de manera satisfactoria.

---

<sup>20</sup> Tomados como foco de atención en informes PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

CEc) La supervisión de la educación escolar, que determina la participación de todas las partes en el sistema educativo.

CEd) Los recursos y las estructuras, que determinan el gasto en educación y la adecuación del centro educativo.

<b>CEa)</b> NIVEL ALCANZADO	<b>CEb)</b> ÉXITO Y TRANSICIÓN	<b>CEc)</b> SUPERVISIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR	<b>CEd)</b> RECURSOS Y ESTRUCTURAS
<b>CEa)1.</b> Matemáticas	<b>CEb)1.</b> Índice de abandono	<b>CEc)1.</b> Evaluación y supervisión de la educación escolar	<b>CEd)1.</b> Educación y formación del profesorado
<b>CEa)2.</b> Lectura	<b>CEb)2.</b> Finalización de enseñanza secundaria superior	<b>CEc)2.</b> Participación de los padres	<b>CEd)2.</b> Índice de asistencia a los centros de educación preescolar
<b>CEa)3.</b> Ciencias	<b>CEb)3.</b> Índice de escolarización en enseñanza superior		<b>CEd)3.</b> Número de estudiantes por ordenador
<b>CEa)4.</b> Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)			<b>CEd)4.</b> Gastos efectuados en materia de educación por estudiante
<b>CEa)5.</b> <i>Lenguas extranjeras</i>			
<b>CEa)6.</b> Capacidad de “aprender a aprender”			
<b>CEa)7.</b> Educación cívica			

Cuadro 1. Distribución de los indicadores de una educación de calidad por ámbitos organizativos. (Tomado de Comisión Europea, 2000).

La OCDE (2007) ha creado un sistema de indicadores internacionales de calidad<sup>21</sup>, con los que se responde al alto grado de concienciación de los gobiernos pertenecientes a este organismo respecto a la mejora de la calidad de sus sistemas educativos.

Para ello, y al igual que en el citado informe elaborado por la Comisión Europea (2000), se parte de la consideración de ámbitos organizativos, que en este

<sup>21</sup> Este sistema de indicadores, cuya primera versión tuvo lugar en 1992, se publica anualmente en el volumen *Education at a Glance*.

caso -también en número de cuatro e igualmente precedidos de las iniciales OCDE del organismo emisor- se refieren a:

OCDEa) La participación en Educación y su impacto, que determinan la capacidad del alumnado de finalizar sus estudios de manera satisfactoria.

OCDEb) La inversión en Educación, que determina el gasto en Educación y la adecuación del centro educativo.

OCDEc) La participación en Educación y su progresión, que determinan la participación de todas las partes en el sistema educativo.

OCDEd) El contexto escolar, que determina la situación del profesorado.

En el Cuadro 2, presentamos y describimos el repertorio de los veintisiete indicadores identificados por la OCDE (2007), articulados en estos cuatro ámbitos organizativos.

<b>OCDEa)</b> PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN Y SU IMPACTO	<b>OCDEb)</b> INVERSIÓN EN EDUCACIÓN	<b>OCDEc)</b> PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN Y SU PROGRESIÓN	<b>OCDEd)</b> CONTEXTO ESCOLAR
<b>OCDEa)1.</b> Nivel de formación de la población adulta	<b>OCDEb)1.</b> Gasto por estudiante	<b>OCDEc)1.</b> Programas vocacionales	<b>OCDEd)1.</b> Horas de escolarización
<b>OCDEa)2.</b> Alumnado diplomado en Educación Secundaria	<b>OCDEb)2.</b> Porcentaje de riqueza nacional gastado en Educación	<b>OCDEc)2.</b> Participación en Educación	<b>OCDEd)2.</b> Ratios de aula y ratios de profesor-alumnado
<b>OCDEa)3.</b> Alumnado diplomado en Educación Terciaria	<b>OCDEb)3.</b> Inversión pública y privada en Educación	<b>OCDEc)3.</b> <i>Estudiantes en el extranjero</i>	<b>OCDEd)3.</b> Salario del profesorado
<b>OCDEa)4.</b> Expectativas del alumnado en Educación	<b>OCDEb)4.</b> Gasto público en Educación	<b>OCDEc)4.</b> Formación y empleo del alumnado	<b>OCDEd)4.</b> Horario de docencia y tiempo de trabajo del profesorado
<b>OCDEa)5.</b> Actitud del alumnado hacia las matemáticas	<b>OCDEb)5.</b> Tasas y ayudas en estudios terciarios	<b>OCDEc)5.</b> Participación en actividades de formación continua	<b>OCDEd)5.</b> Evaluación del profesorado
<b>OCDEa)6.</b> <i>El rendimiento escolar del alumnado inmigrante</i>	<b>OCDEb)6.</b> Gasto educativo en servicios y en recursos		<b>OCDEd)6.</b> Características profesorado
<b>OCDEa)7.</b> Relación del nivel socio-económico parental y la participación del alumnado en Educación Superior	<b>OCDEb)7.</b> Eficacia de gasto público en Educación		

<b>OCDEa)8.</b> Relación participación escolar y participación en mercado laboral			
<b>OCDEa)9.</b> Beneficios económicos de la Educación			

Cuadro 2. Distribución de los indicadores de una educación de calidad por ámbitos organizativos. (Tomado de OCDE, 2007).

En ambos organismos internacionales, se desprende la relevancia significativa que se otorga, tanto al acceso y mejora competencial de la comunicación en LEs, como a la atención prestada al alumnado de LCPD en el sistema educativo. Esta consideración la extraemos de los indicadores consignados en el Cuadro 1 y Cuadro 2. Los relativos a la enseñanza/ aprendizaje de lenguas son: CEa)5. Lenguas extranjeras, y OCDEc)3. Estudiantes en el extranjero. Y los relativos a la atención del alumnado de LCPD son: CE. Reto- La integración social, y OCDEa)6. El rendimiento escolar del alumnado inmigrante.

### 1.1.3. Los indicadores de calidad en Educación en el contexto nacional

Para la identificación y establecimiento de los indicadores de calidad en el contexto europeo, se ha contado con la participación de numerosos países miembros de la Unión Europea; si bien, muchos de estos países participantes, teniendo como base los indicadores internacionales, han optado por crear los suyos propios, como es el caso de España.

Con el propósito de asegurar la mejora de la calidad, en nuestro país se creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, art. 62 de la LOGSE, 1990), hoy denominado Instituto de Evaluación (IE, art. 146 de la LOE, 2006). Este organismo nacional, que es responsable de la evaluación del sistema educativo español en términos de eficacia y eficiencia en los resultados, tiene como funciones principales: elaborar planes plurianuales de evaluación general; elaborar el Sistema estatal de indicadores de la educación; y orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la Educación.

El Instituto de Evaluación (2010), comprometido en la actualización anual de los indicadores, ha publicado el documento *Sistema estatal de indicadores de la*

educación. Edición 2010. Estos indicadores, que nos proporcionan información básica para el seguimiento de los objetivos del Programa de trabajo *Educación y Formación 2010* (citado en el apartado 1.1.), se constituyen en torno a tres ámbitos organizativos que, precedidos de las iniciales IE de ese organismo emisor, se enuncian de la forma siguiente:

IEa) La escolarización y el entorno educativo, que determinan la participación de todas las partes en el sistema educativo.

IEb) La financiación educativa, que determina el gasto en Educación.

IEc) Los resultados educativos, que determinan la capacidad del alumnado de finalizar sus estudios de manera satisfactoria.

En el Cuadro 3, presentamos y describimos el repertorio de los dieciséis indicadores en los que se articulan esos tres ámbitos organizativos.

<b>IEa)</b> ESCOLARIZACIÓN Y ENTORNO EDUCATIVO	<b>IEb)</b> FINANCIACIÓN EDUCATIVA	<b>IEc)</b> RESULTADOS EDUCATIVOS
<b>IEa)1.</b> Escolarización y población	<b>IEb)1.</b> Gasto total en educación	<b>IEc)1.</b> <b>Competencias básicas en cuarto curso de Educación Primaria</b>
<b>IEa)2.</b> Tasas de escolarización en las edades teóricas de los niveles no obligatorios	<b>IEb)2.</b> Gasto en educación por alumno	<b>IEc)2.</b> <b>Competencias básicas en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria</b>
<b>IEa)3.</b> <b>Alumnado extranjero</b>		<b>IEc)3.</b> <b>Competencias clave a los 15 años de edad</b>
<b>IEa)4.</b> Alumnos por grupo y profesor		<b>IEc)4.</b> Idoneidad en la edad del alumnado
<b>IEa)5.</b> Participación en el aprendizaje permanente		<b>IEc)5.</b> Abandono escolar prematuro
		<b>IEc)6.</b> Tasas de graduación
		<b>IEc)7.</b> Nivel de estudios de la población adulta
		<b>IEc)8.</b> Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo
		<b>IEc)9.</b> Diferencia de ingresos laborales según nivel de estudios

Cuadro 3. Distribución de los indicadores de una educación de calidad por ámbitos organizativos. (Tomado de Instituto de Evaluación, 2010).

Al igual que en los organismos internacionales anteriormente citados, el IE otorga importancia tanto al acceso y mejora de competencias clave como a la atención prestada al alumnado de LCPD en el sistema educativo. Consideración que extraemos de los indicadores consignados en el Cuadro 3. Los relativos a la enseñanza/ aprendizaje de lenguas son: IEc)1. Competencias básicas<sup>22</sup> en cuarto curso de Educación Primaria, IEc)2. Competencias básicas en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria y IEc)3. Competencias clave a los 15 años de edad. Y el relativo a la atención del alumnado de LCPD es: IEa)3. Alumnado extranjero.

De la observación de los Cuadros 1, 2 y 3, que hemos elaborado a modo de parrillas organizativas, y de las consideraciones extraídas de dicha observación, podemos desprender que en estos tres organismos existen elementos confluyentes para nuestro objeto de estudio, aún cuando la denominación de los ámbitos organizativos es diferente. Los tres organismos son coincidentes en vincular una educación de calidad con la atención otorgada tanto a la enseñanza/ aprendizaje de lenguas, como al alumnado de LCPD y a su integración social y escolar.

#### 1.1.4. **Los indicadores cualitativos para la intervención didáctica de calidad**

Partiendo de las políticas educativas y para la intervención didáctica que nos incumbe, los criterios de calidad son definidos en términos de eficacia, eficiencia y pertinencia. De Ketele y Gerard (2007) afirman que “Ce pilotage s’organise dès lors à partir d’un certain nombre de rapports entre les différentes composantes du système: la pertinence et le réalisme des objectifs [...], l’efficacité du système [...], l’efficience [...]” (p. 19)

Estas cualidades esenciales en toda intervención didáctica son definidas por estos autores, aludiendo a los denominados E.A.T. –effets attendus sur le terrain-, como sigue:

*L’efficacité est le rapport ou le degré de conformité entre les résultats effectivement observés à court terme et les E.A.T. à court terme. C’est l’évaluation du produit ou des effets directs. (De Ketele y Gerard, 2007: 27)*

---

<sup>22</sup> Siendo una de las competencias básicas, como ya hemos indicado, la *Competencia en comunicación lingüística*.

*L'efficience est le rapport entre les résultats effectivement obtenus et les moyens utilisés. Une organisation ou une action est d'autant plus efficiente qu'on obtient plus de résultats avec peu de moyens. (Ibíd: 27)*

*La pertinence est le rapport ou le degré de conformité entre les intentions (objectifs et donc les E.A.T qui en sont les signes) et les besoins. [...] Un objectif déclaré prioritaire dans un plan d'action est pertinent s'il correspond bien à un besoin prioritaire. (Ibíd: 26)*

Del documento *Indicadores de calidad: eficiencia, eficacia y efectividad social* (Monteiro Leite, 2003) así como del documento anteriormente citado de De Ketele y Gerard (2007) podemos inferir los indicadores cualitativos que dan cuenta de la eficacia:

- La adecuación de las actividades a los objetivos.
- El grado de consecución de los objetivos planteados.
- El número de beneficiarios.
- La generación de conocimiento en los beneficiarios.

En referencia a los indicadores cualitativos que dan cuenta de la eficiencia, podemos enumerar los siguientes:

- El grado de satisfacción de los resultados versus el tiempo empleado.
- La relación de la productividad y los recursos empleados.
- Los plazos de obtención de resultados.

Finalmente, y para los indicadores cualitativos que dan cuenta de la pertinencia, referimos los que se detallan a continuación:

- La aceptación de todos los implicados.
- El grado de satisfacción de todos los implicados.
- El cambio en las actitudes o comportamientos de los implicados.

## **1.2. El alumnado de lengua-cultura primera diferente: un reto del sistema educativo español**

La toma de conciencia de la diversidad en las aulas, por la presencia de alumnado de LCPD, es un prerrequisito de gran importancia en función de la vinculación indisoluble que existe entre los principios de calidad y de equidad.

Murillo, Grañeras y Cerdán (1999) incidían explícitamente en este sentido afirmando que todo sistema educativo:

[...] *será tanto más equitativo y de mayor calidad cuanto más capaz sea de atender a la diversidad de sus alumnos. Sólo de esta forma se podrán desarrollar al máximo las capacidades cognitivas, sociales, afectivas y morales de todos los estudiantes.* (Murillo, Grañeras y Cerdán, 1999: 94)

La equidad, por lo tanto, demanda una atención específica para cada alumno acorde a sus necesidades. En este sentido, Coll Salvador (2002) insiste en la atención a la diversidad, noción que es considerada un indicador de la calidad en Educación en sí misma y afirma que “Incrementar y mejorar la capacidad de nuestro sistema educativo para atender a la diversidad del alumnado es, pues, en este momento, una prioridad, además de ser una vía privilegiada para avanzar hacia una educación de mayor calidad.” (p. 73)

En la *Directiva 2000/43/CE del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico* -aplicable al ámbito de la Educación (art.3)-, publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000b), se acordó el principio de igualdad<sup>23</sup> de todos los individuos. Esta Directiva es resultante de los objetivos formulados en el *Consejo Europeo de Lisboa* (2000) referidos a la mejora de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, los cuales indican directamente en la escolarización del alumnado inmigrante, y suscitan cambios estructurales y organizativos de los sistemas de Educación y Formación para atender a esta necesidad específica.

De manera particular, en España, según datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, este alumnado ha crecido un 355% en la última década. En el curso escolar de 1999-2000, en los niveles de enseñanza no universitaria, había matriculados 107.303, cifra que ha ascendido a 762.746 en el curso 2009-2010.

La creciente incorporación de alumnado de LCPD a nuestras aulas es una realidad tangible, que viene planteando uno de los grandes retos del sistema

---

<sup>23</sup> En las políticas educativas es muy frecuente encontrar los términos *igualdad* y *equidad* como sinónimos, si bien, cabe precisar que la *igualdad* hace referencia a los derechos y responsabilidades de todos los miembros de la sociedad, mientras que la *equidad* remite desde la igualdad a la consideración de la especificidad y al reconocimiento de la diferencia y, por tanto, a prever y asegurar las mismas condiciones para todos.

educativo español. Reto ante el que Murillo, Grañeras y Cerdán (1999) expusieron que:

*[...] es importante rescatar los principios educativos que en la actualidad rigen la conceptualización educativa de la diversidad. [...] el principio de normalización e integración, según el cual las acciones de compensación educativa están incorporadas al sistema ordinario y no suponen en modo alguno formas de segregación dentro o fuera de los centros. (Murillo, Grañeras y Cerdán, 1999: 96)*

### 1.2.1. El principio de integración social y escolar

Cuando hablamos de alumnado de LCPD, el principio de integración social y escolar va a depender de una serie de variables, entre las que Scarcella (1990) destaca: el país de origen, las razones para ir al país de destino, la edad a la que se emigra, el grado de escolaridad, la economía familiar, las dificultades en el viaje, la vida personal de cada uno (quizás traumas provocados por guerras), el estatus del inmigrante (refugiado, legal, ilegal), etc.

La presencia de estas variables y su repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje requiere la consideración de la noción de situación-problema, término ampliamente determinado para y desde diferentes ámbitos.

En el II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad, Viñas i Cirera (2003) -Subdirector General de Inspección de Educación de Cataluña- catalogó las situaciones-problema que tienen lugar en el ámbito escolar, presentándolas en torno a los elementos estructurales y a las acciones organizativas, tal y como ilustramos en el Cuadro 4.

SITUACIONES-PROBLEMA	
ELEMENTOS ESTRUCTURALES	ACCIONES ORGANIZATIVAS
Las dos partes (como mínimo); dimensión comportamental.	Presentar soluciones y propuestas. Participar voluntariamente.
Las dos partes; dimensión cognitiva y afectiva.	Comprometer el pensamiento, las creencias, los valores, las opiniones y las emociones.
Centro educativo como contexto.	Relacionarse con las instituciones.
Circunstancias específicas de cada uno.	Recoger información. Analizar y diagnosticar el conflicto. Determinar objetivos y planificar actuaciones. Seguir proceso de desarrollo y resolver conflicto. Evaluar resultados y tomar nuevas decisiones.
Factores ideológicos subyacentes.	Crear confianza. Facilitar la comunicación clarificando intereses y temas. Invertir comportamientos negativos. Clarificar datos. Ofrecer procedimientos de mediación de datos. Facilitar el desarrollo del proceso.

Cuadro 4. Estructura y organización de las situaciones-problema en la situación de enseñanza/ aprendizaje (Adaptado de Viñas i Cirera, 2003).

En la dirección de lo planteado por Murillo, Grañeras y Cerdán (1999) (ver apartado 1.2.) y, para el caso que nos ocupa, en la LOE (2006) encontramos que:

*La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión. (LOE, 2006: 17179)*

*A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. (Ibíd: 17163)*

En esta misma línea, en el acuerdo del Consejo de Ministros celebrado el 23 de septiembre de 2011 por el que se aprueba el *Plan estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014)*, publicado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011), se sugiere la necesidad de desarrollar estrategias orientadas a la *inclusión educativa* del alumnado de LCPD –asegurando la presencia participativa de las lenguas y culturas de origen propias- en la perspectiva de su integración y del consiguiente éxito escolar de todos y para todos.

En el caso del alumnado de LCPD, procurar y asegurar su integración -en sus dos dimensiones, la *social* y la *escolar*-, es más bien una condición, por cuanto que de ello depende el proceso de su normalización escolar (principio explícitamente recogido por la LOE, 2006), en el sentido de su participación en el aula de referencia en las mismas condiciones que el resto del alumnado.

En la *dimensión o perspectiva social*, la integración puede ser contemplada, desde la definición de Morfeux (1985) ofrecida en el *Diccionario de Ciencias Humanas*, como “[...] aspecto de la adaptación cultural que designa el ajuste mutuo de los diferentes grupos o individuos por el cual una sociedad se organiza.” (p. 179)

La consideración de la *dimensión o perspectiva escolar* de la integración, la encontramos recogida en Legendre (1993):

*Processus que consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs adaptés à ses besoins, dans un environnement qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge.* (Legendre, 1993: 744)

A este respecto, la profesora Panadero Martínez (2003) da cuenta de ese factor de adaptación que en Legendre (1993) se caracteriza por las interacciones interpersonales y la implicación directa del alumnado en este proceso:

*Integrar también nos pide averiguar sobre el “otro” en un diálogo entre iguales. Integrar es ante todo ofrecer y no exigir. [...] Los profesores proponemos actividades y proporcionamos apoyos materiales y didácticos, pero son en definitiva los alumnos los que construyen un ambiente de integración o de rechazo.* (Panadero Martínez, 2003: 190-191)

Desde el ámbito de la Pedagogía, Arnaiz y De Haro (2004a) abordan la integración en los contextos educativos determinada por la creencia de la posibilidad de igualdad en contextos marcados por la diferencia:

*Proceso mediante el cual miembros de diferentes grupos humanos proceden, de común acuerdo y como partes integrantes de la sociedad, a establecer un marco de relaciones basado en la equiparación de derecho. En el desarrollo de este fenómeno se produce un reconocimiento de la igualdad en la diferencia, donde la cultura de cada individuo es respetada.* (Arnaiz y De Haro, 2004a: 83)

Para el caso que nos ocupa, podemos desprender, respecto a la integración social, que ésta favorece y posibilita la participación del alumnado de LCPD de manera satisfactoria en dos medios: tanto en la sociedad (Medio social como contexto socio-cultural externo al aula) como en el aula de LE (Medio escolar como instancia educativa). Y respecto a la integración escolar, que ésta favorece y posibilita la normalización escolar del alumnado de LCPD para que participe de manera satisfactoria en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de LE en el aula de referencia. Esta participación requiere de la atención a la eventual ruptura de los vínculos de comunicación producida en los intercambios discursivos durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje de LE, debido a la presencia en el aula de alumnado de LCPD.

La ruptura de los vínculos de comunicación en el contexto del aula, lugar social de comunicación por excelencia, afecta a este alumnado durante la decodificación –operación de recepción del mensaje- debido a la existencia de *ruido*; factor de atención, por lo que encierra su significado en la Teoría de la Comunicación de Shannon y Weaver (1949).

Este concepto, desde el ámbito propiamente lingüístico, lo entienden Alcaraz Varó y Martínez Linares (1997) como “una serie de factores que perturban, o actúan en contra de la realización del ACTO COMUNICATIVO [...]” (p. 505) que, en el caso que nos ocupa y, a priori, se deben a la diferencia de lengua y cultura entre hablantes (emisor y receptor) y a la ausencia de espacios compartidos de comunicación. Ello es debido a las diferentes culturas sociales y existenciales (Pérez Gómez, 1998) de los locutores en presencia. Constituyen éstas el origen de las *barreras interpersonales* producidas tanto en la comunicación verbal como en la no verbal, que ponen en peligro los *intercambios discursivos* (Malik Liévano y Herraz Ramos, 2005).

La ruptura de estos vínculos de comunicación que emergen a causa de la LCPD del alumnado, se articulan en torno a dos órdenes de elementos:

- el cognitivo, relativo a las áreas curriculares (en Educación Primaria) o a las materias curriculares (en Educación Secundaria).
- el interpersonal e intercultural, relativo a las relaciones entre personas (profesor-alumno y alumno-alumno) de lenguas y/o culturas primeras diferentes.

Este alumnado presenta un desfase curricular por poseer una lengua primera diferente en sus características orales y escritas a las lenguas de escolarización; es decir, a la/s usada/s en el aula como instrumento de comunicación y vector de enseñanza.

La lengua de escolarización puede ser, según determinados contextos educativos, la lengua materna de la mayoría del alumnado o una LE, tal y como definen Beacco y Byram (2007) en el glosario de *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the development of language education policies in Europe* (en adelante *Guía*):

Language of instruction (or of schooling or of education): *official language (one or, in some states, more than one) or foreign language which is used as language of instruction in school. This language is not always the pupils' "mother tongue"; the language of instruction includes forms of discourse (written discourse in particular) which are new to all learners.* (Beacco y Byram, 2007: 115)

La Directora General de Educación, Cultura y Patrimonio, Juventud y Deporte del Consejo de Europa, Battaini-Dragoni (2006), en la apertura de la Conferencia Intergubernamental del Consejo de Europa que tuvo lugar en Estrasburgo del 16 al 18 de octubre de 2006, abordó la temática de las lenguas de escolarización<sup>24</sup> y manifestó que:

[...] *languages of schooling, that is languages both as a school subject and as a medium of teaching and learning across the curriculum. Why do these "non-foreign" languages, the languages of schooling, now fall within the scope of the Council of Europe's discussions and activities? Because our member states are aware that all languages are involved in the building of a "more human and inclusive Europe". [...] These are not linguistic issues, and yet languages, all languages, are instrumental in promoting intercultural dialogue and social inclusion.* (Battaini-Dragoni, 2006: 9)

---

<sup>24</sup> En esta Conferencia emergió el debate sobre los términos usados *lengua de educación*, *lengua de escolarización*, *lengua curricular*, etc., y la necesidad de compartir una terminología común a todos los países miembros de la Unión Europea. En 2009, la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa crea *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*, con el propósito de permitir a los países miembros beneficiarse de la experiencia de otros países miembros en la formulación de sus programas sobre las lenguas de escolarización. Ver [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp)

En esta Conferencia se planteó que las lenguas de escolarización -en sus dos modos, como materia y como medio de instrucción- permiten el acceso al conocimiento, a la vida democrática y a la plena participación como ciudadanos responsables. Battaini-Dragoni (2006) asegura que, más allá de ser una mera cuestión lingüística, se les debe prestar especial atención por ser promotoras de una Europa más inclusiva.

Conforme a uno de los principios en que se funda la Unión Europea que encontramos en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000b) “La Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística” (Artículo 22), se pretende que el alumno o grupo cultural minoritario no pierda sus características distintivas y que éstas tengan presencia en el contexto escolar, promoviendo una educación inclusiva.

Así es como en nuestro contexto, y para el caso que nos concierne, podemos encontrar una fuerte determinación al respecto en las palabras de López Valero y Encabo Fernández (2001) quienes afirman que “El avanzar hacia un tipo de educación de corte inclusivo supone el beneficio de todas las personas implicadas en la comunidad de aprendizaje [...] el enriquecimiento es mayor.” (p. 53). Todo el alumnado debe poder y saber aprovechar las diferencias como apoyo en su aprendizaje. Dichas diferencias deben poder formar parte de su enriquecimiento interpersonal, esto es, se debe promover una *sensibilización a las lenguas o concienciación lingüística* por parte del profesorado y alumnado durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje de LEs.

Y sucede que la cuestión de la ruptura de los vínculos de comunicación entronca, teórica y conceptualmente, con la noción consolidada de *conflicto comunicativo*; noción que es abordada por especialistas del ámbito de la Educación, tales como Bases Frontiñán (2004), Puig Rovira (1997) y Vinyamata (2003). En la situación de enseñanza/ aprendizaje, los fenómenos que tienen lugar en las aulas de LE con alumnado de LCPD, son presididos por la mediación, noción, a su vez, traspuesta del ámbito de la Sociología, en donde ha emergido y se constituye como un método de resolución de conflictos entre actores sociales; es decir, tanto para el alumno como para el profesor.

Nuestra atención en este trabajo de investigación se centra en los conflictos comunicativos derivados de la ruptura de los vínculos de comunicación en y para las

situaciones de enseñanza/ aprendizaje de LE, ante los que el profesor debería movilizar las medidas, las estrategias y las técnicas oportunas. Genéricamente Nuin (2006) manifiesta que:

*Un conflicto comunicativo es un proceso de interacción, que nace, crece y se desarrolla. En el conflicto comunicativo como interacción se tejen el sentir, el pensar y el actuar. Puede al mismo tiempo transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces puede quedar estacionado en el tiempo. El conflicto comunicativo es un proceso complejo. (Nuin, 2006: 7)*

Según esto, si la integración conlleva interacción, y el conflicto comunicativo en sí mismo es un proceso de interacción, podemos manifestar que la integración social y escolar del alumnado de LCPD dependerá de la identificación de esa ruptura de los vínculos de comunicación. Identificación a través de sus rasgos, sus características, sus causas, sus efectos, etc., que conlleva la movilización de medidas, estrategias y técnicas en el marco de la mediación, convirtiéndola en una noción de más amplio alcance, como se expone en el Capítulo 2.

Específicamente, para el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Castro Prieto (2001), citando a Schumann (1978), nos precisa que el profesor debe tener en cuenta los distintos procesos por los que tiene lugar la integración social y escolar del alumnado -procesos que afectan a todo individuo en situación de integración- ante la nueva lengua-cultura, a saber: la *asimilación*, en el curso de la cual se pierde la propia identidad; el *rechazo*, en el curso del cual se generan sentimientos negativos hacia la otra cultura; y la *aculturación*, en el curso del cual el individuo puede funcionar en la nueva cultura manteniendo la propia identidad.

Se pone de manifiesto que son los procesos de aculturación –promotores de una educación inclusiva- los que permiten desarrollar estrategias de mediación entre las distintas lenguas-culturas, por cuanto que éstas contribuirán a la integración social y escolar del alumnado de LCPD desde la diversidad, indispensable para el logro de una educación de calidad.

### 1.2.2. La atención al alumnado de lengua-cultura primera diferente: de los datos de procedencia a las disposiciones oficiales

La realidad de la incorporación de alumnos y alumnas extranjeros<sup>25</sup> en nuestras aulas es un hecho puesto en evidencia a través de los estudios efectuados por la Oficina de Estadística del Ministerio, en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

Dicha incorporación presenta un carácter evolutivo de gran incremento en la última década, tal y como muestran los datos en la Tabla 1.

	1999-2000	2004-05	2008-09	2009-10
<b>TOTAL</b>	<b>107.303</b>	<b>460.518</b>	<b>755.587</b>	<b>762.746</b>
<b>Enseñanzas de Régimen General</b>	<b>103.717</b>	<b>449.936</b>	<b>730.118</b>	<b>733.993</b>
E. Infantil	17.148	85.834	126.920	126.422
E. Primaria	43.943	199.023	308.896	296.327
Educación Especial	330	1.588	3.312	3.430
E.S.O.	29.644	124.878	216.585	216.792
Bachilleratos	6.235	19.202	33.493	37.826
Formación Profesional	3.640	19.411	40.912	53.196
No consta enseñanza	2.777	-	-	-
<b>Enseñanzas de Régimen Especial</b>	<b>3.586</b>	<b>10.582</b>	<b>25.469</b>	<b>28.753</b>

Tabla 1. Datos sobre el incremento numérico del alumnado extranjero. Ministerio de Educación (2010: 7)

Para conocer su procedencia disponemos igualmente de los datos facilitados por el Ministerio de Educación (2010), en los que se precisa que, de la cifra de 762.746 correspondiente al alumnado extranjero escolarizado en enseñanzas no universitarias en el curso escolar 2009-2010, los países de origen con mayor tasa de alumnado son:

- En el caso de aquellos alumnos y alumnas con una *lengua y una cultura* primera diferente: *Marruecos* (132.002), *Rumanía* (82.890), *China* (23.550), *Reino Unido* (23.334) y *Bulgaria* (16.870).
- En el caso de aquellos alumnos y alumnas con una *cultura* primera diferente: *Ecuador* (100.202), *Colombia* (56.996), *Bolivia* (32.848) y *Argentina* (27.918).

<sup>25</sup> Terminología usada por el Ministerio de Educación, procedente de los movimientos migratorios de diverso orden, entre los que se encuentra el de LCPD.

Desde el Ministerio de Educación (2010) se ofrecen, asimismo, datos porcentuales sobre la procedencia de este alumnado por área geográfica, ilustrados en la Tabla 2.

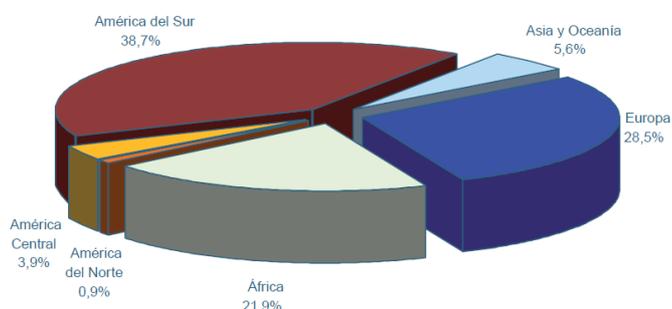


Tabla 2. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Ministerio de Educación (2010: 8)

Aún cuando se puede observar en estos datos que un 40.9%<sup>26</sup> procede de países hispanohablantes, para este caso, no hay que obviar que los usos lingüístico-discursivos deben ser abordados bajo la noción de *variedades lingüísticas*, según contemplan Beacco y Byram (2007):

*Language variety: term used in this Guide as a neutral, generic term when it was considered useful to avoid the term language, thereby avoiding value judgments (language = real language). Any definition of a language variety as constituting or not constituting a real language is based on external factors and not on any intrinsic characteristics of the variety itself. Labelling a language variety involves social stakes for individual speakers and groups (see also, for example, dialect, regional language, autochthonous language, mother tongue. (Beacco y Byram, 2007: 115)*

*The variations may be sociological [...] and/or territorial. The variations are perceptible through particularities of pronunciation or vocabulary, for example. (Ibíd: 56)*

Esta manifestación es compartida por Guillén Díaz, et al. (2007) quienes, focalizando en el aula, afirman que ésta no debe ser tratada como lingüísticamente homogénea, ya que los hispanohablantes aportan *variedades lingüísticas*. En este sentido, la ruptura de los vínculos de comunicación puede deberse a una cultura primera diferente del alumnado.

<sup>26</sup> A la suma porcentual del alumnado procedente de América Central y América del Sur, le hemos restado 1.7% de alumnado procedente de Brasil, por ser no hispanohablante.

De forma más pormenorizada, en la Tabla 3, se presentan datos porcentuales sobre el alumnado extranjero por Comunidad Autónoma, en donde podemos observar que las Comunidades de alto potencial socio-económico concentran un número elevado de alumnado extranjero. Asimismo, cabe aventurar que hay un alto grado de concentración de este alumnado, respecto a la media en España, en Comunidades peninsulares de fuerte tradición monolingüe, sin poseer, a priori, un alto potencial socio-económico, caso de: Castilla la Mancha, Castilla y León o Cantabria.

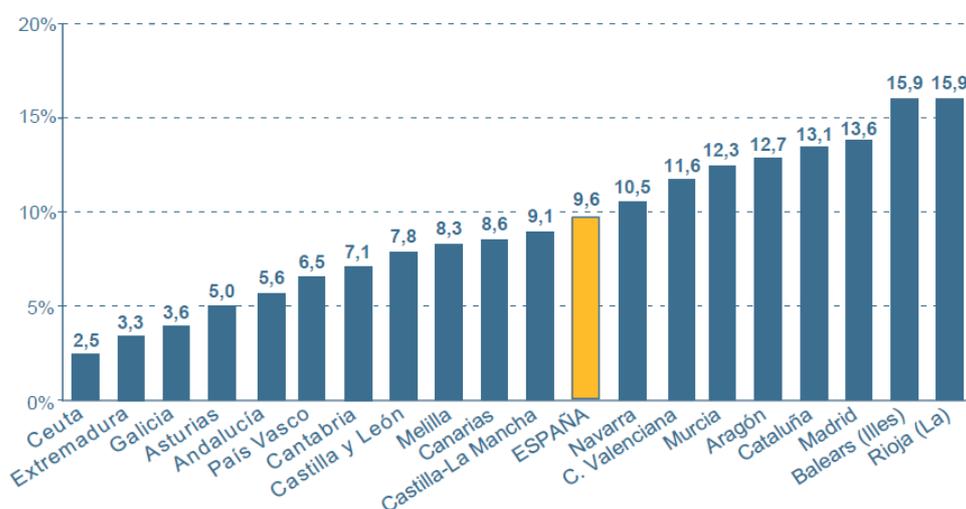


Tabla 3. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado por Comunidad Autónoma. Enseñanzas de Régimen General no universitario. Curso 2008- 2009. Ministerio de Educación (2010: 7)

Para atender a este alumnado y a sus necesidades cada Comunidad Autónoma elabora unos planes y unas medidas concretas de Atención a la Diversidad; a saber: Equipos de apoyo lingüístico, Aulas de acogida, Aulas de inmersión lingüística, etc. Se pretende que orienten, faciliten y aseguren el acceso y la integración social y escolar al sistema de Educación y Formación español. Atendemos a estos planes y a estas medidas, de manera pormenorizada, en el apartado 1.2.3.

Con una mirada retrospectiva, advertimos que el establecimiento de estos planes y medidas concretas se contempla ya desde la Constitución Española (1978) en la que se declaraba el derecho de todos los ciudadanos a la Educación en condiciones de igualdad “1. Todos tienen el derecho a la educación. [...] 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el

respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.” (Artículo 27)

Y sería años más tarde, con la proclamación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), cuando se mencione, de forma explícita, a los extranjeros residentes en nuestro país y a su derecho de disfrutar de una Educación:

- 1. Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de Educación General Básica [...]*
- 2. [...] en ningún caso el ejercicio de este derecho está sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.*
- 3. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo. (LODE, 1985: 21015)*

Posteriormente, y conforme al Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, *de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*, se estableció que estas acciones tuviesen como destinatarios a las personas, grupos y ámbitos territoriales en situaciones desfavorables. Específicamente, en el texto de este Real Decreto se atendió al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas; se trata de colectivos de alumnos y alumnas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, marcados por dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Se introdujo el principio de equidad, el cual, a diferencia del principio de igualdad, nos lleva a considerar las especificidades y reconocer las diferencias existentes entre nuestro alumnado.

En la LOCE (2002) se introducía, al lado del término de necesidades educativas especiales, la denominación de necesidades educativas específicas para atender al alumnado extranjero o a los superdotados intelectualmente. En esta Ley se citaba que:

*Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las*

*Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente. (LOCE, 2002: 45201)*

Y, en la última ley educativa promulgada en nuestro contexto nacional, la LOE (2006), se pone especial énfasis en la Atención a la Diversidad y en la prevención y pronta resolución de las dificultades de aprendizaje del alumnado con necesidades específicas. En su Título II *Equidad en la Educación*, se contemplan como principios que:

- las administraciones educativas dispondrán los *medios* necesarios para que todo el alumnado alcance los objetivos establecidos (artículo 71.1)
- las administraciones educativas asegurarán los *recursos* necesarios para que todo el alumnado alcance los objetivos establecidos (artículo 71.2)
- las administraciones educativas establecerán los *procedimientos* precisos para identificar las necesidades educativas específicas del alumnado (artículo 71.3)

En los dos Reales Decretos que desarrollan esta Ley para los niveles de escolarización obligatoria:

- el Real Decreto 1513/ 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria;
- el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

se contemplan de manera explícita -si bien, con alto grado de generalidad-, bajo el epígrafe *Atención a la Diversidad* (artículos 13 y 12 respectivamente), los principios, el perfil de los destinatarios, los objetivos y aquellas medidas orientadas a conformar la atención al alumnado que nos ocupa, tal y como se describe en el Cuadro 5.

	<b>REAL DECRETO 1513/ 2006</b>	<b>REAL DECRETO 1631/ 2006</b>
<b>Principios</b>	[...] <i>la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno.</i> p. 43056	[...] <i>educación común y de atención a la diversidad del alumnado.</i> p. 681
<b>Perfil de los destinatarios</b>	[...] <i>alumnado con necesidad específica de apoyo educativo [...].</i> p. 43056	[...] <i>alumnado con necesidad específica de apoyo educativo [...].</i> p. 681
<b>Objetivos</b>	[...] <i>pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos de la etapa [...].</i> p. 43056	[...] <i>organización de las enseñanzas adecuada a las características de su alumnado.</i> p. 681
<b>Medidas</b>	[...] <i>las medidas curriculares y organizativas oportunas [...].</i> p. 43056	[...] <i>los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y otros programas de tratamiento personalizado [...].</i> p. 681

Cuadro 5. Elementos que conforman la Atención a la Diversidad en las disposiciones oficiales nacionales. (Tomado del Real Decreto 1513/ 2006 y del Real Decreto 1631/2006).

Para servir al objetivo ministerial de la mejora de la calidad y la equidad educativa se crean el Centro de Investigación y Documentación Educativa -CIDE<sup>27</sup>- y el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación -CREADE<sup>28</sup>. Este último se ocupa de las necesidades de los profesionales del ámbito social y educativo en cuanto a:

- Suministro de recursos interculturales que respondan a sus demandas.
- Información relacionada con la educación intercultural.
- Desarrollo de materiales y herramientas para las necesidades percibidas.

<sup>27</sup> Las tareas de este Centro se encaminan a aumentar la calidad del sistema educativo y de todos sus elementos. En concreto, una de sus líneas de investigación se orienta al tema genérico de *Calidad y Mejora de la Educación*. Ver <http://www.educacion.es/cide/index.htm>

<sup>28</sup> Es un proyecto del Centro de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa y, por tanto, del Ministerio de Educación, que nace en 2006 como respuesta a las inquietudes de los profesionales de la Educación respecto a la presencia de diversidad cultural en las aulas. Ver <https://www.educacion.es/creade/index.do>

- Fomento de innovaciones e investigaciones en el ámbito de la atención educativa a la diversidad cultural.
- Asesoramiento y formación para el desarrollo de competencias interculturales.
- Promoción de redes de colaboración y espacios de encuentro para la reflexión, el intercambio y la formulación de propuestas.
- Información sobre los sistemas educativos de los países de origen del alumnado.

### 1.2.3. **Concreción de las disposiciones oficiales para cada Comunidad Autónoma: su descripción**

A partir de las disposiciones oficiales se elaboran planes y medidas concretas en cada una de las Administraciones educativas territoriales de cada Comunidad Autónoma<sup>29</sup> con competencia plena y autonomía en materia educativa. Así se refiere en el Capítulo I, artículo 1, de la LOE (2006) sobre los principios de la Educación.

A este respecto, existen diversos estudios, de entre los que destacamos los de Alonso (2003), Trujillo (2004) y FETE Enseñanza (2008) –Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza perteneciente a la UGT-, que dan cuenta de aquellos planes y medidas concretas y sus acciones específicas propuestas por las Comunidades Autónomas para la atención al alumnado de LCPD.

Asimismo, el ya citado CREADE, posee una sección en la que se recoge la información relativa a *Planes y medidas de Atención a la diversidad* por cada Comunidad Autónoma. La información consultada en esta sección –exclusivamente la referida al alumnado con necesidades específicas (no especiales)- y en algún aspecto relevante para nuestro objeto de estudio, es la que se describe a continuación<sup>30</sup>:

---

<sup>29</sup> Excepto Ceuta y Melilla que siguen siendo territorio de gestión directa del Gobierno central.

<sup>30</sup> El orden en la exposición viene dado según la importancia del contingente de alumnado extranjero por Comunidad Autónoma (ver Tabla 3).

En *La Rioja* se dispone de un documento titulado *Elaboración y adaptación de materiales educativos y curriculares para la población de minoría étnica* configurado para:

- analizar, elaborar y divulgar materiales adaptados al alumnado inmigrante;
- dotar al profesorado de una base didáctica para acoger y trabajar con este alumnado.

Asimismo, el Gobierno de La Rioja presenta el *II Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2009- 2012*, en el que están implicadas diferentes áreas; a saber: Servicios Sociales, Salud, Educación, Empleo y Relaciones Laborales, Vivienda, Acción Exterior y Juventud. Mediante este Plan se pretende adecuar los recursos existentes al incremento de la población inmigrante. Desde el área de Educación, se plantean como objetivos principales:

- formar y sensibilizar a los profesores;
- desarrollar acciones que contribuyan a que la población extranjera se integre en la sociedad en general y en el sistema educativo riojano en particular.

En las *Islas Baleares*, la Consejería de Educación y Cultura crea el *Plan de Acogida Lingüística y Cultural* (PALIC) para alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que se incorpora tarde y con escaso conocimiento de las lenguas oficiales, el español y el catalán. También se ha creado el *Programa de Acogida, Integración y Refuerzo Educativo* (PAIRE) cuyos objetivos principales son:

- fomentar la inclusión social y escolar de todo el alumnado;
- consolidar la lengua catalana como lengua vehicular en los centros educativos;
- desarrollar la consciencia de igualdad y dignidad de todas las personas, como marco de referencia para un diálogo intercultural.

Desde la Consejería de Presidencia y Deportes, se elabora el *II Plan integral de atención a las personas inmigradas de las Illes Balears*, en el que se pone de manifiesto la intención de todas las Consejerías implicadas que tienen como objetivo principal asegurar la integración y cohesión social.

Se crea el *Programa de Educación Intercultural. Talleres interculturales*, orientado a promover el fomento de la interculturalidad y la educación para la paz, el desarrollo y la cooperación en los centros educativos.

Desde el *Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar* de esta Comunidad, se crean programas orientados a facilitar la integración de todo el alumnado, tratando de prevenir posibles conflictos.

La *Comunidad de Madrid* tiene un *Servicio de Apoyo Itinerante a Alumnado Inmigrante* cuyas finalidades son:

- asesorar sobre el desarrollo de programas de acogida;
- orientar respecto a recursos materiales y metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua.

Esta Comunidad posee un *Programa de Escuelas de Bienvenida* (Aulas de enlace) para la correcta incorporación del alumnado y el desarrollo de la convivencia activa.

Asimismo, se ha creado el *Plan de Integración 2009-2012 de la Comunidad de Madrid* con diversos ámbitos de actuación. Desde el ámbito de la Educación, se tienen como objetivos principales:

- impulsar el aprendizaje y la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo;
- fomentar la convivencia;
- impulsar la coordinación y optimización de los recursos de atención a inmigrantes.

En el caso de *Cataluña*, el Departamento de Educación crea las *Aulas de Acogida*, concebidas para:

- fomentar la inclusión social y escolar del alumnado extranjero, garantizando la equidad;
- potenciar el diálogo y la convivencia;
- consolidar la lengua catalana en las escuelas.

Se ha elaborado el *Plan para la actualización de la metodología de inmersión lingüística en el actual contexto sociolingüístico 2007-2013*, cuyo objetivo es

conseguir que todo el alumnado, independientemente de su lengua de origen, adquiriera una sólida competencia comunicativa en catalán, castellano y, al menos, una LE.

Con el *Plan para la Lengua y la Cohesión Social (2006)* se trata, además, de promocionar y consolidar la lengua propia dentro de un modelo educativo intercultural, con la finalidad última de contribuir a la cohesión social.

En Aragón se ha creado el *Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI)*, cuyas funciones principales consisten en:

- dinamizar iniciativas;
- coordinar esfuerzos e información vinculados con la inmigración;
- recapitular documentación referente al alumnado inmigrante y su atención educativa.

Asimismo, existe un programa de *Aulas de español para alumnos inmigrantes*, orientado a asegurar la normalización de aquellos escolares que posean una escasa competencia lingüística en la lengua regional.

Con el *Plan Integral para la Convivencia Intercultural en Aragón 2008-2011*, se plantean como objetivos preferentes:

- mantener, adecuar y mejorar el programa de acogida;
- proporcionar información, orientación y acompañamiento para el acceso y la integración en el sistema educativo;
- facilitar tutores de acogida.

En Murcia, se crea un *Plan Regional de Solidaridad en Educación de la Comunidad*, en el cual se desarrollan acciones destinadas a la adquisición del español, y se proporciona un servicio de intérpretes con la misión de apoyar la integración de inmigrantes y sus familias.

Se crea el *Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI)*, el cual ofrece colaboración y ayuda a los centros educativos para atender al alumnado inmigrante. Entre sus funciones están:

- ofrecer apoyo material y documentación referida a la educación intercultural y a la educación compensatoria;

- recopilar materiales elaborados por el profesorado que respondan a las nuevas demandas y necesidades;
- proporcionar métodos para abordar la enseñanza/ aprendizaje del español como segunda lengua.

En la *Comunidad Valenciana*, la Consejería de Cultura, Educación y Deportes ha elaborado la web *Intercultur@lidad* para tratar todos los temas relativos a la inmigración en el ámbito de la Comunidad. Igualmente, se ha implantado el *Programa de Acogida al Sistema Educativo* para facilitar la integración escolar del alumnado extranjero al sistema educativo, con el apoyo a sus necesidades tanto lingüísticas como curriculares.

Por su parte, la Consejería de Inmigración y Ciudadanía ha creado el *Plan Director de Inmigración y Convivencia 2008- 2011* cuyos objetivos, desde el ámbito de la Educación, son:

- continuar promoviendo la incorporación normalizada de la población inmigrante al sistema educativo;
- fomentar la convivencia social y la gestión de la diversidad cultural;
- facilitar la transición de la escuela al mundo laboral.

En *Navarra*, la Consejería de Educación y Cultura ha creado el *Programa de acogida del alumnado inmigrante* con la finalidad de orientar al profesorado y a los centros educativos. Con carácter más específico, se han elaborado *Programas de Inmersión Lingüística* para alumnado sin un conocimiento suficiente del español.

Con el desarrollo del *Plan de Atención a la Diversidad 2004*, se pretende ofrecer un documento marco, junto con diferentes materiales complementarios, que sirvan a la comunidad escolar para la elaboración de su propio Plan de Atención a la Diversidad, el cual ofrece un ajuste adecuado a la pluralidad existente en los centros.

*Castilla-La Mancha* pone en funcionamiento *Equipos de Apoyo Lingüístico* al alumnado, ya se trate de inmigrantes o refugiados. Asimismo, en su *Plan de Atención a la Diversidad*, se crean grupos específicos para el aprendizaje del español y se realizan adaptaciones curriculares para el alumnado.

Se promueven medidas en torno a la *Educación Intercultural y Cohesión Social* planteando una respuesta educativa a la diversidad, proponiendo actuaciones para la prevención del absentismo y facilitando el encuentro entre culturas. Se crean los *Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad*, con el objetivo de asesorar, informar y prestar recursos para toda la comunidad educativa.

En las *Islas Canarias*, el Secretariado de Pluralidad Cultural desarrolla *Proyectos de Pluralidad Cultural*. Se crea un *Aula de apoyo idiomático* para la incorporación de la materia de *Español como segunda lengua* al currículum. Asimismo, existen medidas de Atención a la Diversidad entre las que se encuentran los *Programas de refuerzo y de mejora de la convivencia*, entre otras.

Por lo que respecta a la Comunidad Autónoma de *Castilla y León* se crean el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* y el *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León*. Ambos planes, aprobados a finales de 2004, tienen por objetivos:

- propiciar de forma específica la integración social y escolar de este alumnado en el ámbito escolar;
- favorecer una rápida adaptación lingüística al entorno escolar y social, mediante la aplicación de medidas de adaptación lingüística y social, dirigidas al alumnado que llega sin conocimiento previo de la lengua castellana;
- potenciar el apoyo documental y asesoramiento a la comunidad educativa (poniendo a disposición de las familias, a título indicativo, traducciones del sistema educativo en nueve lenguas);
- crear igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos de la región.

Se crearon las *Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO)* para atender al alumnado extranjero de la Educación Secundaria Obligatoria, ofreciendo una solución inmediata a sus necesidades relativas a la diferencia de lengua, y acelerando el proceso de integración y convivencia. El alumnado extranjero de Educación Primaria no cuenta con este apoyo externo, aunque tiene la posibilidad de asistir a clases de Educación Compensatoria, en el caso de que posean un desfase curricular de más de dos años.

*Cantabria* pretende una integración normalizada, con actividades de compensación educativa, aulas de inmersión lingüística y, en algunos casos, una mezcla de ambas medidas. Además, existe una *Asesoría sobre Orientación, Tutoría y Atención a la Diversidad: alumnado extranjero*, con la presencia de un asesor intercultural. Se cuenta también con un *Plan de Interculturalidad* para apoyar la inserción escolar del alumnado perteneciente a culturas minoritarias, y con un *Plan de Convivencia Escolar* en el que se recogen, potencian y estructuran las buenas prácticas puestas en marcha en los centros educativos.

En el *País Vasco* existen un *Programa de Refuerzo Lingüístico*, principalmente del euskera y un *Programa para la Atención del Alumnado Inmigrante*, cuyo objetivo global es conseguir la integración escolar del alumnado inmigrante. Con ellos, se trata de facilitar su integración social y cultural, con independencia de su lengua, cultura, condición social u origen.

En esta Comunidad, y mediante el *Programa de Interculturalidad y de Inclusión del Alumnado Recién Llegado*, se promueven los siguientes objetivos:

- potenciar la Educación Intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad cultural;
- contribuir al éxito escolar del alumnado de reciente incorporación, mediante el aprendizaje de las dos lenguas oficiales.

Con el *II Plan Vasco de Inmigración (2007- 2009)* se promueven intervenciones encaminadas a asegurar el cumplimiento del derecho de los extranjeros y extranjeras a la Educación, como uno de los derechos culturales básicos, conforme al principio de normalización.

En *Andalucía*, la Consejería de Educación ha elaborado y puesto en marcha un *Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante*, que tiene como objetivos:

- informar a las familias inmigrantes del proceso de escolarización y organización del sistema educativo;
- dotar de recursos humanos materiales extraordinarios a los centros con inmigrantes;
- fomentar la participación de inmigrantes en actividades extraescolares;
- formar al profesorado que atiende a este alumnado.

También ha puesto en marcha el *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006- 2009* cuyo objetivo principal, en materia de Educación, es asegurar el acceso de la población inmigrante a la educación en condiciones de igualdad y equidad, realizando estrategias activas que garanticen este acceso.

Existen las *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*, con el objetivo de desarrollar programas de enseñanza y aprendizaje de español de forma simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que comparten la mayor parte del horario semanal. Se trata de asegurar la normalización de este alumnado en las aulas de referencia.

Al mismo tiempo, como parte del *Plan de Fomento del Plurilingüismo*, se atiende al alumnado inmigrante en sus necesidades respecto al aprendizaje de la lengua castellana junto con el estudio de su propia lengua y cultura.

En *Asturias*, la Consejería de Educación y Ciencia ha creado la web de acogida *Diversidad Cultural*, en la que se accede a actividades de acogida sociolingüística. En esta web se mantiene el censo regional de alumnado extranjero, se dota de materiales de referencia a centros docentes, y se promueven medidas de socialización intercultural. Para alumnado con desconocimiento del español, se crean las *Aulas intensivas de inmersión lingüística*.

En *Galicia* se cuenta con un *Programa de Inmersión Lingüística*, para facilitar la adquisición de la lengua castellana y la lengua gallega. También se cuenta con un *Plan de Acogida para el alumnado extranjero* en el que, principalmente, se facilita y elabora material de apoyo para el profesorado encargado de este alumnado.

Asimismo, en el documento *Atención a la Diversidad. Medidas Organizativas*, se recoge el conjunto de medidas tanto de tipo curricular como organizativo, para atender a la diversidad de alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria.

En *Extremadura* existe un servicio de *Programas Educativos y Atención a la Diversidad*, donde se ofrece una guía de recursos para la atención educativa a inmigrantes y una serie de estrategias educativas para favorecer su integración en las

aulas. En el *Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura 2011*, se tienen como objetivos:

- garantizar una atención educativa de calidad para la diversidad del alumnado escolarizado;
- proponer las medidas necesarias para su adecuada escolarización;
- establecer principios, objetivos y actuaciones de compensación educativa que garanticen una efectiva igualdad de oportunidades.

Toda la información descrita en los párrafos anteriores se presenta en el Cuadro 6, articulada en términos de planes y medidas concretas (curriculares y organizativas) con sus acciones correspondientes, el cual, adoptando una perspectiva comparatista, nos permite valorar el alcance de tales acciones.

<b>COMUNIDAD AUTÓNOMA</b> Datos porcentuales de alumnado extranjero por Comunidad Autónoma (ver Tabla 3).	<b>PLANES Y MEDIDAS CONCRETAS</b>	<b>ACCIONES</b>
<b>La Rioja</b> (15,9%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento: Elaboración de adaptación de materiales educativos y curriculares para la población de minorías étnicas</li> <li>• II Plan de Inmigración de La Rioja 2009- 2012</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar, elaborar y divulgar materiales y formar al profesorado</li> <li>• Formar al profesorado y desarrollar acciones para la integración del alumnado</li> </ul>
<b>Islas Baleares</b> (15,9%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Acogida, Integración y Refuerzo Educativo (PAIRE)</li> <li>• Plan de acogida lingüística y cultural (PALIC)</li> <li>• II Plan integral de atención a las personas inmigradas de las Illes Balears</li> <li>• Programa de Educación Intercultural. Talleres interculturales</li> <li>• Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear programas educativos sobre lengua</li> <li>• Evitar desfase curricular mediante enseñanza/aprendizaje de la lengua</li> <li>• Asegurar integración y cohesión social</li> <li>• Fomentar educación para la paz, el desarrollo y la cooperación</li> <li>• Prevenir conflictos mediante la integración</li> </ul>
<b>Comunidad de Madrid</b> (13,6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicio de Apoyo Itinerante a Alumnado Inmigrante</li> <li>• Programa de Escuelas de Bienvenida</li> <li>• Plan de Integración 2009-2012 de la Comunidad de Madrid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesorar sobre la creación de programas de acogida; Orientar respecto a materiales y metodologías al profesorado implicado</li> <li>• Desarrollar la convivencia activa</li> <li>• Impulsar la integración del alumnado inmigrante y fomentar la convivencia</li> </ul>
<b>Cataluña</b> (13,1%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas de Acogida</li> <li>• Plan para la Lengua y la Cohesión Social</li> <li>• Plan para la actualización de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la inclusión social y escolar; Consolidar la lengua catalana</li> <li>• Promocionar y consolidar la lengua</li> </ul>

	metodología de inmersión lingüística en el actual contexto sociolingüístico 2007-2013	catalana <ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar la adquisición de la lengua catalana, castellana y, al menos, una LE</li> </ul>
<b>Aragón</b> (12,7%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI)</li> <li>Aulas de español para alumnos y alumnas inmigrantes</li> <li>Plan Integral para la Convivencia Intercultural en Aragón 2008-2011</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinamizar iniciativas; Proporcionar documentación; Informar</li> <li>Evitar desfase curricular mediante enseñanza/aprendizaje de la lengua</li> <li>Mejorar el programa de acogida y facilitar el acceso y la integración al sistema educativo</li> </ul>
<b>Murcia</b> (12,3%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan Regional de Solidaridad en Educación de la Comunidad</li> <li>Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar el desfase curricular mediante la enseñanza/aprendizaje de la lengua</li> <li>Ofrecer el material y la documentación referido a la educación intercultural y facilitar los métodos para la enseñanza/aprendizaje de español</li> </ul>
<b>Comunidad Valenciana</b> (11,6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Web Intercultur@lidad</li> <li>Programa de Acogida al Sistema Educativo</li> <li>Plan Director de Inmigración y Convivencia 2008-2011</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abordar los temas sociales y escolares relativos a la inmigración</li> <li>Facilitar la integración escolar y el apoyo lingüístico</li> <li>Facilitar la integración social y cultural</li> </ul>
<b>Navarra</b> (10,5%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programas de inmersión lingüística</li> <li>Programa de acogida del alumnado inmigrante</li> <li>Plan de Atención a la Diversidad 2004</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar el desfase curricular mediante enseñanza/aprendizaje de la lengua</li> <li>Orientar al profesorado y a los centros educativos</li> <li>Ofrecer el marco a los centros para elaboración de planes de atención a la diversidad</li> </ul>
<b>Castilla La Mancha</b> (9,1%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipos de Apoyo Lingüístico</li> <li>Plan de Atención a la Diversidad</li> <li>Educación Intercultural y Cohesión Social</li> <li>Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar el desfase curricular mediante enseñanza/aprendizaje de la lengua</li> <li>Proponer actuaciones para la prevención del absentismo y facilitar el encuentro de culturas</li> <li>Asesorar, informar y ofrecer recursos</li> </ul>
<b>Canarias</b> (8,6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Secretariado de Pluralidad Cultural</li> <li>Programas de refuerzo y de mejora de la convivencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyar la enseñanza de la lengua</li> <li>Reforzar y mejorar la convivencia</li> </ul>
<b>Castilla y León</b> (7,8%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías y Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León</li> <li>Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer la integración socioeducativa y la adaptación lingüística; Crear igualdad de oportunidades</li> <li>Evitar el desfase curricular mediante enseñanza/aprendizaje de la lengua</li> </ul>
<b>Cantabria</b> (7,1%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asesoría sobre Orientación, Tutoría y Atención a la Diversidad: alumnado extranjero</li> <li>Plan de Interculturalidad</li> <li>Plan de Convivencia Escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar asesores interculturales</li> <li>Dar respuesta a las necesidades específicas</li> <li>Ofrecer líneas de actuación a la nueva demanda educativa</li> </ul>
<b>País Vasco</b> (6,5%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa para la Atención del Alumnado Inmigrante</li> <li>Programa de refuerzo lingüístico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilitar la integración social y cultural</li> <li>Evitar el desfase curricular mediante</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Interculturalidad y de Inclusión del Alumnado Recién Llegado</li> <li>• II Plan Vasco de Inmigración (2007- 2009)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>enseñanza/aprendizaje de la lengua</li> <li>• Promover el respeto de la diversidad cultural</li> <li>• Asegurar el principio de normalización</li> </ul>
<b>Andalucía</b> (5,6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante</li> <li>• Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)</li> <li>• Plan de Fomento del Plurilingüismo</li> <li>• II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006- 2009</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar a las familias; Dotar de recursos; Formar al profesorado</li> <li>• Evitar el desfase curricular mediante enseñanza/aprendizaje de la lengua</li> <li>• Apoyar la enseñanza de la lengua materna y la del país de acogida</li> <li>• Informar a las familias; dotar de recursos humanos; fomentar participación del alumnado</li> </ul>
<b>Asturias</b> (5,0%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Web de acogida Diversidad Cultural</li> <li>• Aulas intensivas de inmersión lingüística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover actividades de acogida sociolingüística</li> <li>• Evitar el desfase curricular mediante enseñanza/aprendizaje de la lengua</li> </ul>
<b>Galicia</b> (3,6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Inmersión Lingüística</li> <li>• Plan de Acogida para el alumnado extranjero</li> <li>• Documento: Atención a la Diversidad. Medidas Organizativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar la adquisición de la lengua castellana y la gallega</li> <li>• Elaborar material de apoyo para el profesorado</li> <li>• Ofrecer medidas de tipo curricular y organizativo</li> </ul>
<b>Extremadura</b> (3,3%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas Educativos y Atención a la Diversidad</li> <li>• Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura 2011</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar una guía de recursos (estrategias educativas)</li> <li>• Garantizar educación de calidad e igualdad de oportunidades</li> </ul>

Cuadro 6. Planes, medidas concretas y acciones derivadas de Atención a la Diversidad adoptadas por cada Comunidad Autónoma.

Según lo presentado en este Cuadro 6, la integración en el ámbito escolar, se vincula más, aparentemente, a lo cognitivo que a lo social propio de las relaciones interpersonales e interculturales. Desde la formulación de las acciones, estos planes y medidas se conciben, de manera general, articulados en torno a la enseñanza/aprendizaje de la lengua indicando, explícitamente, en doce de las diecisiete Comunidades Autónomas con transferencias en Educación, que se llevan a cabo con el fin de evitar el desfase curricular.

Cabe señalar que no se observan diferencias significativas en el número de planes o medidas concretas de Atención a la Diversidad en las Comunidades Autónomas, dependiendo de su contingente de alumando extranjero.

### 1.3. **La enseñanza/ aprendizaje de lenguas en los sistemas de Educación y Formación: el logro de una competencia en comunicación lingüística**

En el *Consejo Europeo de Barcelona* (2002) celebrado el 15 y 16 de marzo de dicho año, se planteó como objetivo, en un primer momento, que los sistemas educativos y formativos europeos fuesen referencia de calidad mundial para el 2010.

Mediante la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006), se trata de contribuir al desarrollo de una Educación y Formación de calidad, tratando de garantizar la equidad e igualdad de oportunidades para todos.

La competencia clave, según se manifestó en el documento *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave"* (Comisión Europea, 2004), representa un paquete multifuncional de conocimientos, capacidades y actitudes que deberían ser alcanzadas al finalizar la enseñanza obligatoria, y ser la base para un aprendizaje a lo largo de la vida. En el Anexo de la ya citada *Recomendación*, se identifican y definen ocho competencias clave estimadas necesarias para la realización y desarrollo de todas las personas, en la perspectiva del logro de una ciudadanía activa, de la inclusión social y del fomento de empleo, a saber:

1. *comunicación en la lengua materna;*
2. *comunicación en lenguas extranjeras;*
3. *competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;*
4. *competencia digital;*
5. *aprender a aprender;*
6. *competencias sociales y cívicas;*
7. *sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y*
8. *conciencia y expresión culturales.*

Las competencias que dan cuenta de la comunicación en lenguas tanto materna (1) como extranjeras (2) y que, por tanto, son clave en toda situación de enseñanza/ aprendizaje de lenguas, son definidas en el Diario Oficial de la Unión Europea (2006) de la siguiente manera:

*La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio. (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006: 14)*

*La comunicación en lenguas extranjeras, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir. (Ibíd: 14)*

Estas dos competencias vienen a dar respuesta a uno de los objetivos planteados en el *Consejo Europeo de Barcelona* (2002) ya citado, en el que se manifestó que se debe “[...] mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana.” (p. 19)

Asimismo, ambas competencias configuran en el individuo -que se quiere plurilingüe, Beacco y Byram (2007)- la *competencia en comunicación lingüística*, objeto de atención en los trabajos realizados y promovidos por la División de Políticas Lingüísticas.

De este organismo emanan los documentos curriculares y organizativos de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* del 2001 (su versión en español, utilizada en este documento y a la que nos referimos como MCER, fue en 2002); *European Language Portfolio* del 2001 y *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* del 2007. Su elaboración y difusión pretende contribuir, en primera instancia, y en palabras de Beacco y Byram (2007), a una enseñanza/ aprendizaje de lenguas de calidad:

*The European Union plays an important role in the field of language education policies, since languages have been on its agenda since the early days [...]. Its action [...] led to initiatives being taken in many countries, in particular to improve the extent and quality of language teaching in the curriculum (for example, syllabuses made*

*more transparent through use of the Common European Framework of Reference for Languages*). (Beacco y Byram, 2007: 33)

### 1.3.1. **La competencia para comunicar como objetivo principal en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas**

Conforme a las orientaciones que contiene el MCER (2002) -caracterizado como referente curricular para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas- la concepción que en él se promueve sobre el uso y aprendizaje de una lengua presenta componentes que, para una didáctica operativa, destaca Guillén Díaz (2004) con las siguientes precisiones:

*Se debe desarrollar una serie de **competencias**, tanto **generales** (que no se relacionan directamente con la lengua) como **competencias comunicativas** (más específicamente de orden lingüístico) en distintos **contextos** [...] con el fin de realizar **actividades de lengua** (comprensión, expresión, interacción y mediación) poniendo en juego **estrategias** para llevar a cabo **tareas**.* (Guillén Díaz, 2004: 105)

De esta concepción se desprende que se trataría de atender más bien al desarrollo de una competencia *para comunicar*, contemplando de forma integrada el desarrollo de las competencias generales de orden individual y las competencias comunicativas de la lengua. Competencias generales de orden individual configuradas por: el conocimiento declarativo (saber), por las destrezas y habilidades<sup>31</sup> (saber-hacer), por la competencia existencial (saber-ser) y por la capacidad de aprender (saber-aprender). Y competencias comunicativas de la lengua que se nos han descrito articuladas en torno a: las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas. Su integración y complementariedad son representadas en la Figura 1.

---

<sup>31</sup> Terminología usada en el MCER (2002).

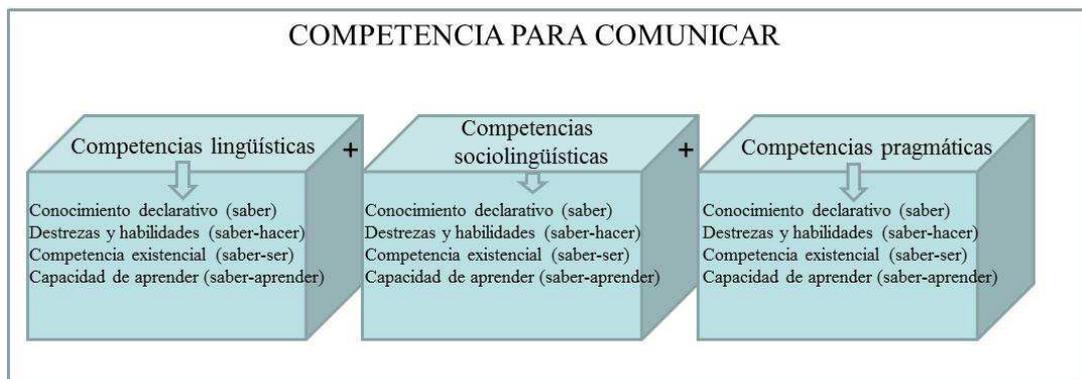


Figura 1. Competencias integradas que hacen posible la comunicación.

En la perspectiva programática de la enseñanza/ aprendizaje de lenguas, accedemos a su descripción en Guillén Díaz (2004) quien enuncia las competencias generales individuales en los términos utilizados por el MCER (2002):

- Saberes que resultan de la experiencia social y del aprendizaje formal como un conocimiento declarativo: conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y una consciencia intercultural.
- Saber-hacer del orden de las destrezas y las habilidades prácticas junto a las destrezas y las habilidades interculturales.
- Saber-ser/ estar con los otros que se concreta en una competencia “existencial” de disposiciones individuales, actitudes, motivaciones, valores, creencias, rasgos de personalidad, estilos cognitivos, etc.
- Saber-aprender o capacidad de aprender configurada por la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis. (Guillén Díaz, 2004: 105)

Tales competencias se entiende que hacen posible el desarrollo y el uso de las actividades comunicativas de la lengua definidas en el Capítulo 4 del MCER (2002). Estas actividades están sustentadas por el dominio de ese conjunto complejo de competencias directamente relacionadas con la lengua que representamos en la Figura 1. Su descripción se encuentra en el Capítulo 5 del MCER (2002), como exponemos a continuación. Las *competencias lingüísticas* están compuestas de competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica, competencia fonológica, competencia ortográfica y competencia ortoépica. La *competencia sociolingüística* está compuesta de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro y

dialecto y acento. Y, finalmente, las *competencias pragmáticas* están compuestas de competencia discursiva, competencia funcional y competencia organizativa.

### 1.3.2. **La comunicación en lengua materna y la comunicación en lenguas extranjeras: sus componentes competenciales**

En los Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas para los niveles de escolarización obligatoria (apartado 1.2.2), se contempla la *Competencia en comunicación lingüística*, que engloba la competencia clave 1: *comunicación en lengua materna*, y la competencia clave 2: *comunicación en lenguas extranjeras*.

En el Real Decreto 1513/2006 se define como “[...] la capacidad del alumnado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen acciones para el cumplimiento de una finalidad comunicativa concreta en un contexto específico.” (p. 80).

En términos similares se define en el Real Decreto 1631/2006 como “[...] la capacidad del alumnado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen la realización de acciones con una finalidad de comunicación concreta dentro de un ámbito específico.” (p. 742)

El desarrollo de estas competencias clave se observa a través de las áreas curriculares –en Educación Primaria- y las materias –en Educación Secundaria Obligatoria- de *Lengua castellana y literatura* y *Lengua extranjera*. Ambas tienen como objetivo último, fomentar el aprendizaje de las destrezas y habilidades discursivas, para que el alumnado pueda desenvolverse en la interacción comunicativa realizando diferentes actividades comunicativas de la lengua. Estas actividades comunicativas de la lengua, siguiendo la concepción sobre el uso y el aprendizaje de lenguas precisada en el MCER (2002) “suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico” (p. 9). Es así como en estas áreas curriculares y materias se pone énfasis en la práctica *social* de la lengua, que varía dependiendo de los aspectos del contexto externo de uso, tomados como categorías descriptivas (lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones y textos) y de los ámbitos (personal, público, profesional y educativo) (ver Cuadro 5 del MCER, 2002).

Los componentes de estas competencias clave, descritos en el documento Diario Oficial de la Unión Europea (2006), son: los conocimientos (saber), las capacidades (saber-hacer) y las actitudes (saber-ser/ estar) esenciales, siendo para la *Comunicación en la lengua materna* y para la *Comunicación en lenguas extranjeras*, tal y como destacamos en los siguientes textos del orden de:

[...] **conocimientos** del vocabulario, la gramática funcional y las funciones del lenguaje. [...] **capacidades** necesarias [...] que permiten distinguir y utilizar distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto. Una **actitud** positiva con respecto a la comunicación en la lengua materna entrena la disposición al diálogo crítico y constructivo, la apreciación de las cualidades estéticas y la voluntad de dominarlas, y el interés por la interacción con otras personas. (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006: 14)

[...] **conocimientos** del vocabulario y la gramática funcional y ser consciente de los principales tipos de interacción verbal y registros de la lengua. El conocimiento de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la diversidad lingüística es importante. Las **capacidades** esenciales para la comunicación en lenguas extranjeras consisten en la habilidad para entender mensajes orales, para iniciar, mantener y concluir conversaciones, y para leer, entender y producir textos adecuados a las necesidades de la persona. [...] Una **actitud** positiva entrena la apreciación de la diversidad cultural y el interés y la curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural. (Ibíd: 14-15)

Es, en la formulación de los objetivos generales de estas áreas curriculares y materias, en donde se pueden identificar los componentes de estas competencias clave -componentes competenciales-, según referimos en los Cuadros 7, 8, 9 y 10 siguientes:

- El Cuadro 7 relativo al área curricular de *Lengua castellana y literatura* en la Educación Primaria;
- El Cuadro 8 relativo a la materia de *Lengua castellana y literatura* en la Educación Secundaria Obligatoria;
- El Cuadro 9 relativo al área curricular de *Lengua extranjera* en la Educación Primaria;
- El Cuadro 10 relativo a la materia de *Lengua extranjera* en la Educación Secundaria Obligatoria.

En todos los objetivos se presume necesaria la presencia (explícita o implícita) del componente competencial CONOCIMIENTO (saber) para el desarrollo del componente competencial CAPACIDAD (saber-hacer) y del componente competencial ACTITUD (saber-ser/estar).

Si bien, hemos optado por identificar mediante (\*) el componente competencial con *presencia explícita* en la formulación del objetivo, y por destacar mediante (x) el componente competencial que cabe estimarse aquí como *vertebrador* de las formulaciones de estos objetivos generales.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. EDUCACIÓN PRIMARIA			
Componentes competenciales	CONOCIMIENTO	CAPACIDAD	ACTITUD
<b>Objetivos generales</b>			
1. <u>Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural.</u>	*	x	
2. <u>Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.</u>	*	x	
3. <u>Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.</u>		x	x
4. <u>Utilizar, en situaciones relacionadas con la escuela y su actividad, las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas o privadas.</u>	*	x	
5. <u>Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.</u>		x	*
6. <u>Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos propios del ámbito académico.</u>	*	x	
7. <u>Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.</u>	*	x	x
8. <u>Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.</u>	x	*	
9. <u>Valorar la realidad plurilingüe de España como muestra de riqueza cultural.</u>			x
10. <u>Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.</u>	*		x

Cuadro 7. Los componentes competenciales en los objetivos del área curricular Lengua castellana y literatura en Educación Primaria. (Tomado del Real Decreto 1513/ 2006).

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA				
Objetivos generales	Componentes competenciales	CONOCIMIENTO	CAPACIDAD	ACTITUD
	1. <u>Comprender discursos orales y escritos</u> en los <u>diversos contextos</u> de la actividad social y cultural.		*	x
2. <u>Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada</u> en los <u>diversos contextos</u> de la actividad social y cultural, para <u>tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas</u> y para <u>controlar la propia conducta</u> .		*	x	x
3. <u>Conocer la realidad plurilingüe de España</u> y las <u>variedades del castellano</u> y <u>valorar esta diversidad</u> como una riqueza cultural.		x		*
4. <u>Utilizar la lengua oral</u> en la actividad social y cultural <u>de forma adecuada</u> a las <u>distintas situaciones y funciones</u> , adoptando una <u>actitud respetuosa y de cooperación</u> .		*	x	x
5. <u>Emplear las diversas clases de escritos</u> mediante los que se produce la comunicación con las <u>instituciones públicas, privadas y de la vida laboral</u> .		*	x	
6. <u>Utilizar la lengua eficazmente</u> en la actividad escolar para <u>buscar, seleccionar y procesar</u> información y para <u>redactar textos propios del ámbito académico</u> .		*	x	
7. <u>Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico</u> los <u>medios de comunicación social</u> y las <u>tecnologías de la información</u> para <u>obtener, interpretar y valorar</u> informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.			x	x
8. Hacer de la lectura <u>f fuente de placer, de enriquecimiento personal</u> y de <u>conocimiento del mundo</u> y <u>consolidar hábitos lectores</u> .		*		x
9. <u>Comprender textos literarios</u> , utilizando <u>conocimientos básicos</u> sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.		x	*	
10. Aproximarse al <u>conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario</u> y <u>valorarlo</u> como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.		*	x	
11. Aplicar con cierta <u>autonomía</u> los <u>conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico</u> para <u>comprender textos orales y escritos</u> y para <u>escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección</u> .		*	x	*
12. <u>Analizar</u> los diferentes usos sociales de las lenguas para <u>evitar los estereotipos lingüísticos</u> que suponen <u>juicios de valor y prejuicios clasistas</u> , racistas o sexistas.		*	x	*

Cuadro 8. Los componentes competenciales en los objetivos de la materia Lengua castellana y literatura en Educación Secundaria Obligatoria. (Tomado del Real Decreto 1631/ 2006).

LENGUA EXTRANJERA. EDUCACIÓN PRIMARIA			
Objetivos generales	Componentes competenciales		
	CONOCIMIENTO	CAPACIDAD	ACTITUD
1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.	*	x	
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.	*	x	*
3. Escribir textos diversos con finalidades variadas sobre temas previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos.	*	x	
4. Leer de forma comprensiva textos diversos, relacionados con sus experiencias e intereses, extrayendo información general y específica de acuerdo con una finalidad previa.	*	x	
5. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.		x	*
6. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas y como herramienta de aprendizaje de distintos contenidos.			x
7. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.			x
8. Utilizar los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera.	*	x	*
9. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos de la comunicación.	x	*	

Cuadro 9. Los componentes competenciales en los objetivos del área curricular Lengua extranjera en Educación Primaria. (Tomado del Real Decreto 1513/2006).

LENGUA EXTRANJERA. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA				
Objetivos generales	Componentes competenciales	CONOCIMIENTO	CAPACIDAD	ACTITUD
	1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.		*	X
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.		*	X	*
3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.		*	X	*
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.			X	
5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.		*	X	
6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.		*	X	X
7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.			X	
8. Apremiar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.				X
9. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.				X
10. Manifestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.				X

Cuadro 10. Los componentes competenciales en los objetivos de la materia Lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria. (Tomado del Real Decreto 1631/2006).

Estos objetivos generales se agrupan en bloques de contenidos -similares para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria- referidos a:

- En Lengua castellana y literatura: escuchar, hablar y conversar (bloque 1), leer y escribir (bloque 2), educación literaria (bloque 3) y conocimiento de la lengua (bloque 4).

- En Lengua extranjera: escuchar, hablar y conversar (bloque 1), leer y escribir (bloque 2), conocimiento de la lengua (conocimientos lingüísticos y reflexión sobre el aprendizaje) (bloque 3) y aspectos socioculturales y conciencia intercultural (bloque 4).

Tal y como revelan los Cuadros 7 al 10, no se han encontrado diferencias significativas respecto a los componentes competenciales identificados en los objetivos generales de las áreas curriculares y las materias de Lengua castellana y literatura y Lengua extranjera.

Si bien, en la distribución de los bloques de contenidos, se puede observar que el área curricular o materia de Lengua extranjera atiende -a diferencia de la Lengua castellana y literatura-, a los *aspectos socioculturales* y a la *conciencia intercultural*, por cuanto que, tal y como encontramos en el Diario Oficial de la Unión Europea (2006) “La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural.” (p. 14)

Ante el desarrollo, pues, del área curricular o materia de Lengua extranjera, el alumnado –sea o no de LCPD-, va a entrar en contacto con otras realidades y formas de vida diferentes a la suya -tanto en aspectos curriculares como de orden personal-, por lo debe de ser capaz de valorar y apreciar otras lenguas y otras culturas y debe desarrollar destrezas sociales; actitud personal; personalidad e identidad; y *destrezas mediadoras* (Castro Prieto, 1999) y, de este modo, adquirir las capacidades necesarias para saber desenvolverse en una situación intercultural.

### **1.3.3. Principios y factores del proceso de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras desde las primeras edades: consideraciones para el alumnado de lengua-cultura primera diferente**

En nuestro contexto educativo, el Ministerio correspondiente, a través de los textos oficiales, suscribe las razones por las que se debe potenciar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde las primeras edades y a lo largo de toda la vida.

En el documento *Una educación de calidad entre todos y para todos*, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2004) como paso previo a la elaboración de la LOE (2006), se insta a los protagonistas directos de la educación - centros educativos, profesores, Administraciones educativas, etc.- a debatir sobre aspectos significativos en materia educativa. Uno de estos aspectos es la necesidad

del acceso temprano a las LEs “Este aprendizaje temprano proporciona a los alumnos un nuevo instrumento de comunicación y expresión, les permite desarrollar una conciencia intercultural de respeto a formas de vida y costumbres diferentes [...]” (p. 64)

Desde las concepciones vygotskyanas, en los trabajos de Blondin, et al. (1998), Johnstone (2000), Kubanek-German (1998) y, recientemente, para las políticas lingüísticas educativas, Beacco y Byram (2007), se señala la conveniencia de una enseñanza/ aprendizaje de LEs desde las primeras edades.

En este sentido, desde la Psicología del aprendizaje, la tesis de Vygotsky (1995) sobre el papel mediador que juega la lengua primera del alumno y el uso de ésta como referente para el aprendizaje de una nueva lengua, es de gran importancia y significación.

Asimismo, es una concepción ampliamente compartida que el aprendizaje de lenguas desde las primeras edades afianza el conocimiento de la propia, ya que para llevar a cabo dicho aprendizaje se crean conexiones entre lenguas. Sobre estas conexiones, Vygotsky (1995) ha argumentado:

*Una lengua extranjera no se relaciona inmediatamente con su objeto, sino a través de los significados ya establecidos en la lengua nativa; de modo semejante, un concepto científico se relaciona con su objeto sólo de un modo mediado, a través de conceptos establecidos previamente. (Vygotsky, 1995: 186)*

*Es bien sabido que aprender una lengua extranjera en la escuela y desarrollar la lengua nativa propia implica dos procesos completamente diferentes. Al aprender una lengua extranjera usamos significados de palabras que ya están desarrollados en la lengua nativa, y sólo los traducimos; el conocimiento avanzado de la propia lengua juega también un papel importante en el estudio de la extranjera, así como esas relaciones internas y externas que son peculiares del estudio de una lengua extranjera. (Ibíd.: 162)*

En el estudio *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners* de Edelenbos, Johnstone y Kubanek (2006), llevado a cabo como parte del Plan de acción propuesto por la *Comisión de las Comunidades Europeas* (2003) en el documento *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006*, se afirma que el aprendizaje de lenguas en las primeras edades puede beneficiar el desarrollo general, porque

brinda al alumnado más tiempo para la asimilación y para la adquisición de una experiencia lingüística y cultural. Edelenbos, Johnstone y Kubanek (2006) manifiestan que:

*From the child's perspective, offering a foreign language in primary or pre-primary education is good because it is developmentally appropriate - it is in the nature of a child to be open to languages. This is a neurobiological 'window' that must be made use of, as the potential for learning a language is highest at a young age. Also, children are entitled to an education that helps them reach their individual potential.* (Edelenbos, Johnstone y Kubanek, 2006: 30)

Para las políticas lingüísticas educativas de los países miembros de la Unión Europea, estos principios pedagógicos interpretados ya sea como fines, ya sea como máximas para la acción sustentan la *Guía* de Beacco y Byram (2007), en la que se incide en el aprendizaje de lenguas desde las primeras edades y lo largo de toda la vida:

*Language issues are therefore particularly central in education systems, especially in the early years of schooling, since their function is both to improve children's communicative skills and give them basic cognitive skills, and to ensure their social training and training as citizens.* (Beacco y Byram, 2007: 23)

Este aprendizaje de LEs se ve marcado, en la práctica, por las particularidades de cada alumno, así como por su conocimiento del mundo y de su propia lengua. En esta misma línea, en nuestro contexto, López Valero y Encabo Fernández (2002) afirman que “[...] hay que conocer primero el nivel de progresión lingüístico-comunicativa de la persona y comprender que factores han contribuido a esta conformación.” (p. 204). Esta misma convicción, referida al alumnado de LCPD, es planteada por Valero Garcés (2004) en sus trabajos para la intervención en las aulas, en los que da cuenta de aquellos factores<sup>32</sup> que influyen en su proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas:

---

<sup>32</sup> Factores que constituyen una fuente importante de conflictos comunicativos -apartado 1.2.2.-, que orientan a la convicción de que el profesor debe optar por utilizar siempre que sea posible la lengua que se está aprendiendo (Vygotsky, 1995), ya que, de este modo, cada alumno puede hacer uso del bagaje cognitivo que posea en su primera lengua y así verse facilitado su aprendizaje.

1. *Deficiencias tanto en la L1 (español en este caso) como en la L2 (inglés en este caso).*
2. *Escaso o ningún conocimiento de la L2.*
3. *Diferencias en las metodologías que conocen los alumnos debidas a anteriores profesores.*
4. *Dificultades para leer y escribir en la L1 y L2 (a veces incluso en su propia lengua materna).*
5. *Problemas con los hábitos de estudio y con ciertas habilidades académicas exigibles (Ej. la toma de apuntes).*
6. *Problemas para entender la cultura española y su sistema educativo.*
7. *Falta de motivación y autoestima.* (Valero Garcés, 2004: 161-162)

Según lo cual, cuanto antes tenga lugar la escolarización del alumnado de LCPD, y cuanto antes se comience el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la LE, estos factores arriba enumerados -en términos de dificultades o problemas- serán menores. Se estima que este alumnado aún no tendrá vicios adquiridos (metodológicamente hablando) y se equiparará al resto del alumnado en factores tanto de funcionamiento cognitivo-intelectual como afectivo-motivacional.

De entre estos factores de orden cognitivo-intelectual y afectivo-motivacional, estos últimos se relacionan estrechamente con el logro y la continuidad de los aprendizajes; continuidad que se ha retenido como un indicador de calidad en sí misma (ver apartado 1.1.3.). Su importancia radica en que la motivación es entendida, en Educación, como aquel deseo y voluntad que impulsa a una persona a la realización de una tarea que satisfaga una necesidad; siendo esa necesidad, en cierto modo, una garantía de éxito para el logro de un objetivo determinado (Legendre, 1988).

Si atendemos al principio pedagógico que establecen en su estudio Edelenbos, Johnstone y Kubanek (2006) en los términos “Age related language learning using unique physical predispositions” (p. 124), podemos manifestar que el aprendizaje de lenguas desde las primeras edades, en sí mismo, es una garantía de éxito. Se tienen a favor características físicas y psicológicas del alumno, tales como la habilidad de reproducir sonidos nuevos, la curiosidad o la necesidad de comunicarse e interactuar. Tales características derivan en un aumento de la motivación.

Cabe, entonces, considerar las investigaciones de Gardner y Lambert (1972), citados por Vez, Guillén y Alario (2002), en las que se identifican dos orientaciones principales de la motivación para el aprendizaje de una LE: la *instrumental* y la *integradora*.

- La orientación instrumental, *para obtener alguna ventaja o lograr un objetivo más o menos previsible, inmediato y externo. Se va a ver reflejada en un interés de orden práctico y utilitario como un examen, un trabajo, la mejora en el puesto de trabajo, etc.* (Vez, Guillén y Alario, 2002: 115)

Esta motivación con orientación *instrumental* respecto a la LE es extrínseca, y en cierta medida bastante superficial, incluso de efectos negativos. Su meta –a priori, la superación de la asignatura- corresponde ante todo a objetivos a corto plazo.

En cuanto a la motivación de orientación *integradora*, para los autores citados emerge:

- [...] *para relacionarse, participar y desenvolverse en la comunidad lingüística en la que se utiliza la lengua estudiada. [...] Dicha orientación integradora, pues, se va a reflejar en un interés por los rasgos sociales y culturales propios de los individuos del país del que se trate o, más concretamente, en un deseo de identificarse con la cultura de esos locutores nativos [...].* (Ibíd.: 115)

En ella se percibe un carácter intrínseco por cuanto que la actividad lingüística está movida por el placer y la satisfacción; es decir que, con esta orientación, la motivación es considerada más profunda. Entendemos que esta orientación es la que afectaría a un alumnado de LCPD quien, por norma general, se implica en mayor medida en el proceso de enseñanza/ aprendizaje por incidir, de manera directa, en el logro de su integración social y escolar.

Es así como la concepción sobre el uso y el aprendizaje de lenguas que ha adoptado y promovido el MCER (2002) sitúa a la motivación en relación directa con la implicación que lleva al alumnado de LCPD a participar, para conseguir logros vinculados a tareas de la vida real en la que se ha de integrar:

*La implicación y la motivación: es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea – provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener, por ejemplo, para las necesidades de la vida real o para la realización de otra tarea relacionada (la interdependencia de unas tareas con otras)- fomenta una mayor implicación del alumno; [...]. (MCER, 2002: 159)*

De lo que se infiere que debemos incorporar lo social al factor afectivo-motivacional, en un conjunto de *factores socio-afectivo-motivacionales*. La implicación y la motivación del alumnado parecen ser determinantes en el logro de una competencia para comunicar.

#### **1.3.4. La movilización de estrategias por parte del alumnado de lengua-cultura primera diferente durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras**

Entendemos que el proceso de enseñanza/ aprendizaje de LEs se inscribe en una dinámica de acciones internas y externas a la persona, sustentadas por un conjunto de interrelaciones de diverso orden por parte de profesorado y alumnado, y por la construcción de un contexto de aula adecuado.

La adecuación de este contexto pasa por el cumplimiento de unas condiciones favorables que encontramos plasmadas en las recomendaciones propuestas por Valero Garcés (2004), a partir de los trabajos coordinados por García Laborda (2002):

- 1. Asegurar la comunicación, de ahí que se pueda utilizar otra lengua si se considera necesario y no exclusivamente el inglés.*
- 2. Realizar ejercicios que necesiten una respuesta física pero también tener en cuenta la mímica y el dibujo.*
- 3. Enseñar a grupos reducidos para poder practicar de forma intensiva no sólo la gramática sino también la lectura y escritura.*
- 4. Animar a la participación y agradecer su esfuerzo.*
- 5. Desarrollar estrategias de aprendizaje tanto conscientes (ej. reglas gramaticales) como subconscientes (ej. incorporación de elementos de vocabulario) a través de lecturas, películas, etc. (Valero Garcés, 2004: 162)*

Tales condiciones, interdependientes y complementarias, tienen como eje la movilización de las estrategias –recomendación 5 de Valero Garcés (2004) presentada más arriba- que juega un papel central, puesto que afecta no sólo al aprendizaje en *stricto sensu* desde la enseñanza por parte del profesor, sino también al uso de la lengua por parte del alumno.

Según estos planteamientos, cabe remitirse a la concepción que encontramos recogida en Legendre (1988) sobre la noción de estrategia considerada de forma general en Educación y en su vertiente didáctica y pedagógica, como:

*1. Gén. Façon de procéder pour atteindre un but spécifique [...] 3. D. Did. /Péd. Faisant référence à une planification d'opérations, le terme stratégie est surtout associé à la didactique. Il en est de même des termes techniques et méthode. En ce qui concerne la pratique scolaire ou le domaine de la pédagogie, le terme tactique est plus approprié; on utilise également l'expression stratégie pédagogique.* (Legendre, 1988: 523)

Estas consideraciones pueden aplicarse a la concepción del uso y el aprendizaje de lenguas que promueve el MCER (2002), en donde se adopta una perspectiva accional, y se encuentra la noción de estrategia definida como “[...] cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.” (p. 10)

Se trata, por tanto, de considerar que las estrategias que el alumnado de LCPD moviliza en el proceso de aprendizaje se refieren a dos dimensiones, de *aprendizaje* propiamente dicha, y de *uso de la lengua en la construcción de la comunicación*. Esta última dimensión, a su vez, puede abordarse en una doble perspectiva, la del profesor que usa la lengua para transmitir sus enseñanzas de y para la comunicación en LE (a las que nos referimos en el Capítulo 3) y la del alumno que debe aprender a utilizar dichas estrategias.

En cuanto a las estrategias tomadas en la dimensión de *aprendizaje*, podemos afirmar que éstas han sido objeto de numerosas definiciones y clasificaciones.

Destacamos el *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (1988) como trabajo referencial para investigaciones psicológicas y educativas. Asimismo, podemos señalar a O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990), Rubin (1981) y

Wenden y Rubin (1987) en el ámbito anglosajón. A Cyr (1996) en el ámbito francófono. Y a Monereo (1994), Rajadell Puiggròs (2002, 2004) y Vez, Guillén y Alario (2002) en el ámbito nacional.

Los citados autores, inspirándose en observaciones y estudios empíricos, han clasificado las diferentes estrategias movilizadas por el alumno a la hora de aprender una lengua<sup>33</sup>.

Por el hecho de ser concebidas como operaciones intelectuales que se movilizan en las relaciones de aprendizaje, y estar vinculadas directamente a los procedimientos o capacidades, es conveniente asegurar su atención en las actividades escolares de enseñanza/ aprendizaje realizadas por parte del profesorado y del alumnado, para el logro de los objetivos.

Desde el ámbito de la Pedagogía, su consideración sitúa a las estrategias como procesos de toma de decisiones, según expone Monereo (1994):

*Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.* (Monereo, 1994: 27)

Desde la Psicología, Rajadell Puiggròs (2004) las presenta como “Acciones secuenciadas, consciente o inconscientemente, por parte de una persona, que desempeña el rol de alumno, con la intencionalidad de aprender, de forma total o parcial, un nuevo concepto, a partir de la actuación de otra persona o medio.” (p. 657)

De forma específica, las estrategias referidas a la Didáctica de una LE son abordadas por Cyr (1996) quien manifiesta que “[...] on emploie généralement aujourd’hui l’expression stratégies d’apprentissage en L2 afin de désigner un ensemble d’opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.” (p. 5)

---

<sup>33</sup> Aspectos tratados en el curso de doctorado 2003- 2004 *El error en las producciones escritas de una lengua extranjera: análisis y tratamiento didáctico* impartido por la Dra. María Jesús Santos Maldonado en el Programa de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid.

Y por vez, Guillén y Alario (2002), para el ámbito disciplinar arriba citado, son referidas en los términos siguientes:

*Conjunto de procedimientos, de habilidades cognitivas, de operaciones intelectuales conscientes o inconscientes que se articulan para promover el aprendizaje, por parte del profesor ante sus alumnos y por parte del alumno para sí mismo. Pueden ser observables o no en el individuo que enseña o aprende y, en todo caso, no se dan aisladas. Como tales procedimientos, en este campo de los aprendizajes, se refieren a una habilidad que aparece en el currículum como un contenido y que es a su vez objeto de enseñanza y de aprendizaje. Dan cuenta del estilo de aprendizaje o estilo cognitivo propio.* (Vez, Guillén y Alario, 2002: 145)

El conocimiento de estas estrategias por parte del alumnado de LCPD que aprende una LE contribuirá a lograr que el aprendizaje sea más efectivo. Es por ello tarea del profesorado formar al alumnado en su uso.

Con esta finalidad podemos considerar, desde un amplio consenso, el trabajo de Oxford (1990) -al que ya hemos aludido, y que se titula *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*-, se nos presenta como un manual de enseñanza/ aprendizaje de estrategias de aprendizaje. En él encontramos las dos grandes categorías que la autora estableció bajo la denominación de estrategias directas y estrategias indirectas.

Las estrategias directas fueron descritas en nuestro contexto nacional por Roca, Valcárcel y Verdú (1990) como aquellas que utiliza el alumno para trabajar con la lengua en una variedad de actividades de enseñanza/ aprendizaje. Son las abordadas por Oxford (1990) como estrategias de memoria; estrategias cognitivas y estrategias de compensación.

Las estrategias indirectas, igualmente descritas por Roca, Valcárcel y Verdú (1990) como aquellas que utiliza el alumno para organizar su aprendizaje, fueron a su vez abordadas por Oxford (1990) como estrategias metacognitivas; estrategias afectivas y estrategias sociales.

De estas seis categorías, hay tres especialmente significativas para nuestro objeto de estudio por estar estrechamente vinculadas al alumnado de LCPD: las estrategias de compensación, las estrategias afectivas y las estrategias sociales, de las que damos cuenta a continuación.

Las estrategias de compensación son muy productivas -operativamente hablando-, ya que responden a los propósitos del alumnado de superar sus deficiencias, limitaciones y problemas. Oxford (1990) las clasifica en torno a dos grupos, tal y como sigue:

A. *Guessing intelligently*

1. *Using linguistic clues*
2. *Using other clues*

B. *Overcoming limitations in speaking and writing*

1. *Switching to the mother tongue*
2. *Getting help*
3. *Using mime or gesture*
4. *Avoiding communication partially or totally*
5. *Selecting the topic*
6. *Adjusting or approximating the message*
7. *Coining words*
8. *Using a circumlocution or synonym.* (Oxford, 1990: 19)

Las estrategias afectivas se ponen en funcionamiento cuando un alumno tiene carencias afectivo-motivacionales -tal y como ha planteado Valero Garcés (2004)- ante el aprendizaje de lenguas; es decir, no se siente bien con lo que hace ni percibe la utilidad. Nos encontramos, quizás, ante uno de los mayores problemas, ya que la motivación integradora peligra, siendo ésta determinante para el logro de la integración social y escolar. Oxford (1990) las clasifica en torno a tres grupos, a saber:

A. *Lowering your anxiety*

1. *Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation*
2. *Using music*
3. *Using laughter*

B. *Encouraging yourself*

1. *Making positive statements*
2. *Taking risks wisely*
3. *Rewarding ourself*

C. *Taking your emotional temperature*

1. *Listening to your body*
2. *Using a checklist*
3. *Writing a language learning diary*
4. *Discussing your feelings with someone else* (Ibíd: 21)

Las estrategias sociales son aquellas en donde la interacción con los otros es clave. Oxford (1990) las clasifica en torno a los tres grupos siguientes:

A. *Asking questions*

1. *Asking for clarification or verification*
2. *Asking for correction*

B. *Cooperating with others*

1. *Cooperating with peers*
2. *Cooperating with proficient users of the new language*

C. *Empathizing with others mother tongue*

1. *Developing cultural understanding*
  2. *Becoming aware of others' thoughts and feelings*
- (Ibíd: 21)

Respecto a esta dimensión de estrategias de aprendizaje-, en el MCER (2002) se nos plantea que:

*Las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea y que comprenden: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea. (MCER, 2002: 159)*

La especificación a la que se alude en el MCER (2002) “saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes” (p. 159) puede ser enmarcada como estrategia de compensación, por cuanto que está orientada a compensar las limitaciones lingüísticas del alumno. Las otras tres “ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea” (p. 159), podemos categorizarlas como estrategias metacognitivas, por cuanto que están orientadas hacia la planificación y la evaluación/ seguimiento del propio aprendizaje.

En cuanto a las estrategias tomadas en la dimensión de *uso de la lengua en la construcción de la comunicación* podemos apuntar que han sido, asimismo, objeto de numerosos estudios. Destacamos los realizados por Corder (1983), Faerch y Kasper (1983), Harding (1983) y Tarone (1977, 1981).

Teniendo en cuenta la naturaleza interactiva de la comunicación y atendiendo a su finalidad, este conjunto de estrategias ha sido definido por Tarone (1981) como “[...] a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared.” (p. 288).

Por su lado, Faerch y Kasper (1983) añaden que los usuarios de estas estrategias son conscientes de su utilización y las ponen en práctica con la finalidad de alcanzar una meta comunicativa.

Son múltiples las taxonomías que se han propuesto para las estrategias tomadas en la dimensión de uso de la lengua en la construcción de la comunicación, si bien, optamos por la Tarone (1977), la cual ha servido como base para trabajos que abordan esta temática. Este autor distingue cinco grupos:

1. Evasión
  - a. Evasión del tema
  - b. Abandono del mensaje
2. Paráfrasis
  - a. Aproximación
  - b. Invención de palabras
  - c. Circunloquio
3. Préstamo
  - a. Traducción literal
  - b. Cambio de lengua
4. Solicitud de ayuda
5. Uso de mímica

Respecto a esta dimensión de estrategias, en el MCER (2002) se nos plantea que “El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control<sup>34</sup> y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.” (p. 61)

Correspondiendo, pues, a cada uno de esos principios metacognitivos (PM) señalados, se ponen en funcionamiento recursos internos –estrategias de uso de la lengua en la construcción de la comunicación- para cada una de las actividades comunicativas de la lengua (ACL), contemplados en el MCER (2002) en su apartado 4.4., tal y como aparece descrito en el Cuadro 11.

---

<sup>34</sup> En este documento, al principio metacognitivo *control* también se le denomina *evaluación* y al principio metacognitivo *reparación* se le denomina, asimismo, *corrección*.

PM ACL	Planificación	Ejecución	Control/ Evaluación	Reparación/ Corrección
<b>Expresión oral/ Expresión escrita</b>	Preparación. Localización de recursos. Atención al destinatario. Reajuste de la tarea. Reajuste del mensaje.	Compensación. Apoyo en los conocimientos previos. Intento.	Control del éxito.	Auto-corrección.
<b>Comprensión auditiva/ Comprensión de lectura/ Comprensión audiovisual</b>	Estructuración.	Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas.	Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas.	Revisión de la hipótesis.
<b>Interacción oral/ Interacción escrita</b>	Encuadre. Identificación de vacío de información y de opinión. Valoración de lo que se puede dar por supuesto. Planificación de los intercambios.	Tomar la palabra. Cooperación interpersonal. Cooperación de pensamiento. Enfrentarse a lo inesperado. Petición de ayuda.	Control de los esquemas y del “praxeograma”. Control del efecto y del éxito.	Petición de aclaración. Ofrecimiento de aclaración. Reparación de la comunicación.
<b>Mediación oral/ Mediación escrita</b>	Desarrollo de los conocimientos previos. Búsqueda de apoyos. Preparación de un glosario. Consideración de las necesidades del interlocutor. Selección de la unidad de interpretación.	Previsión. Anotación de posibilidades y equivalencias. Salvar obstáculos.	Comprobación de la coherencia de dos versiones. Comprobación de la consistencia de uso.	Precisión mediante la consulta de diccionarios. Consulta de expertos y de fuentes.

Cuadro 11. Estrategias de uso de la lengua en las actividades comunicativas de la lengua. (Tomado del MCER, 2002, apartado 4.4.)

En el mismo sentido que se ha expresado para las estrategias de aprendizaje, el conocimiento de las estrategias de uso de la lengua en la construcción de la comunicación permitirá al alumnado de LCPD lograr un aprendizaje más efectivo, por lo que se estima conveniente que el profesorado de LEs les instruya en su uso.

Por ello se estima muy necesaria una toma de conciencia sobre la funcionalidad de ambas dimensiones de estrategias tanto por parte del profesorado de LEs como del alumnado de LCPD, por cuanto que les dotará de más capacidades para resolver la ruptura del vínculo de comunicación, en su caso.





*CAPÍTULO 2*

*EL ESTATUS DE LA MEDIACIÓN EN EL  
AULA DE LENGUA EXTRANJERA*



## CAPÍTULO 2

### EL ESTATUS DE LA MEDIACIÓN EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Con el fin de establecer aquellas relaciones teórico-conceptuales que nos permitan situar a los diferentes componentes del objeto de estudio que nos ocupa, abordamos el término *mediación* –determinando, analizando e interpretando sus rasgos y características- para su consolidación nocional, es decir, para dar cuenta de su estatus en el seno de cada *situación de enseñanza/ aprendizaje* concreta, contemplada ésta a través de las categorías educativas esenciales Agente, Sujeto, Objeto y Medio, que conforman las relaciones pedagógicas.

Para ello, recurrimos a las áreas de conocimiento que forman parte de los campos de conocimiento<sup>35</sup> 7 y 11, respectivamente, Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación; y Filosofía, Filología y Lingüística, por cuanto que éstos son los que, de forma significativa, afectan al objeto de estudio que nos ocupa.

Retenemos aquellas áreas de conocimiento que entendemos sustentan los elementos constitutivos del principio de integración social y escolar, presentados en el Capítulo 1, apartado 1.2.1, regido, a su vez, por:

a) los principios de normalización e inclusión (LOE, 2006) los cuales implican una participación efectiva en las aulas de LE de referencia por parte del alumnado de LCPD;

b) las relaciones interpersonales entre usuarios de lenguas y culturas diferentes a las lenguas de escolarización, entre los que se produce una ruptura del vínculo de comunicación durante los intercambios discursivos;

c) la movilización de medidas, estrategias y técnicas oportunas para la resolución de dicha ruptura del vínculo de comunicación.

---

<sup>35</sup> Tal y como se detalla en el Anexo III de la *Resolución de 18 de febrero de 2005, de la Dirección General de Universidades, por la que se modifican determinados aspectos del procedimiento de presentación de solicitudes de evaluación o informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación para la contratación de personal docente e investigador, así como los criterios de evaluación, establecidos en las Resoluciones de 17 de octubre de 2002 y de 24 de junio de 2003, de la Dirección General de Universidades*, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2005).

Así, pues, acudimos a áreas de conocimiento como:

- la Filosofía (del campo de conocimiento 11), por cuanto que se ocupa del proceso dialéctico que tiene lugar en las relaciones interpersonales entre el Sujeto y el Agente.
- la Psicología (del campo de conocimiento 7), por cuanto que se ocupa del acceso al conocimiento y de la movilización de las estrategias de acceso a dicho conocimiento.
- la Sociología (del campo de conocimiento 7), por cuanto que se ocupa de las relaciones sociales que tienen lugar en los intercambios discursivos.
- la Lingüística (del campo de conocimiento 11), por cuanto que se ocupa de la presencia de la lengua objeto de enseñanza/ aprendizaje.
- la Didáctica de la Lengua y la Literatura (del campo de conocimiento 7), por cuanto que se ocupa de gestionar la complejidad planteada durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje de las lenguas-culturas para el logro de un aprendizaje más eficaz (Guillén Díaz, 1999).

## 2.1. **La configuración de la mediación en la Educación: hacia una noción consolidada**

Guillaume-Hofnung (2002), profesora de Derecho en la Universidad de Paris XI y miembro del Centro de Investigación sobre Modos Alternativos para la Resolución de Conflictos, resalta la urgencia teórica existente para el término mediación motivada, a su vez, por la urgencia práctica en la que vivimos en diferentes contextos, tales como: el familiar, el laboral, el penal, el político y el educativo, entre otros.

Esta urgencia teórica planteada es indicadora de la vaguedad e imprecisión conceptual existente en los campos de conocimiento señalados y en sus áreas de conocimiento inscritas, hoy, en el paradigma de la complejidad (Morin, 1994). Para Guillén Díaz (1999), el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura que nos ocupa “adopta un modo de funcionamiento “complejo” en sí mismo” (p. 26), lo cual, en consecuencia, determina su inter-, pluri- y transdisciplinariedad. Tal y como plantean Nuñez Delgado y Romero López (2003) para esta área de conocimiento, es tarea de la investigación “fundamentar la construcción y articulación de los conocimientos que la conforman” (p. 23) por cuanto que, efectivamente “se tiene en cuenta su carácter transdisciplinar” (p. 23).

Sabemos que el término mediación ya fue usado en la Antigüedad clásica por filósofos tales como Platón o Aristóteles, a los que se les atribuye su popularización, así como en el Cristianismo en el que se cifraba más bien en una actitud y unas prácticas de conciliación.

### 2.1.1. **La mediación en distintas áreas de conocimiento**

En un primer momento, la mediación fue pensada en el marco del Derecho y de la Justicia como un modo alternativo de resolución de conflictos generados por una comunicación deficiente entre las partes implicadas.

Esta visión nos la proporciona Guillaume-Hofnung (2002), quien afirma que la noción mediación conlleva un sistema de comportamientos, formas y protocolos por parte de los implicados. La define, globalmente, como:

*[...] un processus<sup>36</sup> de construction, de réparation du lien social et de gestion des conflits de la vie quotidienne, dans lequel un tiers impartial, indépendant, sans autres pouvoirs que l'autorité que lui reconnaissent librement les partenaires (appelés "médieurs" ou parfois "médiés") tente à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions de les aider soit à améliorer, soit à établir une relation, ou de régler un conflit. (Guillaume-Hofnung, 2002: 20)*

Desde el área de conocimiento de Filosofía, la mediación es definida en Ferrater Mora (1965) en los siguientes términos:

*La mediación, entendida metafísicamente, resulta de una idea de la realidad como proceso dialéctico racionalmente articulable y explicable. Tanto los hegelianos como los marxistas [...] tienden a afirmar que la idea de mediación permite expresar las "relaciones concretas" y no simplemente las "relaciones abstractas". (Ferrater Mora, 1965: 167)*

Este proceso dialéctico es concebido como una confrontación entre una concepción de la realidad (Tesis) y la negación de ésta (Antítesis). La integración de ambas realidades contradictorias (Síntesis) se genera mediante la resolución del

---

<sup>36</sup> El subrayado en las citas de este apartado es una opción tomada por la investigadora para resaltar en el texto aquellas palabras clave para el objeto de estudio que nos ocupa.

problema existente, llevando a una nueva comprensión de esa realidad por parte de las partes implicadas en dicha confrontación.

Desde el área de conocimiento de Sociología, Weber (1944) ya afirmaba que toda acción social es ante todo una acción humana -conducta- dirigida a la acción de otro. Esta acción humana tiene un sentido racional o afectivo y está condicionada a actuar sobre otros; es lo que le otorga el sentido social y da consistencia al desarrollo de las *relaciones interpersonales*, en las que se ponen en juego aspectos tanto de orden lingüístico como cultural propios. Desde esta área, la noción mediación surgió para la resolución de conflictos consustanciales a todo ser humano, afectando al orden social y al orden personal en todos sus componentes: cognitivo, afectivo y comportamental.

Esta concepción de la mediación posee puntos de confluencia, tal y como podemos observar, con las definiciones aportadas desde la Psicología, área de conocimiento en el que es definida en Doron y Parot (1991) genéricamente, como:

*Paso por una etapa o variable intermedia, que da cuenta del vínculo entre dos acontecimientos, que la vía directa no parece poder explicar. [...] Pero la palabra mediación se ha vinculado en psicología con los esfuerzos teóricos de los neo-behavioristas [...] para resolver las dificultades planteadas por las concepciones estímulo-respuesta. (Doron y Parot, 1991: 356)*

Estas dificultades planteadas son inherentes a la interacción humana y se refieren a la resolución de los conflictos existentes, mediante un proceso que conduce a la satisfacción de las necesidades.

Desde la Psicología de la Educación, Pozo (1994) apunta que “el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Ello es posible gracias a la mediación [...] entre el estímulo y la respuesta.” (p. 194).

Cuando este proceso de estímulo-respuesta tiene lugar en las relaciones interpersonales interviene el hecho lingüístico, cuya implicación nos lleva a definir esta noción de mediación desde el área de conocimiento de Lingüística. Originariamente, la mediación se define en Lewandowski (1982) en su entroncando con las teorías conductistas:

*Concepto fundamental de las teorías semánticas y de la conducta del behaviorismo. Transmisión no observable directamente entre el*

*estímulo inicial y la respuesta final en una cadena de actividad, uno o más miembros intermedios que se encargan de la transmisión como respuesta y estímulo [...]. La conducta resulta ser no sólo una respuesta a la estimulación directa exterior sino que se ve producida también por mediadores, o impulsos propioceptivos procedentes de experiencias anteriores. (Lewandowski, 1982: 222)*

Para esta misma área, en Dubois et al. (1994), se añaden las siguientes precisiones y se hace referencia a la mediación en los términos siguientes:

*Entre el estímulo inicial (objeto, propiedades del objeto) y la respuesta verbal que se encuentra al final de una cadena de acciones, hay unos eslabones intermedios que son a la vez respuestas a los estímulos que les preceden y estímulos para los eslabones siguientes (estímulo- respuesta... estímulo<sub>2</sub>-respuesta<sub>2</sub>). (Dubois et al., 1994: 417)*

Este paso entre el estímulo inicial y la respuesta verbal llevada a cabo por los mediadores se produce por medio de la interacción. La interacción social interpersonal se constituyó en uno de los elementos o motores clave del desarrollo intelectual del individuo, dando lugar a la *teoría del conflicto socio-cognitivo*, que mantiene que todo aprendizaje es social y mediado. Esta teoría es sostenida por Piaget (1972) y la Escuela de Ginebra (Doise y Mugny, 1981 y Perret-Clermont, 1984), la cual constituyó, desde los años 80, la hipótesis central de la Psicología Social (Fischer, 1987).

Enlazando con la consideración de que todo aprendizaje es social y mediado, la mediación en Educación es planteada por Dumás Carré et al. (1995), Lenoir (1996) y Torrego (2000) respectivamente. Para Dumás Carré et al. (1995) la mediación es:

*[...] un dispositif et un processus qui permettent, sinon de toujours résoudre une situation de conflit, du moins de dénouer les fils d'un problème et de rendre plus faciles à surmonter les obstacles et les difficultés pour chaque partie prenante. C'est un processus visant à prévenir et/ou à résoudre un conflit ou une difficulté cognitive [...] Prenant en charge une distorsion entre deux points de vue, la médiation peut être située comme une stratégie de prévention et de résolution des incompatibilités cognitives. (Dumas Carré et al., 1995: 6)*

Por su parte, Lenoir (1996), quien distingue entre mediación cognitiva y mediación didáctica, la define como “[...] d’ordre extrinsèque, relève d’une action extérieure et elle constitue [...] un moyen d’intervention.” (p. 240)

Para Torrego (2000), experto en resolución de conflictos, la mediación es “[...] un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio.” (p.11). Años más tarde, Torrego (2003) añade los siguientes aspectos:

*[...] un método creativo porque promueve la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes. Además, porque la solución no es impuesta, como en el caso de los jueces o árbitros, sino que es “creada” por las partes [...] los mediadores serán los alumnos, profesores y padres [...].* (Torrego, 2003: 17)

La opción de imparcialidad propuesta por Torrego (2003) no es del todo compartida. El profesor Cascón (2000), también experto en resolución de conflictos, afirma que la persona que va a mediar no debe ser neutral sino que debe implicarse en el proceso. Asegura que desde posturas cercanas a la neutralidad se llega fácilmente a considerar que la mediación es un fin, en lugar de un método, una acción o una actividad.

Esta consideración de la mediación como acción o actividad es planteada en Sánchez Cerezo (1983) para las Ciencias de la Educación, presentando el término mediación como una noción consolidada cuya significación se expone como “Acción (o actividad) de un elemento o agente que sirve de intermediario (carácter relacional) entre dos términos [...]” (p. 938)

Según se plantea, la contextualización de la mediación en el Medio institucional nos lleva a considerar la noción de *acción educativa*. Ésta es presentada desde el Agente en la situación de enseñanza/ aprendizaje en Sánchez Cerezo (1991) como:

*[...] equivalente a la intervención educativa y por tanto compete a los agentes educativos [...]. Presenta las siguientes modalidades: directa, por ejemplo comunicación verbal profesor-alumno; indirecta, por ejemplo comunicación a través de un medio seleccionado; encubierta, intervención a través del contexto, por ejemplo clima de clase.* (Sánchez Cerezo, 1991: 11)

Del mismo modo, es recogida por Raynal y Rieunier (1998) en su diccionario sobre conceptos clave, en donde se define como:

*Ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions, etc). [...] Un médiateur est donc essentiellement un facilitateur, qui sait prendre en compte une ou plusieurs de ces variables. (Raynal y Rieunier, 1998: 220)*

En un nivel de concreción mayor, la acción educativa presentada desde el Sujeto implicado en el aprendizaje a través de las *actividades escolares*, es considerada en Sánchez Cerezo (1991) como:

*[...] propia del alumno, aprendiz o educando. Se refiere a la actividad de los procesos de percepción, categorización, almacenamiento, inclusión, etc. Es la actividad específica del aprendizaje. Puede categorizarse en estas modalidades: la observación, la acción, la reflexión y la estructuración. Por la actividad educativa el sujeto aprende y se configura conforme a estos aprendizajes, lo que le permite comportarse de acuerdo con ellos. (Sánchez Cerezo, 1991: 11- 12)*

Ante estas precisiones, es pertinente atender a la mediación como componente de la *acción educativa* encomendada al Agente, a través de su intervención en el aula y en el curso de las *actividades escolares* que realiza el Sujeto.

En y para toda situación de enseñanza/ aprendizaje, podemos dar cuenta de la noción de mediación didáctica en los términos que recoge Arroyo González (2004a) específicamente para el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura:

*Elementos, estímulos, individuos o grupos que sirven de intermediarios e incrementan la conexión entre los alumnos y los objetivos de la enseñanza [...] en definitiva, permite una evolución del alumno hacia una respuesta final, inexistente en su repertorio inicial. [...] El mediador por excelencia sigue siendo el profesor, cuya mediación consiste en interactuar con el alumno en su "zona de aprendizaje", usando una variedad de intercambios discursivos, como ejemplificaciones de estrategias de aprendizaje e impulsos para realizar nuevas tareas [...] Según Feuerstein, el éxito del aprendizaje del alumno depende de la calidad de la mediación del profesor, mediación que debe realizarse sobre el significado de lo*

*que se ha de aprender [...] sobre la individualización y la diferenciación de los alumnos [...]. (Arroyo González, 2004a: 224-225)*

En el Cuadro 12 puede leerse la concepción de la mediación en las distintas áreas de conocimiento abordadas, dando cuenta de las condiciones formales de su existencia, así como de las partes implicadas en su realización. En la lectura de este Cuadro queda patente el *carácter procesual* de la mediación.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	CONDICIONES FORMALES DE SU EXISTENCIA	PARTES IMPLICADAS
<b>Derecho</b>	PROCESO. Proceso de construcción, reparación y gestión de conflictos.	Tres partes, una de ellos neutral.
<b>Filosofía</b>	PROCESO. Resolución de un problema mediante la comprensión de dicho problema. Términos o juicios que actúan entre el punto de partida y la conclusión.	Personas que entienden la realidad de distintos modos.
<b>Sociología</b>	ACCIÓN. Proceso de resolución de conflictos consustanciales al ser humano. Actuación sobre otros, desarrollando las relaciones interpersonales.	Personas que se relacionan entre sí.
<b>Psicología de la Educación</b>	PROCESO. Etapa intermedia que la vía directa no puede explicar. Estímulo externo que produce un estímulo interno y resulta una respuesta manifiesta.	Dos organismos.
<b>Lingüística</b>	TRANSMISIÓN/ ACCIÓN. Instrumento para acceder a la significación de una palabra. Eslabones intermedios entre estímulo inicial y respuesta verbal final.	Dos miembros.
<b>Ciencias de la Educación</b>	MÉTODO/ ACCIÓN/ ACTIVIDAD/ DISPOSITIVO/ PROCESO/ ESTRATEGIA. Proceso de resolución de conflictos entre dos partes enfrentadas. Búsqueda de soluciones que satisfagan todas las partes.	Dos partes: profesor y alumno, y un tercero neutral.
<b>Didáctica de la Lengua y la Literatura</b>	ELEMENTOS/ ESTÍMULOS. Proceso de evolución del alumno hacia una respuesta final. Interactuación del alumno en su zona de aprendizaje. Intercambios discursivos.	Profesor y alumno. El profesor pasa a ser el principal mediador.

Cuadro 12. Rasgos y características de la mediación en distintas áreas de conocimiento.

### 2.1.2. **La presencia de la mediación en las situaciones de enseñanza/ aprendizaje**

En el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura se requiere la consideración del marco de la situación de enseñanza/ aprendizaje organizado según un modelo sistémico propio del paradigma de la complejidad (Morin, 1994) al que hemos aludido con anterioridad. Dicho modelo sistémico da cuenta de una estructura social tradicionalmente representada por un triángulo –el triángulo didáctico-, como modelo de configuración de componentes en interacción (Chevallard y Joshua, 1982).

En cada vértice del triángulo se sitúa cada una de las tres categorías educativas esenciales (Legendre, 1988): el Agente -a priori, el profesor-, el Sujeto -el alumno- y el Objeto de enseñanza/ aprendizaje -el saber. Entre estas categorías educativas tienen lugar las relaciones pedagógicas que, con carácter biunívoco, son abordadas de forma específica como:

- *relación de enseñanza*, establecida entre el Sujeto (Sujeto, que para nuestro caso es alumnado de LCPD) y el Agente (Agente, que puede ser un recurso humano -siendo el profesor el recurso humano por excelencia- o un recurso material);
- *relación de aprendizaje*, establecida entre el Sujeto y el Objeto (Objeto, el saber, que para nuestro caso es la LE);
- *relación didáctica*, establecida entre el Agente y el Objeto.

Tales relaciones tienen lugar en un Medio, entendido éste como todo centro educativo y/o como ese lugar social de referencia que es el aula en particular. Y es el Medio el que determina las características de esas relaciones, por cuanto que cada aula –instancia educativa- está constituida, a su vez, por el Medio social –externo- con sus expectativas y demandas específicas y evolutivas. En la Figura 2, ilustramos las relaciones pedagógicas que se dan en y para toda situación de enseñanza/ aprendizaje.

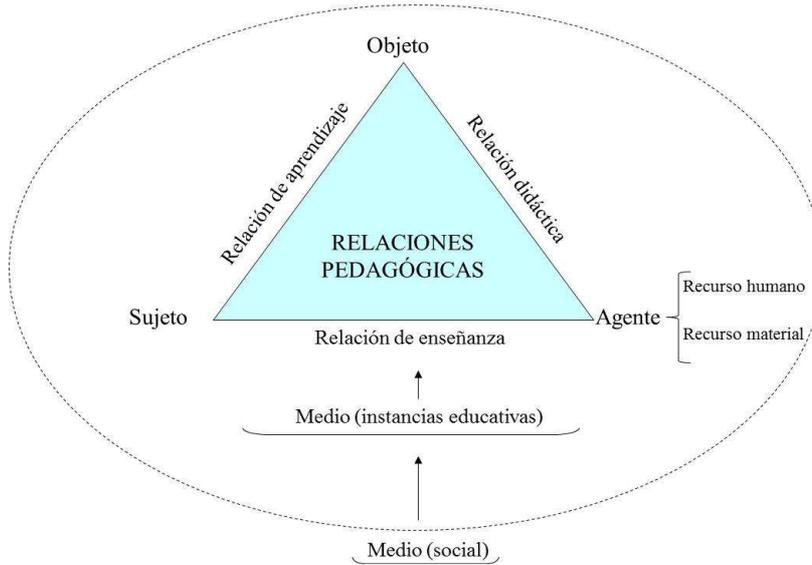


Figura 2. Categorías educativas y relaciones pedagógicas en la situación de enseñanza/ aprendizaje.

Desde la caracterización de cada una de esas relaciones pedagógicas, podemos situar a la mediación en cada uno de los vértices de este triángulo. Tal y como expone Six (1997), director del Centro Nacional de Mediación en Francia:

*En mediación estamos muy pendientes de la cifra 3, que es, no una cifra fetiche, sino la cifra-clave de la mediación. Esta es fundamentalmente terciaria, sino, no existe [...]. En pedagogía, la mediación introduce lo terciario: ya no hay dos términos sino tres; está el profesor, que debe ser activo y responsable, está el alumno, que debe ser activo y responsable a su vez, y está el saber, que es un puente y una herramienta; el saber al que deben referirse e integrar los dos primeros: como un instrumento y no como una finalidad en sí. (Six, 1997: 66)*

En el sector de la relación de enseñanza, que tiene lugar entre el Agente (bien sea un recurso humano o un recurso material) y el Sujeto, la mediación se nos presenta como instrumento de enseñanza para el profesor y como instrumento de aprendizaje para el alumno. Instrumento en el sentido de un conjunto diverso de elementos complementarios o no: estímulos, medios verbales y no verbales, cualquier tipo de material, etc.

En el sector de la relación de aprendizaje, que tiene lugar entre el Sujeto y el Objeto, la mediación se presenta como Objeto de aprendizaje ya que es una actividad comunicativa de la lengua, conforme a las determinaciones curriculares para la LE.

Asimismo, se presenta como instrumento de aprendizaje ya que el Sujeto que aprende, desde su bagaje cognitivo, moviliza la mediación.

Y en el sector de la relación didáctica, que tiene lugar entre el Agente (bien sea un recurso humano o un recurso material) y el Objeto, y en el que se determinan y elaboran los contenidos de enseñanza/ aprendizaje, la mediación se nos presenta tanto como Objeto de enseñanza/ aprendizaje como de Agente (recurso humano o recurso material). Es Objeto de enseñanza/aprendizaje si la contemplamos como una actividad comunicativa de la lengua y Agente si la contemplamos como instrumento que didactiza la introducción en el aula del Objeto de enseñanza y el acceso al Objeto de aprendizaje.

La delimitación y la actualización de la mediación –que se ilustra en la Figura 3- reflejan y evidencian su carácter pluridimensional, plurimodal o pluri-instrumental y multicomponencial, avalando sus virtualidades, en términos de funcionalidad, para la resolución de las eventuales rupturas de los vínculos de comunicación en las aulas de referencia de LE con alumnado de LCPD.

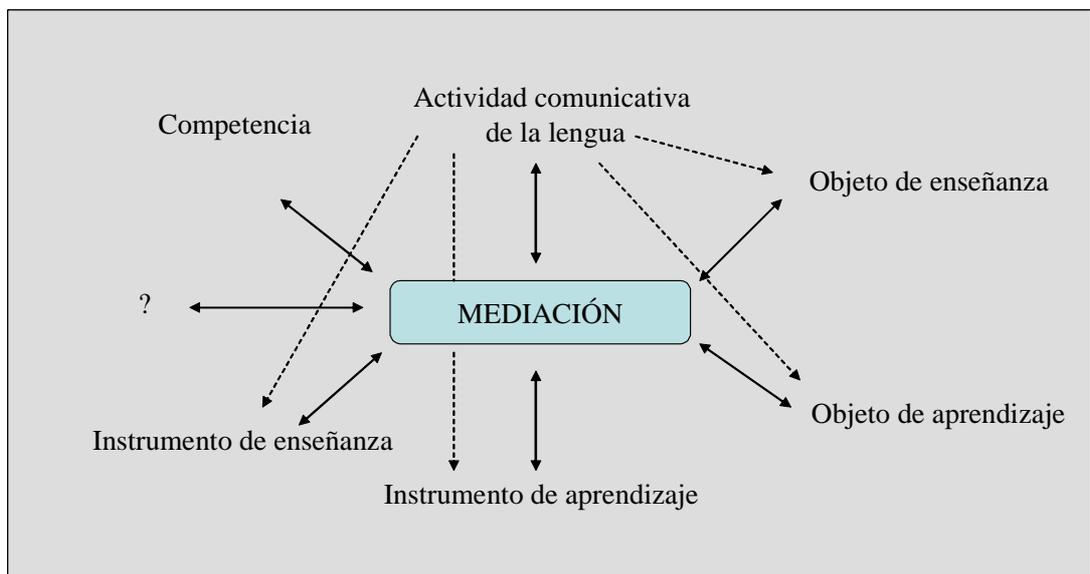


Figura 3. Funcionalidad de la mediación.

Podemos observar en la Figura 3, que las funcionalidades de la mediación son múltiples y diversas y quedan abiertas como componentes del objeto de estudio que nos ocupa.

### 2.1.3. La identidad y la entidad de la mediación en el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

La consolidación nocional de la mediación para este trabajo de investigación, nos ha determinado a trasponer los principios lógicos de *identidad* y de *entidad* que Guillén Díaz (1999) aplicó en la perspectiva de contribución a la comprensión del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta autora se refiere a ambos principios en los siguientes términos "identidad [...] en el sentido efectivo de reconocer las condiciones formales de su presencia efectiva, de su existencia, sus circunstancias, su estructura en suma [...] entidad como su modo de ser, su naturaleza y propiedades, su modo de funcionamiento [...]. (p. 11)

Así delimitados, como principios complementarios e interdependientes, nos permiten establecer el estatus de la mediación para el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Para describir la identidad y la entidad de la mediación recurrimos a los datos presentados en el Cuadro 12, en el que hemos dado cuenta de sus rasgos y características y en el que, asimismo, ha quedado patente su *carácter procesual*, y en la Figura 3, en la que hemos dado cuenta de su funcionalidad o funcionamiento.

La identidad –en términos de condiciones formales de presencia, existencia, circunstancias, estructura- nos revela sus potencialidades, esto es, lo que es o lo que puede llegar a ser; y la entidad –en términos de naturaleza y funcionamiento- nos revela sus virtualidades, esto es, lo que se hace con ella o lo que se puede llegar a hacer.

De forma que reconocemos el estatus de la mediación, tal y como describimos en la Figura 4, al articular su existencia en interdependencia y complementariedad con su funcionamiento.

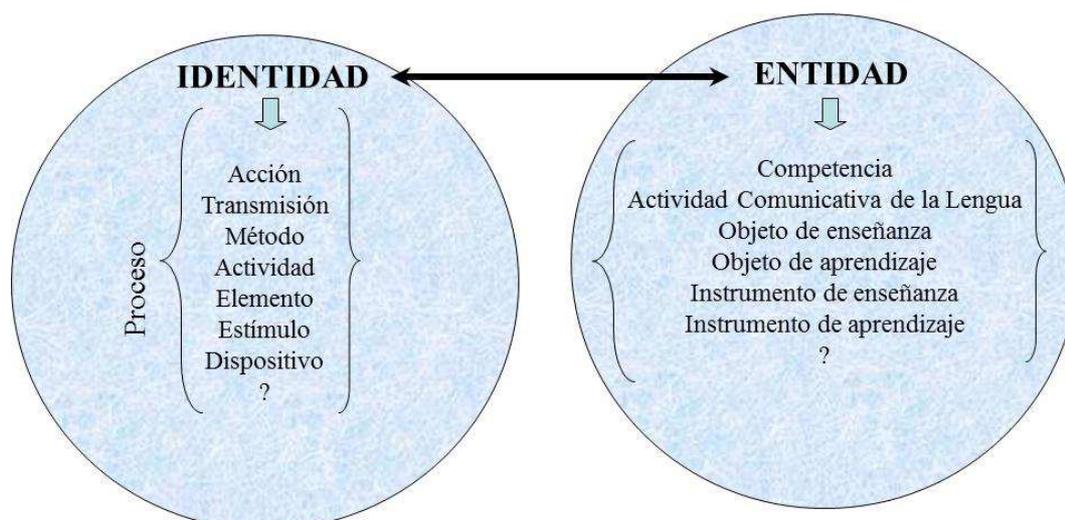


Figura 4. Descripción del estatus de la mediación en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

## 2.2. La mediación en la estructura social del aula de lengua extranjera

La mediación en el ámbito escolar en general y en el aula de LE en particular (el Medio), se ha consolidado como una noción de amplio espectro, por cuanto que gestiona y contribuye a la resolución de diversas situaciones-problema (ver Cuadro 4), las cuales son tratadas por autores como Astolfi (1997) desde las Ciencias Experimentales, y Meirieu (1988) desde el área de Pedagogía. Astolfi (1997) definió diez características de una situación-problema, las cuales trasponemos al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, destacando las que tienen mayor presencia en un aula de LE:

1. Una situación problema se organiza en torno a la superación de un obstáculo [...].
3. Los alumnos perciben la situación que se les propone como un verdadero enigma que resolver, en el cual están en condiciones de emplearse a fondo. [...]
4. [...] Es la necesidad de resolverlo lo que conduce al alumno a elaborar o apropiarse colectivamente de los instrumentos intelectuales que serán necesarios [...].
6. La solución no debe percibirse fuera del alcance de los alumnos. La actividad debe trabajar en una zona próxima, propicia al desafío intelectual y a la interiorización de las “reglas de juego”.
10. Reexaminar de forma colectiva la progresión llevada a cabo es la ocasión para un repaso reflexivo, con carácter metacognitivo [...]. (Astolfi, 1997: 144- 145)

Podemos, pues, describir las situaciones-problema como un contexto de participación colectiva por cuanto que funcionan como situaciones de aprendizaje para el alumno, así como estrategias de enseñanza para el profesor generando procesos conducentes a la construcción de competencias. Tal y como afirman Malik Liévano y Herraz Ramos (2005), Martínez Beltrán (1994), San Martín (2003), Torrego (2000) y Uranga (1994), mediante el uso de la mediación se crea un clima de cooperación y participación y las situaciones-problema se transforman en oportunidades de aprendizaje.

Para el caso que nos ocupa, estas situaciones-problema se deben a la heterogeneidad en las aulas y a las eventuales rupturas de los vínculos de comunicación.

### **2.2.1. Las aulas como comunidades de aprendizaje: socialización y aprendizaje dialógico**

El aula, lugar social de comunicación por excelencia, es abordada como una estructura social por Beltrán (1991), Berger y Luckmann (1968), Coleman (1990), Lévi-Strauss (1968) y Zino Torrazza (2000), en la que los individuos -actores sociales-, mantienen relaciones institucionalmente definidas.

Para Zino Torrazza (2000), la estructura social -representada en la Figura 5 que sigue- es el modo en el que cada grupo regula sus relaciones sociales. Para ello, se definen las posiciones o roles de sus miembros, profesorado y alumnado en el caso del aula, y se establecen las pautas -que este autor denomina *instituciones*- de interacción social. Se establecen los comportamientos que se esperan dependiendo de la posición o rol de los miembros de la estructura social, lo que nos lleva a la noción de predicción de conducta, que abordamos más adelante.

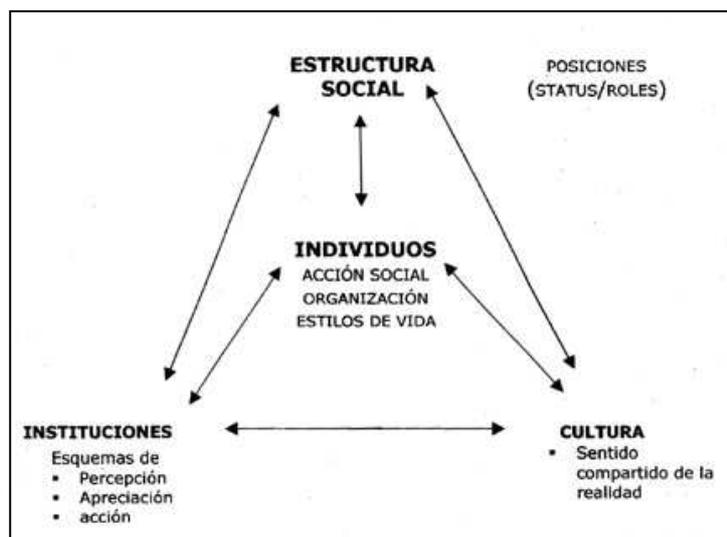


Figura 5. Las interrelaciones en la concepción de toda estructura social.  
Zino Torrazza (2000: 2)

Y es la cultura la que otorga, a priori, a los individuos un sentido compartido de la realidad, a partir del cual actúan y se relacionan. Ese sentido compartido se adquiere mediante la socialización, la interacción y el aprendizaje dialógico, a través de intercambios discursivos.

Es por lo tanto pertinente recurrir a la idea de las aulas como comunidades de aprendizaje, noción objeto de numerosos trabajos: los de Vygotsky (1979) desde la Psicología, los de Habermas (1987) desde la Filosofía, los de Freire (1993) y Giroux (1990) desde la Pedagogía, y los de Beck (1998), Flecha García y Puigvert Mallart (2002) y Giddens (1994) desde la Sociología. Se pone en evidencia que las comunidades de aprendizaje se basan en la socialización y el aprendizaje dialógico, en donde el alumnado no se enfrenta solo al proceso de enseñanza/ aprendizaje, sino que se promueve la resolución de los problemas en grupo para que todos logren los objetivos propuestos.

Las aulas que funcionan de este modo son espacios donde se genera nuevo conocimiento y no sólo donde se reproduce el ya existente. Cuantas más aportaciones se produzcan por distinto alumnado, más posibilidades habrán de aumentar el conocimiento de los miembros del grupo, ya que las fuentes serán mayores y los recursos más numerosos.

En este orden de cosas, se hace patente, según Vez, Guillén y Alario (2002), que el aula está caracterizada por la interdependencia funcional de sus miembros,

por la interacción comunicativa -verbal o no-, y por la predicción de la conducta del alumnado y del profesor en sus roles respectivos. Estos autores presisan se trata de:

*Un aula, en la que –desde los datos aportados por la psicología cognitiva- los comportamientos de aprendizaje de los alumnos se explican por la existencia de:*

- *Mediadores sociales, en cuanto al conocimiento de las “reglas del juego” en la clase.*
- *Mediadores cognitivos, en cuanto al conocimiento del tipo de respuestas que espera el profesor, la forma de expresarlas, etc.* (Vez, Guillén y Alario, 2000: 263- 264)

La predicción de la conducta viene a evidenciar que los comportamientos esperados por parte del alumnado y del profesor se llevan a cabo debido a mediadores, tanto en una dimensión social como cognitiva. Estos mediadores – sociales y cognitivos- facilitan las interrelaciones necesarias para hacer del aula un lugar basado en la comunicación y en la interacción social y discursiva de los individuos implicados.

En este sentido se manifiesta Uranga (1994) para quien el uso de la mediación en los centros escolares y en las aulas tiene un impacto muy positivo, ya que:

- Crea un *ambiente más relajado y productivo.*
- Contribuye al desarrollo de actividades de *interés y respeto* por el otro.
- Ayuda a *reconocer y valorar los sentimientos, intereses, necesidades y valores* propios y de los otros.
- Aumenta el desarrollo de *actitudes cooperativas* al buscar soluciones satisfactorias para todos.
- Aumenta la capacidad de *resolución de conflictos* de forma no violenta.
- Contribuye al desarrollo de la *capacidad de diálogo* y a la *mejora de las habilidades comunicativas*, sobre todo la escucha activa.

Partiendo del impacto positivo argumentado por esta autora, debemos abordar la mediación en el aula<sup>37</sup> como ese lugar social de referencia, que Pérez Gómez (1998) aborda como:

---

<sup>37</sup>El aula es el medio en el que se produce el contrato didáctico (De Pietro, Matthey y Py, 1989, Przesmycki, 2000 o Vasseur, 1993). Contrato entre dos partes, el profesor y el alumno, resultante de negociaciones que regulan los comportamientos o las interacciones interpersonales. El alumno sabe lo que se espera de él y se reducen las incertidumbres que se dan en las relaciones profesor y alumno.

- *espacio ecológico de cruce de culturas* [...] *entre las propuestas de la cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículo; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la cultura experiencial,<sup>38</sup> adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.* (Pérez Gómez, 1998: 17)

- *espacio ecológico de vivencia cultural* [...] *espacio ecológico integrador de los diferentes contextos de producción, utilización y reproducción del conocimiento.* (Ibíd.: 267)

De esta visión compleja, podemos desprender que un aula está definida por la heterogeneidad, la cual proviene, fundamentalmente, de la diversidad de *cultura social* y de *cultura experiencial* de los Agentes y de los Sujetos que la integran. Se pone de relieve, por lo tanto, su carácter integrador aún cuando, paradójicamente, en Organización escolar, el aula es abordada en Legendre (1988) como “Ensemble d’élèves d’un établissement d’enseignement réunis à partir d’une ou de plusieurs caractéristiques communes.” (p. 94)

### 2.2.2. **El carácter procesual de la mediación: fases, modos y tipos**

Considerando las situaciones-problema en la situación de enseñanza/aprendizaje, cabe tener en cuenta las *fases* que Kemmis y McTaggart (1988) consideran necesarias para abordar un “problema educativo amplio” (p. 14) y para gestionarlo de forma adecuada. Estas fases han sido caracterizadas por estos autores bajo las denominaciones de: planificación, acción, observación y reflexión.

*El plan es acción organizada, y por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia delante. Debe reconocer que toda acción social es, hasta cierto punto, impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada.*

[...] *La acción [...] es deliberada y está controlada: es una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica, y está informada críticamente.*

---

<sup>38</sup> Guillén Díaz y Castro Prieto (1997) también designan a la *cultura experiencial* como *cultura privada* la cual se refiere tanto al alumno como al profesor.

[...] *La observación tiene la función de documentar los efectos de la acción críticamente informada; [...]. La observación debe planificarse de tal modo que se constituya una base documental para la reflexión posterior.*

[...] *La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica. [...] se ve ayudada, habitualmente, por la discusión entre los participantes.* (Kemmis y McTaggart, 1988: 17-18)

Bien es cierto que la gestión de la situación-problema mediante el factor mediación no se culmina en esta última fase, sino que reinicia la espiral retroactiva o recursiva –dando cuenta de su carácter relacional-, a tenor de la nueva situación que es objeto de planificación, acción, observación y reflexión.

La mediación, que presenta un *carácter relacional* en toda situación de enseñanza/ aprendizaje, está dotada, a su vez, de un *carácter procesual* -que ha quedado patente en el apartado 2.1.3.- cuyas particularidades significativas expone Calcaterra (2002). Según este autor, la mediación debe ser un proceso:

- *Estructurado/estratégico*, ya que no sólo consiste en saber las cosas que se deben hacer antes y después, sino que demanda un conocimiento técnico operativo de sus etapas y estadios y una organización de un plan general de trabajo.
- *Político*, ya que se ocupa de equilibrar el poder entre las partes favoreciendo el comportamiento colaborativo de los implicados en la situación-problema.
- *Paradójico*, ya que hay un observador neutral que dirige el proceso con reglas bien precisas.
- *De negociación y dirigido*, ya que la mediación es asistida y dirigida por un mediador, siendo la enseñanza, en sí misma, un proceso de negociación.

Esta última idea de negociación es compartida por De Armas Hernández (2003) quien afirma que “Una característica de la mediación es que es una negociación cooperativa, en la medida que promueve una solución en la que las partes implicadas ganan u obtienen un beneficio, y no sólo una de ellas.” (p. 126). En Beltrán Llera (2004) se recoge esta misma idea, por cuanto que “La enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de

establecimiento de contextos mentales compartidos, resultado y vía a la vez de este proceso de negociación.” (p. 270)

Los *modos* del proceso mediacional –estructurado/estratégico, político, paradójico y de negociación y dirigido- descritos por Calcaterra (2002), dan contenido a las *fases* de planificación, acción, observación y reflexión que lo constituyen, descritas por Kemmis y McTaggart (1988).

Si atendemos a dimensión operativa de la intervención profesional del profesor, Vinyamata Camp (2003), experto en Conflictología, distingue tres *tipos* de mediación: *lineal*, *circular-narrativa* o *transformativa*. Estos tipos de mediación son precisados como sigue:

- El tipo de mediación *lineal* trata de reducir las causas de desacuerdo ante la situación-problema, aproximando los objetivos de las partes y determinando una solución.
- El tipo de mediación *circular-narrativa* promueve la reflexión de las partes, con el fin de modificar el proceso negativo en positivo.
- El tipo de mediación *transformativa* procura que las partes encuentren formas de cooperación al margen de pretender solucionar la situación-problema. Lo importante es la adquisición de capacidades de gestión en la perspectiva de solucionar futuros problemas.

Para Ripol-Millet (2001), se podría estimar que este último tipo de mediación es el más adecuado para la resolución de las situaciones-problema, ya que se basa en una concepción transformadora de las mismas. Concepción compartida por De Armas Hernández (2003) -en la línea de Díez y Gachi (1999)- quien precisó sobre el modelo transformativo de la mediación en el que las partes implicadas experimentan una evolución respecto a sus intereses, opiniones, capacidades, recursos y toma de decisiones:

*1. Respecto a sus intereses:*

*Comprende más claramente qué es lo que les importa [...] Comprende [...] por qué los persigue y por qué merecen ser considerados.*

*2. Respecto de las opiniones:*

*Comprende que [...] siempre hay alguna opción.*

*3. Respecto de su capacidad:*

*Siente que aumentan sus habilidades para resolver sus conflictos.*

*4. Respecto de sus recursos:*

*Toma conciencia de los recursos que posee y que puede utilizar para alcanzar sus metas.*

*Entiende más claramente que cada uno tiene algo valioso para el otro [...]*

*5. Respecto de la toma de decisiones:*

*Siente que puede reflexionar, deliberar y tomar decisiones consciente de lo que quiere hacer y consciente de sí mismo. (De Armas Hernández, 2003: 129- 130)*

Transponiendo estas especificaciones, presentamos en la Figura 6 los elementos constitutivos del proceso mediacional que pueden tener lugar durante la movilización de la mediación oral en un aula de LE. Elementos constitutivos en función de los modos, marcados por las fases y los eventuales tipos de mediación descritos.

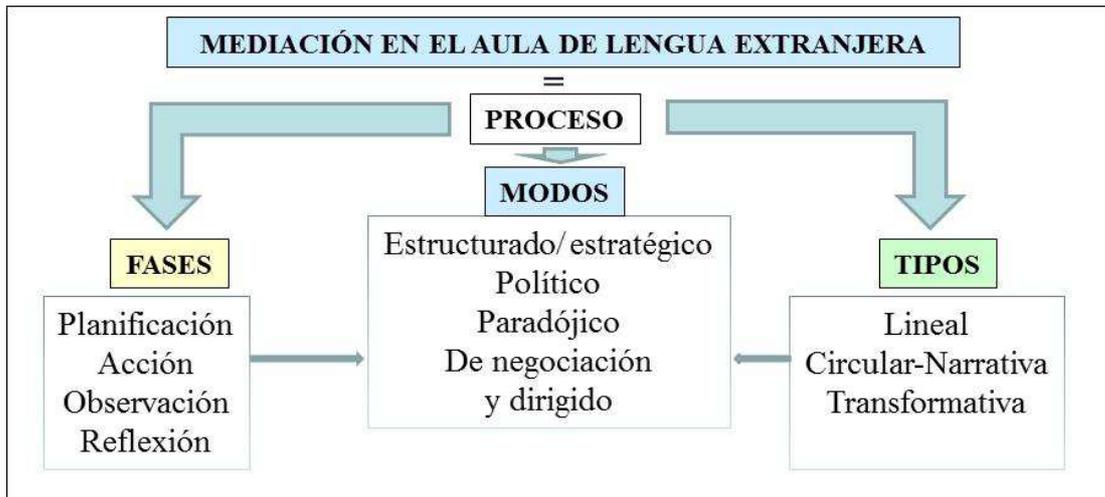


Figura 6. Elementos constitutivos del proceso mediacional.

En todo caso, los tres tipos de mediación concretados por Vinyamata Camp (2003) pueden considerarse interdependientes y el mediador debería, en la medida de lo posible, optar por un eclecticismo de complementariedad.

De la interpretación de los elementos descritos en la Figura 6, se podrían identificar las fases que priorizan cada uno de los modos del proceso mediacional en consonancia con los tipos, tal y como exponemos en la Figura 7.

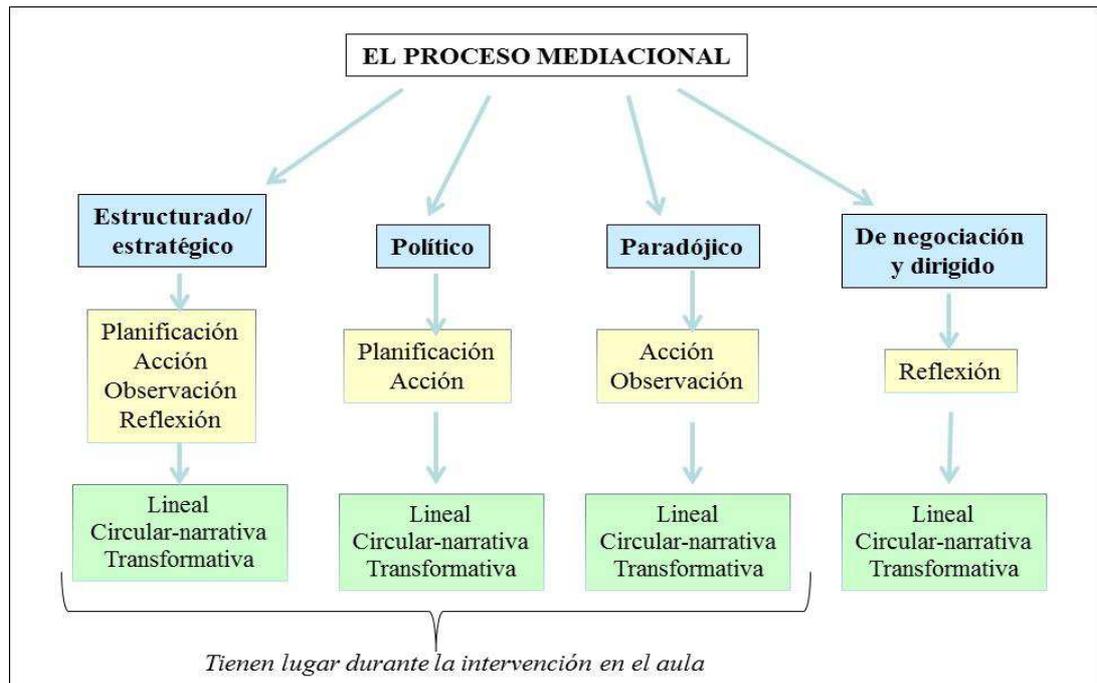


Figura 7. Descripción de los modos del proceso mediacional en función de las fases y de los tipos de mediación en interacción.

### 2.2.3. El aprendizaje mediado y la mediación pedagógica

Instalados en el aula de LE, cabe remitirnos al concepto de *aprendizaje mediado*, definido por Arroyo González (2004b), apoyándose en los conceptos de: desarrollo de Vygotsky (1995); interacción de tutela de Bruner (1976); y aprendizaje mediado de Feuerstein (1977, 1996). Para este último, dicho enfoque del aprendizaje consiste en construir conocimiento en la *interacción social* en la que intervienen el Sujeto, el Objeto y el Agente.

Vygotsky (1995) ha planteado la existencia de dos niveles evolutivos en el proceso de aprendizaje. El nivel real, que es el grado de desarrollo psicológico de un niño en un momento dado, y el nivel potencial, que se pone de manifiesto cuando un niño no puede solucionar un conflicto cognitivo él solo, pero sí lo logra si tiene una ayuda externa (interacción adulto– niño). Es esta interacción la que se conoce como *mediación educativa*. En este sentido, Ferreiro Gravié (2004) manifiesta que, si bien el aprendizaje directo es muy valioso, el aprendizaje mediado es fuente del buen aprendizaje directo, ya que contribuye a que el Sujeto encuentre un sentido al Objeto de aprendizaje. En este orden de cosas, Arroyo González (2004b), y para la opción educativa en general expresa:

*Mediante la interiorización, los procesos sociales se convierten en procesos psicológicos, por la exposición a las formas maduras del comportamiento. El aprendizaje consiste en la interiorización de instrumentos culturales (lenguaje, relaciones sociales) que permiten transformar los procesos psicológicos inferiores en procesos psicológicos superiores, para lo que es necesaria la presencia de un mediador (interacción social). Para lograr el aprendizaje, el mediador tiene que actuar en la zona de desarrollo próximo del sujeto, que es el espacio cognitivo situado entre lo que el sujeto puede hacer solo y aquello que puede hacer con la ayuda de otros, al enfrentarse a una tarea. (Arroyo González, 2004b: 72)*

Ante este esquema de interacción educativa, Feuerstein (1977, 1996), antiguo alumno de Piaget y en la línea de Bruner (1976) en su *Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*, ya nos había planteado con la figura del adulto mediador dos modos fundamentales de aprender: la *experiencia de aprendizaje mediado* (en adelante, EAM) y el *programa de enriquecimiento instrumental* (en adelante, PEI), siendo la intervención del adulto la que provocará cambios en el curso del desarrollo cognitivo.

Por lo que respecta a la EAM, este autor la define en los términos siguientes:

*[...] una cualidad de la interacción ser humano-entorno que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un mediador humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo. El mediador selecciona, organiza y planifica los estímulos, variando su amplitud, frecuencia e intensidad, y los transforma en poderosos determinantes de un comportamiento en lugar de estímulos al azar. (Feuerstein, 1996: 38)*

Es decir, la EAM resulta de la interacción que tiene lugar entre el Sujeto y lo que lo rodea. Feuerstein (1996) nos revela que el Sujeto puede modificar su patrón de desarrollo mediante una interacción activa entre él y las fuentes internas y/o externas de estimulación. Para este autor, el elemento más característico de la inteligencia humana es su maleabilidad y la mediación incita al alumno a descubrir su potencial y su capacidad de desarrollarlo.

El Sujeto ha de exponerse a una serie de experiencias de aprendizaje mediado en las que el mediador tiene un papel fundamental en la selección, transmisión y organización de los estímulos, posibilitando que este Sujeto incorpore una amplia

gama de estrategias cognitivas y procesos, que derivarán en comportamientos considerados pre-requisitos para un buen funcionamiento cognitivo (Martín Izard, 2001).

Entre las propuestas de Feuerstein (1996) encontramos la definición de *mediación pedagógica* que se aborda como enfoque de la interacción educativa. Tomando como referencia esa definición, Martín Izard (2001) da cuenta de la noción de mediación pedagógica enumerando diez características que son complementarias entre sí:

- a. *Intencionalidad y reciprocidad*. El mediador implica al Sujeto de forma que se produzcan cambios en él cuando procese y opere dicha información.
- b. *Trascendencia*. El mediador permite que el Sujeto resuelva situaciones futuras, y que le sirvan para realizar nuevos aprendizajes.
- c. *Significado*. El mediador provoca en el Sujeto una serie de conexiones entre los nuevos conocimientos y los ya existentes.
- d. *Competencia*. El mediador fomenta en el Sujeto su autoestima, una auto-percepción positiva y sentimiento de capacidad.
- e. *Regulación y control de la conducta*. El mediador fomenta el pensamiento reflexivo, tratando de que el Sujeto se tome tiempo antes de emitir la respuesta.
- f. *Participación activa y conducta compartida*. El mediador facilita las discusiones reflexivas ya que el Sujeto lo percibe como uno más con el que se puede discutir un problema.
- g. *Individualización y diferenciación psicológica*. El mediador aplica modelos de aprendizaje según las diferencias individuales, por cuanto que cada individuo es único y diferente.
- h. *Búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta*. El mediador debe conseguir que los Sujetos orienten su atención hacia la consecución de metas a corto y largo plazo. Asimismo, ha de conseguir que los Sujetos establezcan metas individuales que les exijan ser perseverantes y diligentes para lograrlas.
- i. *Mediación del cambio*. El mediador fomenta la curiosidad intelectual en los Sujetos por medio de la búsqueda de la novedad y la complejidad.
- j. *Mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio*. El mediador debe conseguir que el Sujeto se perciba como un sujeto activo.

La evolución en los modelos de aprendizaje nos lleva a retomar la introducción de la figura del Agente mediador (Feuerstein, 1977). En la modalidad de la EAM, el modelo Estímulo-Respuesta se convierte en Estímulo-Humano-Organismo-Respuesta, siendo *Humano* la figura del adulto mediador que refuerza positivamente las conductas de aprendizaje, estableciendo una *interacción de tutela* (Bruner, 1976). A este respecto, en Raynal y Rieunier (1998) se describe al adulto mediador mediante las funciones de guía, orientación y gestión del grado de libertad del alumno en su aprendizaje.

Noguez Casados (2002), desde el área de Psicología, refleja esta evolución de los modelos de aprendizaje tal y como se ilustra en la Figura 8.

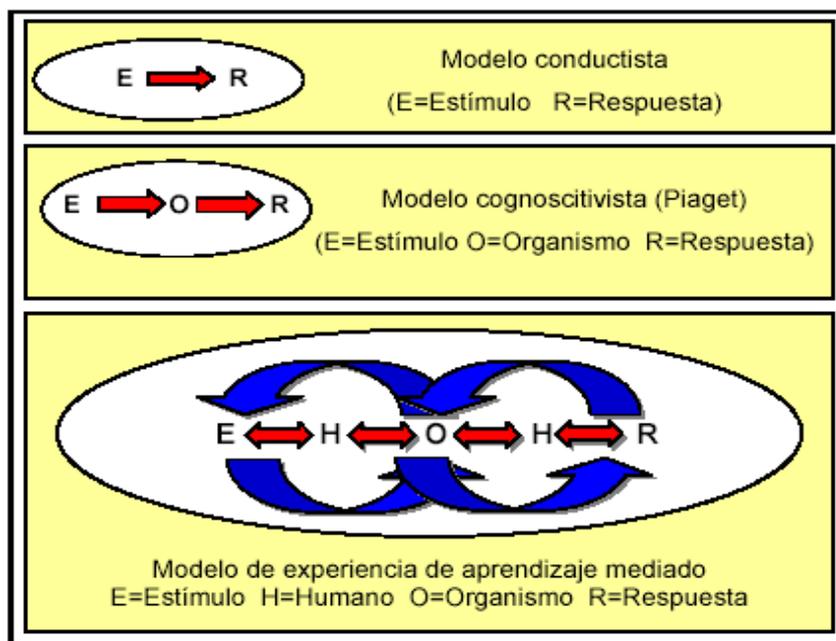


Figura 8. Del modelo conductista al modelo de experiencia de aprendizaje mediado. Noguez Casados (2002: 138)

Se podría inferir para el aula, que “H” -el adulto mediador- es generalmente el profesor, Agente en el proceso de enseñanza/ aprendizaje y “O” -el organismo- el alumno, Sujeto en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

El mediador, pues, enriquece la interacción proporcionando al Sujeto estímulos y experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato, de forma que la EAM representa interacciones marcadas por necesidades del Sujeto, creando en éste

procesos que no afectan sólo a los estímulos que han sido mediados, sino también a la capacidad del individuo para aprovechar dichos estímulos (Fuentes Muñoz, 1999).

En un intento de compensar el déficit y carencias de la EAM a través de un mediador, Feuerstein (1977) concibió otro modo fundamental de aprender, el PEI. Este programa experimentado en Israel y Estados Unidos en la década de los 90, se nos muestra, hoy en Europa, como una estrategia de intervención que se ha desarrollado con alumnado adolescente y adulto con problemas de aprendizaje. Problemas de aprendizaje debidos a: comportamientos retardados, déficit cognitivo o necesidades educativas específicas por tener una lengua y/o cultura primera diferente. En este sentido se emplea la expresión de *reanimación cognitiva* modificando y promoviendo el potencial de aprendizaje del alumno.

Los objetivos principales del PEI, según Martínez Beltrán, Brunet Gutiérrez y Farrés Vilaró (1991), son los siguientes:

- Corregir las funciones cognitivas deficientes.
- Ayudar a adquirir conceptos básicos, designaciones, vocabulario, operaciones y relaciones.
- Producir motivación intrínseca a la tarea por medio de la creación de hábitos.
- Producir procesos de reflexión<sup>39</sup>.
- Pasar de la actitud pasiva-reproductora de información a la activa-regeneradora.

La meta general que se persigue con estos objetivos es la continua mejora de la modificabilidad cognitiva del Sujeto, en función de la maleabilidad que Feuerstein (1996) atribuye como elemento característico de la interacción humana. El Sujeto debe ser partícipe de su propio aprendizaje y tomar conciencia de lo que está aprendiendo.

### **2.3. El aula de lengua extranjera: lugar de integración social y escolar**

Cabe contemplar el aula de LE como el lugar en el que se producen las interacciones sociales y discursivas (Puren, 2002). Se crean zonas de diálogo, de

---

<sup>39</sup> La reflexión sobre la propia mediación ayuda a entender el conflicto en sí mismo (Likert y Likert, 1976 y Shapiro, 2002).

intercambios discursivos de mensajes verbales y no verbales, susceptibles de ser observados, identificados, descritos y clasificados y susceptibles, a su vez, de ser presentados como *unidades de mediación*. Estas unidades de mediación son segmentos de discurso objeto de observación, identificación, descripción, clasificación e interpretación.

En el aula de LE, el discurso que articula los intercambios discursivos es abordado como un discurso pedagógico. Se categoriza de forma complementaria como:

- a. Un *discurso de enseñanza/ aprendizaje* que afectaría a los elementos que configuran la competencia para comunicar como objetivo curricular. Discurso que para Bernstein (1993) es propio de los conocimientos curriculares.
- b. Un *discurso social* que regularía el funcionamiento (normas y pautas) de la comunicación propiamente dicha en el aula. Discurso que para Bernstein (1993) es propio de los modos y formas de trabajo en el aula.

Este discurso pedagógico, según Guillén Díaz (1992), es normalmente didáctico porque ocurre en el aula. Aula, como ya hemos aludido, contemplada por Vez, Guillén y Alario (2002), en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, como:

*[...] un lugar social institucional de referencia en el que se desarrolla la situación pedagógica, que se ha definido como el conjunto de relaciones e interrelaciones establecidas explícita e implícitamente entre el alumno en el grupo, la Lengua Extranjera objeto de enseñanza y aprendizaje y el profesor quien, a fin de cuentas, tiene la responsabilidad de la gestión del aula en determinados momentos de la vida escolar, orientando y manteniendo a cada alumno en contacto con los contenidos de aprendizaje. (Vez, Guillén y Alario, 2002: 264)*

La diversidad generada por las diferentes culturas sociales y culturas experienciales de los individuos que participan en el aula de LE, puede generar rupturas del vínculo de comunicación que se hacen tangibles y observables en el discurso del alumnado de LCPD en particular, teniendo repercusiones significativas en su integración social y escolar.

### 2.3.1. **La mediación en la perspectiva de una competencia intercultural en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras**

Han sido los trabajos de Abdallah-Preteuille (1986, 2001), enlazando los conceptos de cultura y de diversidad cultural, los que han abierto el camino para conceder mayor importancia a los usos sociales y comunicativos y a los problemas que la diversidad cultural puede generar:

*En la actualidad, la noción de cultura es reemplazada por el principio de la diversidad cultural como concepto central de las investigaciones relativas a lo cultural, de acuerdo con las consecuencias que ésta tiene en el comportamiento, la socialización, el aprendizaje y la comunicación [...]. Ciertamente, lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y los grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes, analizar los usos sociales y comunicativos de la cultura. Se trata, pues, de admitir que la variable cultura está presente en los problemas educativos, sociales y políticos [...]. (Abdallah-Preteuille, 2001: 17)*

Esta variable cultura implica que el profesor esté sensibilizado al hecho de que el alumnado pueda tener una cultura diferente, derivando en interpretaciones diferentes del mundo, ya que la cultura otorga un sentido compartido de la realidad (ver Figura 5). Malgesini y Giménez (1997), expertos en inmigración e interculturalidad, afirman que:

*La cultura se aprende a través del proceso de socialización, no forma parte de la herencia genética, sino que se adquiere a través de la relación de cada individuo con el medio social y natural en el que se desenvuelve de forma cotidiana. (Malgesini y Giménez, 1997: 70)*

Por lo tanto, el proceso de socialización que tiene lugar en las aulas, implica que el alumnado se relacione con los demás, relaciones que son abordadas por Doyle (1977, 1981) como:

- *relaciones interpersonales* que tienen lugar en las relaciones pedagógicas para los objetivos escolares específicos del currículo de LE, ante los que se ponen en juego las características cognitivas, comportamentales y afectivas de alumnado y profesorado;
- *relaciones orgánicas* entre lengua y cultura que subyacen a los contenidos curriculares del área de LE.

Al plantearse para el currículo de LE objetivos que atienden a las relaciones entre los individuos y la realidad social (ver Cuadro 9 y Cuadro 10 en apartado 1.3.2.), el desarrollo de la *competencia en comunicación lingüística* se contempla como un aprendizaje de la *comunicación intercultural*. Gracias a los trabajos de Byram (1997), Byram y Fleming (1998), Byram, Gribkova y Starkey (2002) y Byram, Nichols y Stevens (2001), asistimos a la promoción del desarrollo de una *competencia comunicativa intercultural*. Esta competencia se prevé como objetivo último de la enseñanza/ aprendizaje de LEs en los sistemas de Educación y Formación de los países miembro de la Unión Europea desde los primeros niveles y a lo largo de toda la vida. Byram (1997) aborda esta noción en los siguientes términos:

*FLT has a central aim of enabling learners to use that language to interact with people for whom it is their preferred and “natural” medium of experience, those we call “native speakers”, as well as in lingua franca situations where it is an estranging and sometimes disturbing means of coping with the world for all concerned. [...] It is focused on establishing and maintaining relationships. (Byram, 1997: 3)*

Si bien es cierto que el hecho de que nuestras aulas sean hoy multiculturales, no les convierte necesariamente en interculturales, ya que la interculturalidad, para Arnaiz y De Haro (2004b) consiste en “abordar la multiculturalidad desde la igualdad, el diálogo, el respeto, el intercambio, la participación y la convivencia armónica” (p. 85). La interculturalidad tiene lugar cuando, además de convivir, existe una relación entre los individuos y se consigue un beneficio de dicha relación (Abdallah-Preteille, 2001). Se trata de que la cultura del alumnado de LCPD no quede fuera del aula, promoviendo así una educación inclusiva, por cuanto que las relaciones entre los individuos están marcadas por la interculturalidad, basada ésta en la interrelación/ interacción de las identidades culturales propias, en su convivencia.

A este respecto, en el ámbito europeo encontramos, hoy más que nunca, una vinculación tanto explícita como implícita entre el enfoque intercultural y las políticas dirigidas al fomento de la cohesión social y a la consecución de un nuevo concepto de ciudadanía europea. En el MCER (2002) se presentan las destrezas y habilidades interculturales en el sentido de "La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con

eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. La capacidad de superar relaciones estereotipadas." (p. 102)

Desde el documento *MAREP Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y de las Culturas* (Candelier, et al., 2008), se aborda el enfoque intercultural como uno de los cuatro enfoques plurales<sup>40</sup> de las Lenguas y de las Culturas, los cuales son definidos en los siguientes términos “Llamamos “enfoques plurales de las lenguas y culturas” a los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales.” (p. 6)

En esta misma línea, tal y como apuntan Sánchez García y Herraz Ramos (2005):

*Puede decirse que dichas políticas se han orientado hacia tres vertientes principales, todas ellas relacionadas con el mundo educativo:*

- 1. El desarrollo de las competencias lingüísticas, el multilingüismo como forma de lograr una identidad europea intercultural.*
- 2. La lucha contra el racismo y la xenofobia.*
- 3. El desarrollo de una educación intercultural, desde la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura.* (Sánchez García y Herraz Ramos, 2005: 109)

De hecho, el bloque 4 de contenidos del área curricular –en Educación Primaria- y de la materia –en Educación Secundaria Obligatoria- de *Lengua extranjera* se denomina “Aspectos socioculturales y conciencia intercultural”, tal y como describimos en el apartado 1.3.2. Bajo esta denominación se abordan formas de vida diferentes a las propias, en la perspectiva de promover valores tales como la tolerancia y el interés hacia otras sociedades y culturas y, en consecuencia, facilitar la comunicación intercultural.

Cabe precisar que la movilización de la educación intercultural que subyace a estos planteamientos no es exclusiva de aquellos contextos escolares a los que asista alumnado de LCPD, ya que si ésto fuese así, se estaría negando al resto de la comunidad educativa el conocimiento de las diversidades culturales y de todos

---

<sup>40</sup> Junto a los enfoques plurales de *intercomprensión* entre lenguas de la misma familia; *didáctica integrada de las lenguas*; y *éveil aux langues* (denominación que en el documento en español se retiene en francés para designar a la “sensibilización lingüística” y al “awareness of language” de Hawkins, 1987).

aquellos valores que favorecen la convivencia y las relaciones sociales (Ramírez Trapero, 2003).

La educación intercultural trata de ofrecer respuestas válidas y adecuadas a los retos que presenta la convivencia cultural en nuestras aulas. Respecto a esta noción de educación intercultural, Morales (2000) manifiesta que:

*[...] tiene como objetivos proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios en los que tiene oportunidades variadas de comunicación y cooperación, tan necesarias hoy en la convivencia diaria. (Morales, 2000: 9)*

Las competencias sociales, a las que alude Morales (2000), son aquellas que permiten interactuar con los demás, aceptar otras percepciones del mundo, mediar entre diferentes perspectivas y ser consciente de las propias valoraciones sobre la diversidad, la cual, ante todo, debe ser considerada como un valor en sí misma (Byram, Nichols y Stevens, 2001). Una persona que posea estas competencias será una persona interculturalmente competente<sup>41</sup>.

Para Meyer (1991) la competencia intercultural es parte de una competencia más amplia que posee el hablante de una LE, la cual:

*[...] identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences between one's own and the foreign culture and the ability to handle cross-cultural problems which result from these differences. Intercultural competence includes the capacity of stabilising one's self-identity in the process of cross-cultural mediation and of helping other people to stabilise their self-identity. (Meyer, 1991: 137)*

Desde la concepción de la competencia intercultural que atiende a tres dimensiones del aprendizaje de una LE: la cognitiva, la comportamental y la

---

<sup>41</sup> En su libro, estos autores proporcionan al profesorado soluciones prácticas -tanto ideas como materiales didácticos- para ayudarles en el desarrollo de una competencia intercultural en su alumnado.

afectiva, Castro Prieto<sup>42</sup> (1999) precisa que los objetivos de la citada competencia deben ir orientados:

- hacia el desarrollo de destrezas sociales. [...] *No es necesario un conocimiento exclusivo de la cultura sino de las situaciones específicas en las que se va a encontrar.*
- hacia el desarrollo de una actitud personal. [...] *desarrollar una modificación de la actitud del individuo hacia otros [...]*
- hacia el desarrollo de la personalidad e identidad. [...] *la capacidad del individuo de estabilizar su propia identidad durante el encuentro intercultural.*
- hacia el desarrollo de destrezas mediadoras. [...] *no se trata de que el individuo se adapte a la otra cultura sino que actúe como mediador en los encuentros culturales.* (Castro Prieto, 1999: 51)

Desde un punto de vista educativo, el desarrollo de este último tipo de destrezas mediadoras permitirá una relación óptima entre dos o más culturas diferentes por lo que se estima necesario, por lo tanto, que el Agente mediador sea interculturalmente competente (Nierkens et al. 2002 y Tan, 2002).

Asimismo, su desarrollo implica la movilización de las destrezas esenciales manifestadas por Meyer (1991): de *adecuación* y de *flexibilidad*. Adecuación hacia las situaciones-problema presentes en el aula por la presencia de alumnado de LCPD, y flexibilidad en la resolución de las mismas.

### 2.3.2. **La mediación como actividad comunicativa de la lengua: concreciones curriculares**

La comunicación es considerada por diversos autores como un proceso mediante el cual un mensaje es expresado/ producido por un emisor y comprendido/ recibido por un receptor, gracias a la existencia de un código común. Estos elementos, presentes en todos los modelos del proceso de comunicación, son señalados por Bloomfield (1933), Fearing (1953), Jakobson (1960), Schramm (1954), Shannon y Weaver (1949) y Westley y McLean (1957) entre otros. Jakobson

---

<sup>42</sup> Castro Prieto se aproxima a la noción de *competencia comunicativa intercultural* en y para la formación de profesorado, en su Tesis Doctoral que lleva por título: *La gestión de la dimensión intercultural en la formación didáctica del profesorado de lenguas extranjeras: el caso de los contextos universitarios de formación inicial*, defendida en 2008 en la Universidad de Valladolid y realizada bajo la dirección de la Dra. Carmen Guillén Díaz y la co-dirección del Dr. Michael Byram.

(1960) añadió el de contacto, referido al canal físico o medio por el que se transmite el mensaje, y el de contexto.

Durante este proceso, pueden intervenir factores perturbadores (a los que aludimos en el apartado 1.2.1.) que impiden que la comunicación tenga lugar de manera satisfactoria. Para nuestro caso, estos factores perturbadores se deben a la diferencia de lengua y/o de cultura entre hablantes, la cual origina barreras interpersonales.

Para eliminar estas barreras interpersonales, recurrimos a la mediación que ocupa un lugar central como eje vertebrador de la comunicación. Es más, autores como Cantero Serena y De Arriba García (2004), Tébar Belmonte (2003) y Torrego (2000) la señalan como primordial en las relaciones humanas que tienen lugar en contextos multilingües.

Esta actividad comunicativa de la lengua, junto con las otras que recoge el MCER (2002), la de expresión, la de comprensión y la de interacción, se abordan como:

- a) Realizaciones y actualizaciones del uso y aprendizaje de la lengua.
- b) Tipos correspondientes a las modalidades comunicativas de la lengua.
- c) Descripciones programáticas para la determinación de objetivos y contenidos.

Respecto a *a) Realizaciones y actualizaciones del uso y aprendizaje de la lengua*, en el MCER (2002) se expone que "[...] suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea. (p. 9).

Tal y como se puede observar en la Figura 9, la mediación, como actividad comunicativa de la lengua, tiene una posición central e implica la realización de las otras<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> En las versiones del documento en inglés y en francés, se utiliza la denominación *producción* en vez de *expresión* y *recepción* en vez de *comprensión*.



Figura 9. Interrelación de las actividades comunicativas de la lengua en la mediación. (Tomado de Conseil Européen, 1996)

Respecto a *b) Tipos correspondientes a las modalidades comunicativas de la lengua*, en el MCER (2002) las encontramos divididas en dos grupos, en forma de:

- Producción y recepción orales y escritas, correspondientes a su vez a los modos comunicativos de: hablar, escribir, escuchar y leer, para referirse más bien a los aspectos neurofisiológicos que se ponen en juego.
- Expresión y comprensión orales y escritas, para referirse a los aspectos cognitivos y afectivos que se ponen en juego. Se describen como actividades de: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión de lectura, comprensión audiovisual, interacción oral, interacción escrita, *mediación oral* y mediación escrita.

Nos remitimos nuevamente al MCER (2002), en el que se proponen las siguientes actividades de mediación oral que nos ocupan:

- *Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.)*
- *Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.)*
- *Interpretación informal:*
  - *de visitantes extranjeros en el país propio;*
  - *de hablantes nativos en el extranjero;*
  - *en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.;*
  - *de señales, cartas de menú, anuncios, etc. (MCER, 2002: 85)*

Respecto a *c) Descripciones programáticas para la determinación de objetivos y contenidos*, según los diferentes niveles de logro (A1, A2, B1, B2, C1, C2) por cuanto que se acompañan de descriptores/escalas ilustrativas para determinadas tareas comunicativas, enfocadas al usuario o alumno concebido como un actor social (apartado 3.2. del MCER, 2002).

En Legendre (1988) encontramos que la movilización de toda actividad comunicativa de la lengua en general, y de la actividad comunicativa de la lengua de mediación oral en particular, asigna un papel activo al alumnado; le implica en el empleo y dominio de reglas y normas y le proporciona ocasiones para cooperar, trabajar en equipo, etc., gestionando y solventando las situaciones-problema que dificultan la comunicación en el aula de LE.

### 2.3.3. La mediación oral en el discurso pedagógico: estrategias movilizadas

Para la movilización de la actividad comunicativa de la lengua de mediación oral articulada en el discurso pedagógico, bien sea un discurso de enseñanza/aprendizaje o un discurso social (apartado 2.3), se requiere, asimismo, la movilización de estrategias u operaciones intelectuales.

Cantero Serena y De Arriba García (2004) aluden a la mediación oral en los términos siguientes “Mediación personal (oral) tiene lugar entre interlocutores, en el marco de desarrollo de un discurso oral, negociando entre ellos e interactuando en un contexto comunicativo determinado.” (p. 4)

Estos autores reconocen diferencias entre hablantes de distintas lenguas y hablantes de una misma lengua pero distintas culturas, dando cuenta de la noción de “variedades lingüísticas” a la que aludimos en el apartado 1.2.2., e identifican dos tipos de mediación: la *interlingüística* y la *intra lingüística*, que definen como:

***Mediación interlingüística:*** entre dos (o más) lenguas distintas, entre cuyos hablantes debe poder garantizarse la relación y la intercomprensión<sup>44</sup>.

***Mediación intra lingüística:*** entre distintos códigos de la misma lengua, entre cuyos hablantes (todos ellos igualmente “nativos”) deben poder evitarse los malentendidos y garantizar la relación fluida. (Cantero Serena y De Arriba García, 2004: 5)

Para la realización de estos dos tipos de mediación, Cassany, Luna y Sanz (1994) manifiestan que se movilizan una serie de *microhabilidades*, a modo de estrategias u operaciones de diversos órdenes: cognitivo, comportamental y afectivo.

---

<sup>44</sup> Este concepto es abordado en la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al., 2010) como aquel enfoque que permite explotar al máximo el conocimiento de una lengua para entender (de forma oral y escrita), en la medida de lo posible, otras lenguas.

Microhabilidades que, se entiende, forman parte de cada una de las cuatro *macrohabilidades*:

Hablar, escuchar, leer y escribir *son las cuatro habilidades*<sup>45</sup> *que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. [...] Aquí las llamamos habilidades lingüísticas, pero también reciben otros nombres según los autores: destrezas, capacidades comunicativas o, también, macrohabilidades. El nombre de macrohabilidades se utiliza especialmente para distinguir las cuatro grandes habilidades de comunicación de otras destrezas también lingüísticas pero más específicas y de orden inferior, que se denominan microhabilidades. (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 88)*

Estos autores enumeran distintas microhabilidades para cada una de las cuatro macrohabilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. En los siguientes párrafos damos cuenta de las que conciernen al *oral*, esto es, hablar y escuchar, por cuanto que son las que nos ocupan en este trabajo de investigación.

Para la macrohabilidad de hablar, relativa a la actividad comunicativa de la lengua de *expresión oral*, se movilizan las microhabilidades/estrategias de:

- Planificar el discurso (analizar la situación, usar soportes escritos, preparar el tema, preparar la interacción).
- Conducir el discurso (buscar temas adecuados, dar por terminada una conversación, saber abrir y cerrar un discurso oral...).
- Negociar el significado (adaptar el grado de especificación del texto, evaluar la comprensión del interlocutor...).
- Producir el texto (facilitar, compensar y corregir la producción).
- Controlar aspectos no verbales (control de la voz, usar códigos no verbales, control de la mirada).

Para la macrohabilidad de escuchar, relativa a la actividad comunicativa de la lengua de *comprensión auditiva*, los autores enumeran las siguientes microhabilidades/estrategias:

- Reconocer (saber segmentar la cadena acústica, discriminar oposiciones fonológicas de la lengua...).

---

<sup>45</sup> Existe poco consenso en la utilización de determinados términos, como es el caso de habilidad y destreza. Estos dos términos son básicamente sinónimos aunque podemos matizar que la habilidad es un Objeto de aprendizaje para cuyo desarrollo hace falta la movilización de destrezas. Se suele usar el término destreza aplicado a las habilidades manuales o físicas, que no siempre requiere un alto grado de cognición (De la Torre, 2004).

- Seleccionar (distinguir palabras relevantes en un discurso...).
- Interpretar (comprender la intención y el significado global de un discurso...).
- Anticipar (saber prever el tema y el estilo del discurso, saber anticipar lo que se va a decir...).
- Inferir (saber extraer información del contexto, interpretar códigos no verbales...).
- Retener (guardar en la memoria palabras, frases u otros aspectos del discurso para interpretarlos más adelante...).

En consonancia con las microhabilidades/ estrategias definidas anteriormente, Cantero Serena y De Arriba García (2004) enumeran y definen como microhabilidades/ estrategias orales –de expresión y de comprensión-, constituyentes de la actividad comunicativa de la lengua de *mediación oral* las siguientes:

- Intermediar: Hacer de intérprete. El intermediario pasa a ser un mediador que apostilla, resume o parafrasea.
- Resumir: Transmitir el sentido del texto adecuándolo al interlocutor.
- Sintetizar: Reducir a datos muy esenciales adecuándolo al interlocutor.
- Parafrasear: Cambiar la forma de decirlo para hacerlo más comprensible. No reducir.
- Apostillar: Aclarar, comentar, explicar, amplificar o dar una información extra que el interlocutor requiere para entender lo que se está diciendo.
- Interpretar: Trasladar lo que alguien está diciendo o ha dicho.

En el Cuadro 13 se articula la información descrita en los párrafos anteriores relativa a la configuración y estructuración de las macrohabilidades orales, y la hacemos corresponder con las estrategias de uso de la lengua en la construcción de la comunicación –a las que en el Cuadro denominamos estrategias de comunicación-, puestas en funcionamiento y referidas a cada uno de los principios metacognitivos descritos en el MCER (2002), tal y como expusimos en el Cuadro 11.

MACRO-HABILIDAD	ACTIVIDAD COMUNICATIVA DE LA LENGUA	PRINCIPIO METACOGNITIVO	ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN	MICRO-HABILIDAD/ ESTRATEGIA
Hablar	Expresión oral	Planificación	Preparación	Planificar el discurso
		Planificación/ Ejecución	Atención al destinatario/ Compensación	Conducir el discurso
		Control/ Evaluación	Control de éxito	Negociar el significado
		Reparación/ Corrección	Auto-corrección	Producir el texto
		Ejecución	Apoyo en conocimientos previos	Controlar aspectos no verbales
Escuchar	Comprensión auditiva	Ejecución	Identificación de las claves	Reconocer
		Planificación	Estructuración	Seleccionar
		Ejecución	Identificación de las claves	Interpretar
		Control/ Evaluación	Comprobación de la hipótesis	Anticipar
		Ejecución	Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas	Inferir
		Ejecución	Identificación de las claves	Retener
Hablar y escuchar	Mediación oral	Planificación	Consideración de las necesidades del interlocutor.	Intermediar <sup>46</sup>
		Ejecución		
		Planificación	Consideración de las necesidades del interlocutor	Resumir/ Sintetizar
		Ejecución		
		Planificación	Consideración de las necesidades del interlocutor	Parafrasear
Ejecución				
Planificación	Consideración de las necesidades del interlocutor	Apostillar		
Ejecución				

Cuadro 13. Configuración y estructuración de las macrohabilidades orales. (Tomado de Cassany, Luna y Sanz, 1994, MCER, 2002 y Cantero Serena y De Arriba García, 2004)

<sup>46</sup> Esta microhabilidad/ estrategia oral es inclusora del resto y las neutraliza.

Parece razonable manifestar que el conocimiento y la toma de conciencia por parte del profesor de LE respecto al uso de las microhabilidades/ estrategias orales arriba enumeradas, contribuirá, en gran medida, a la mejora de sus actos profesionales (a los que atendemos en el Capítulo 3).

Tal y como ya hemos planteado, la mediación oral integra las modalidades comunicativas de recepción, producción e interacción (ver Figura 9) que, en el proceso de comunicación, se pueden identificar a través del discurso movilizado en las relaciones profesor-alumno o alumno-alumno. Tanto en el discurso de enseñanza/aprendizaje como en el discurso social, las unidades de mediación constituyen las unidades tangibles de análisis.



*CAPÍTULO 3*

*EL ESTATUS DEL PROFESOR MEDIADOR  
EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA*



## CAPÍTULO 3

### EL ESTATUS DEL PROFESOR MEDIADOR EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

La estructura social que caracteriza al aula está marcada por las relaciones interpersonales y/o orgánicas que tienen lugar a través de la interacción entre profesorado y alumnado. Esta interacción ha sido, desde hace décadas, objeto de numerosos estudios en el ámbito de la Educación por investigadores internacionales tales como Bellack (1966), Ellis (1990), Flanders (1970) y Tsui (2001), nacionales tales como Alcón Soler (2001), Martínez Lirola (2007) y Medina Rivilla (1988, 1990) y, recientemente, Nuñez Delgado y Hernández Medina (2011).

Remitiéndonos a Medina Rivilla (1990) para la dimensión social en función del contexto del aula y del ámbito disciplinario que nos ocupan, encontramos que la interacción se entiende como “la relación de reciprocidad que se establece entre los agentes<sup>47</sup> del aula, fruto de la cual se crea un modelo de relaciones sociales característico.” (p. 576). Esta idea de modelo, tomada en particular para la enseñanza/ aprendizaje de lenguas, es compartida por Alcón Soler (2001) ante lo que añade que:

*En la mayoría de los casos el profesor controla y dirige la interacción en el aula: decide quién participa, selecciona al interlocutor y evalúa la participación de los interlocutores en el discurso. En muchas ocasiones el profesor también modifica el input al que son expuestos los estudiantes o la estructura de la interacción con la finalidad de facilitar la comprensión y la producción de la lengua objeto de estudio. Es decir, se esfuerza por favorecer la comunicación en el aula. (Alcón Soler, 2001: 272)*

#### 3.1. **La evolución de la concepción del perfil profesional del profesor de lengua extranjera**

Las situaciones de aula que nos ocupan generan la necesidad de una re-actualización de la metodología de enseñanza. En cuanto a esta re-actualización se

---

<sup>47</sup> Medina Rivilla (1990) utiliza la denominación de *agentes* como sinónimo de individuos, refiriéndose, por lo tanto, al profesor y al alumnado.

manifiestan Madrid y McLaren (2004) para quienes “promover nuevos enfoques en la didáctica de las lenguas se vuelve apremiante.” (p. 146).

El enfoque o método, como guía de pensamiento y acción para el profesor de lenguas (afectando a sus roles/identidad y a sus funciones/entidad), ha sido objeto de estudio de numerosos autores, tales como Parkinson de Saz (1984), Puren (1994), Richards y Rodgers (1998) o Sánchez Pérez (1982), y ha evolucionado en las últimas décadas.

Esta evolución se produce, en parte, por el cambio en las concepciones disciplinares sobre la naturaleza de cada una de las categorías educativas esenciales (Galisson, 1980), cambio que da lugar, asimismo, a la evolución del perfil profesional del profesor de LE y de las competencias propias de este perfil, tal y como plantean Bernaus (2004), Font (1998) y Tinsley (2003).

Tras el progresivo abandono del método audiolingual, autores como Breen y Candlin (1980), Brumfit (1984), Canale y Swain (1980), Moirand (1980), Savignon (1983) y Widdowson (1978) manifestaron que durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas se debía promover el desarrollo de una *competencia comunicativa* (término acuñado por Hymes, 1972). Nos situamos, pues, ante los enfoques comunicativos en los que esta competencia comunicativa es entendida como la capacidad de comprender un amplio y rico repertorio lingüístico y posibilitador de una adecuada participación en situaciones específicas de comunicación.

Esta evolución es abordada por Font (1998), profesor en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona, quien estableció una compilación de veintidós rasgos sobre las nociones clave del método audiolingual y del enfoque comunicativo, de los que destacamos los más significativos para el caso que nos ocupa, relativos al *Agente*, al *Objeto* y al *Sujeto*.

Para Font (1998), y en referencia al *Agente*, el profesor pasa de ser el que “controla” (p. 219) el proceso de enseñanza/aprendizaje, al que “ayuda y motiva” (p. 219) a sus alumnos en su propio aprendizaje. Asimismo, en el método audiolingual “especifica el lenguaje a usar” (p. 219) en el aula, mientras que en el comunicativo “no puede saber el lenguaje que se usará” (p. 219).

En referencia al *Objeto*, se plantea la “competencia comunicativa” (p. 219) en vez de la “competencia lingüística” (p. 219), como meta en el proceso de enseñanza/aprendizaje y se da “prioridad al significado” (p. 219), en vez de “al significante y a las estructuras” (p. 219).

En referencia al *Sujeto*, en el método audiolingual los alumnos “se relacionan con el sistema mediante materiales controlados” (p. 219) por el profesor en contraposición con el enfoque comunicativo, en el que “se relacionan con otra gente en trabajo por parejas o en grupo.” (p. 219).

Aún más encontramos ilustrado este cambio en el MCER (2002) desde el momento en que el *Sujeto* es concebido como un agente social “que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.” (p. 9).

### 3.1.1. **Competencias docentes para el perfil profesional del profesor de lengua extranjera**

En la perspectiva de ofrecer una intervención eficaz, eficiente y pertinente para el alumnado, aportamos la posición de Begioni et al. (1999) quienes definen la profesión del docente de LE como la de aquel que:

*[...] posee y desarrolla competencias generales individuales, y en particular una competencia para comunicar y una competencia técnica que utiliza a través de diversos tipos de actividades de enseñanza movilizandando aquellas estrategias que considera adecuadas para la realización de las tareas correspondientes o de las funciones que debe desempeñar. Esta utilización contextualizada de las competencias individuales no cesa de modificarla en reciprocidad.* (Begioni et al., 1999: 33)

Debido a las crecientes demandas de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de toda la vida, en lo que concierne al profesor de LE se plantea, al igual que para cualquier otro ámbito profesional, que éste posea unas competencias específicas para desempeñar las funciones que le corresponden.

Si bien la preocupación por establecer un perfil competencial surgió hace décadas en la tradición de la Didáctica de las Lenguas-Culturas con Dalgalian,

Lieutaud y Weiss (1981), fue en el Proyecto DeSeCo<sup>48</sup> (Definición y Selección de Competencias) iniciado en 1997 y difundido por la OCDE en 2005, en el que se planteó la selección de tres competencias de base estimadas necesarias para una participación eficaz en distintos contextos sociales:

*First, individuals need to be able to use a wide range of tools for interacting effectively with the environment: both physical ones such as information technology and socio-cultural ones such as the use of language.*

*Second, in an increasingly interdependent world, individuals need to be able to engage with others, and since they will encounter people from a range of backgrounds, it is important that they are able to interact in heterogeneous groups.*

*Third, individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives, situate their lives in the broader social context and act autonomously. (OCDE, 2005: 5)*

Este sistema competencial se ha tomado como referente para los sistemas de Educación y Formación en la perspectiva de identificar, seleccionar y definir las ocho competencias clave, descritas en la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006), y a las que hemos aludido en el apartado 1.3.

Estas competencias se abordan, hoy, desde distintos ámbitos científicos, en términos de conocimientos (saber), capacidades o aptitudes (saber-hacer) y actitudes (saber-ser/ estar), según señalan Bunk (1994), González y Wagenaar (2003), Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993), Morin (1999) y Tejada (1999) entre otros. González y Wagenaar (2003), coordinadores del Proyecto Tuning<sup>49</sup>, las definen en los siguientes términos:

*[...] las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber como ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con*

---

<sup>48</sup> El informe final fue elaborado por Rychen y Salganik (eds.) en el 2003.

<sup>49</sup> Proyecto coordinado por Julia González de la Universidad privada católica de Deusto (España) y por Robert Wagenaar de la Universidad de Groningen (Holanda). Se emprende como respuesta al reto de la Declaración de Bolonia (1999) y del Comunicado de Praga (2001).

*respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. (González y Wagenaar, 2003: 80)*

Es en el marco de adaptación al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) y en los postulados de este proyecto, cuando surge la necesidad de atender a las competencias supuestas esenciales para el desarrollo de la actividad profesional del profesor de LE, configurando un perfil común compartido en todo el ámbito europeo.

### **3.1.2. De los rasgos definitorios de la mediación a las competencias docentes para el perfil profesional del profesor de lengua extranjera**

En el ámbito europeo, la institución constitucional de la Unión Europea –la Comisión Europea-, llevó a cabo un proyecto que tuvo como resultado final la publicación del informe *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (en adelante, EPLTE) redactado por Kelly et al. (2004).

En este informe se propone un perfil europeo para la formación inicial y permanente del profesor de LE, y contiene 40 elementos con el objetivo de servir como una lista de control para los programas de formación vigentes y de orientación para los que se están desarrollando. A través de estos elementos, se identifican las competencias que se espera configuren el perfil profesional del profesor de LE.

Se presentan divididos en cuatro secciones relativas a la *estructura*, el *conocimiento y comprensión*, las *estrategias y habilidades* y los *valores*.

La sección relativa a la *estructura* esta constituida por los ítems del 1 al 13. Se pueden interpretar como enunciados orientativos de todo plan de estudios “[...] describing the different constituent parts of language teacher education and indicates how they could be organised.” (p. 20).

La sección relativa al *conocimiento y comprensión* comprende los ítems del 14 al 21. Describe las competencias de saber “[...] relating to what trainee language teachers should know and understand about teaching and learning languages [...]” (p. 20).

A la sección de *estrategias y habilidades* corresponden los ítems del 22 al 34. Se especifican las competencias relativas al saber-hacer “[...] relating to what trainee language teachers should know how to do in teaching and learning situations as teaching professionals [...]” (p. 20).

La sección de *valores* comprende los ítems del 35 al 40. Alude a las competencias de saber-ser “[...] relating to the values that trainee language teachers should be taught to promote in and through their language teaching.” (p. 20).

En el Cuadro 14, señalamos los ocho ítems del documento EPLTE (2004) en los que, desde su formulación, hemos hallado vinculación con la mediación. Esta vinculación ha sido determinada teniendo en cuenta los rasgos definitorios de esta noción clave, desde las características de la mediación pedagógica señaladas en el apartado 2.2.3.

ELEMENTOS COMPETENCIALES	RASGOS DEFINITORIOS DE LA MEDIACIÓN
22. Training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners	Individualización y diferenciación psicológica
25. Training in the development of reflective practice and self-evaluation	Participación activa y conducta compartida
26. Training in the development of independent language learning strategies	Individualización y diferenciación psicológica
32. Training in incorporating research into teaching	Individualización y diferenciación psicológica
35. Training in social and cultural values	Competencia
36. Training in the diversity of languages and cultures	Competencia
37. Training in the importance of teaching and learning about foreign languages and cultures	Intencionalidad y reciprocidad
39. Training in team-working, collaboration and networking, inside and outside the immediate school context.	Participación activa y conducta compartida

Cuadro 14. Los rasgos de la mediación en las competencias profesionales docentes. (Tomado de Kelly et al., 2004)

En el ámbito nacional, tomamos como referente el *Libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio* (en adelante, Libro Blanco) diseñado por la Agencia

Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA<sup>50</sup> (2004). En este documento, se establecen y describen las competencias docentes específicas que deben adquirir los formados para que en su ejercicio de la profesión docente, en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria, se encuentren en condiciones de contribuir a que los escolares alcancen los objetivos propuestos en todas las áreas curriculares.

En el Cuadro 15 ofrecemos las siete competencias docentes específicas para el perfil profesional del profesor de LE en las que hemos identificado rasgos definitorios de la mediación.

<b>COMPETENCIAS DOCENTES</b>	<b>RASGOS DEFINITORIOS DE LA MEDIACIÓN</b>
Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula	Participación activa y conducta compartida
Ser capaz de planificar lo que va a ser enseñado y evaluado, así como de seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase	Planificación
Usar técnicas de expresión corporal y de dramatización como recursos comunicativos	Intencionalidad y reciprocidad
Evaluar los conocimientos previos de los alumnos y sus necesidades, introduciendo estrategias diferentes para cada nivel/tipología de alumnado y de las características del contexto educativo	Significado
Mostrar una actitud receptiva hacia los errores en la producción/comprensión orientando su trabajo a partir de los análisis	Trascendencia
Diseñar actividades dirigidas a lograr una comunicación oral suficiente en la nueva lengua por parte de todos los estudiantes, estableciendo planes individuales para aquellos estudiantes que así lo necesiten	Individualización y diferenciación psicológica
Promover la colaboración de las familias del alumnado-especialmente de aquellas en las que se produce comunicación en más de una lengua- para fomentar el respeto a otras lenguas y culturas	Participación activa y conducta compartida

Cuadro 15. Los rasgos de la mediación en las competencias profesionales docentes. (Tomado de ANECA, 2004)

<sup>50</sup> Fundación estatal que data del 2002 y que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de Educación Superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

Tomando como referencia el *EPLTE* y el *Libro Blanco*, desde la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León -Comunidad en la que se lleva a cabo esta investigación-, se propuso la elaboración de un *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado* que fue realizado bajo la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011). En él se establecen las diez competencias que deben regir las actuaciones de la Formación Permanente. De todas ellas, hay dos que hacen alusión explícita a la mediación: la *Competencia en gestión de la convivencia* y la *Competencia intra e interpersonal* para las que se reclama el conocimiento en mediación y técnicas de mediación.

Con lo expuesto en este apartado, se pone de manifiesto la necesidad de formar a un profesor de LE que sepa dar respuesta, en las mejores condiciones, a uno de los nuevos desafíos del sistema educativo: atender al alumnado de LCPD en la perspectiva del logro de su integración social y escolar.

### 3.1.3. **Actos profesionales docentes movilizados por el profesor de lengua extranjera**

El profesor, como categoría educativa esencial -Agente- en toda situación de enseñanza/ aprendizaje (Legendre, 1988), asume el proceso de enseñar y de hacer aprender, proceso que para Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) “se construye según varias *dimensiones esenciales*” (p. 23), a saber:

- *formación*
  - *planificación*
  - *intervención*
  - *evaluación*
- las cuales implican* los actos profesionales de enseñanza:
- *conocer*
  - *tomar decisiones*
  - *aplicar*
  - *evaluar*<sup>51</sup> (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998: 23)

En las dimensiones de planificación, intervención y evaluación, se concreta un *saber-hacer competencial* articulando acciones sistemáticas, intencionadas, estructuradas y reguladas por el profesor (Legendre, 1988); un saber-hacer que para muchos autores se trata de una estrategia global docente.

---

<sup>51</sup> Denominaciones tomadas de Roy (1991), traducidas del original en francés por las autoras.

Estas dimensiones, a través de los actos profesionales docentes de tomar decisiones, aplicar y evaluar –presididos por el de conocer- tienen lugar *para* y *en* el proceso de enseñanza/ aprendizaje y se basan en un modelo transformativo del aprendizaje del alumnado. Se corresponden con las fases del proceso mediacional denominadas planificación, acción, observación y reflexión (en Capítulo 2 ver apartado 2.2.2., Figura 6 y Figura 7), que tienen lugar en cada uno de los modos de dicho proceso.

Cada una de estas dimensiones esenciales del proceso de enseñanza/ aprendizaje y fases del proceso mediacional correspondería a aquellos actos profesionales docentes que consideramos están presentes en su realización, tal y como se muestra en la Figura 10. Como podemos observar la fase de observación preside el proceso y conduce a conocer.

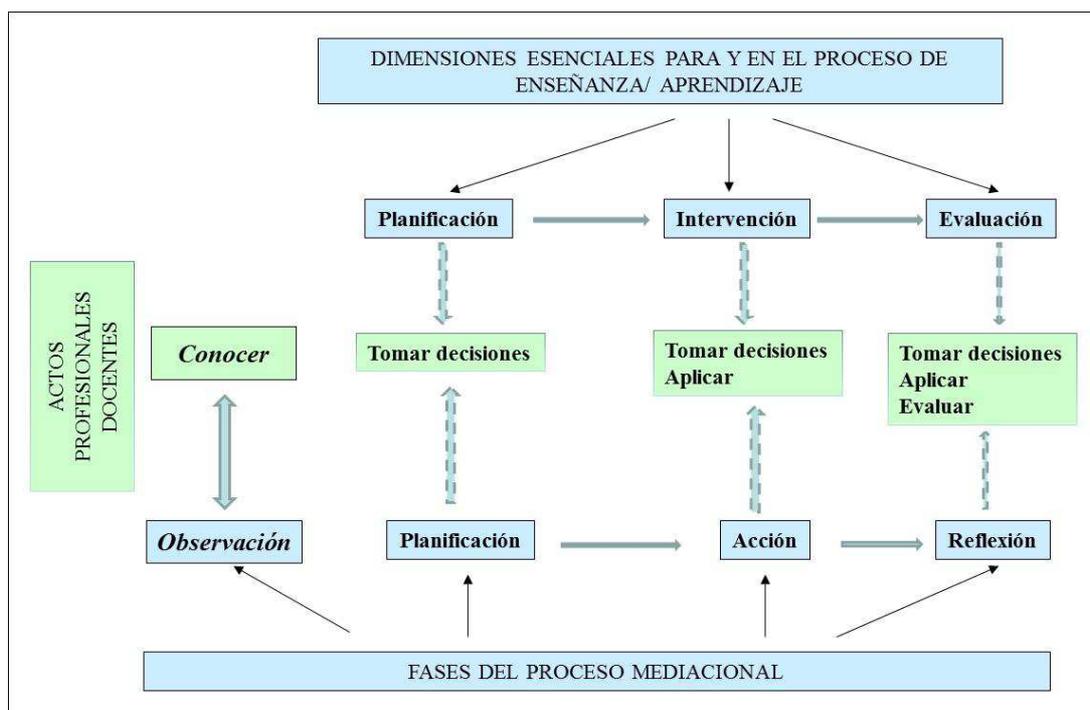


Figura 10. Actos profesionales docentes para las dimensiones del proceso de enseñanza/ aprendizaje y para las fases del proceso mediacional.

Respecto a la planificación, considerada como un plan de acción organizado, Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), para la Didáctica de las Lenguas-Culturas, exponen su definición y el conjunto no cerrado de toma de decisiones que subyace a ella:

*Entendemos por planificación el proceso de toma de decisiones para determinar un plan de acción lógico y ordenado teniendo en cuenta las características y necesidades de los alumnos, previamente identificadas y analizadas. (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998: 100)*

*La planificación implica tomar decisiones sobre:*

- *la selección de los objetivos de enseñanza/ aprendizaje.*
- *la selección y concepción de estrategias y técnicas de enseñanza.*
- *la preparación del material necesario.*
- *la selección, concepción y elaboración de actividades.*
- *la selección del modelo de evaluación apropiado.*

*:*

*:*

*: (Ibíd: 24)*

La intervención docente, considerada como una acción deliberada y controlada, es definida por estas autoras quienes nos ofrecen, asimismo, un conjunto no cerrado de estrategias susceptibles de ser aplicadas:

*Acción pedagógica consciente para apoyar, estimular o modificar una situación, una actitud o una acción. (Ibíd: 154)*

*La intervención implica aplicar el resultado de la toma de decisiones:*

- *suscitando el interés de los alumnos.*
- *presentando los contenidos de forma clara y estructurada.*
- *gestionando y asegurando las condiciones que favorezcan los aprendizajes.*
- *utilizando las estrategias y técnicas que favorezcan los aprendizajes.*
- *verificando los aprendizajes.*

*:*

*:*

*: (Ibíd: 24)*

La evaluación, considerada como la indagación de los efectos que la intervención ha producido, es contemplada por estas autoras como una mirada reflexiva a todo el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Nos ofrecen su definición y un conjunto no cerrado de acciones formativas y de retroacción en los siguientes términos:

*[...] un proceso que conduce a la valoración cualitativa y cuantitativa y a la toma de decisiones sobre los resultados obtenidos, estableciendo –primordialmente- una comparación entre las características de esos resultados y los objetivos establecidos [...] (Ibíd: 113)*

*La evaluación implica una acción formativa y de retroacción:*

- *informándose y situando al alumno en cuanto a sus capacidades y aptitudes.*
  - *conociendo sus pre-concepciones.*
  - *conociendo y valorando los progresos.*
  - *ofreciendo actividades que remedien las dificultades.*
  - ⋮
  - ⋮
  - ⋮
- : (Ibíd: 24)

Tal y como podemos desprender, la relación de implicaciones formuladas para cada una de esas dimensiones esenciales es susceptible de trasposición a las fases del proceso mediacional.

Optamos por agregar aquellas que consideramos pertinentes para estas dimensiones y fases, tomando como referentes tanto los elementos del EPLTE (2004), como algunos de los interrogantes que Bazo y Peñate (2007) proponen para ayudar al profesorado en su autoevaluación durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de LEs en la Educación Primaria.

Para la dimensión de planificación, mediante el acto profesional de tomar decisiones, hemos optado por agregar:

- La adaptación de diferentes enfoques a las necesidades del alumnado.
- La inclusión de las lenguas y culturas diferentes del alumnado.
- La incorporación de la investigación a la enseñanza.
- La enseñanza/ aprendizaje de CLIL (Content and Language Integrated Learning).
- La anticipación y predicción de posibles situaciones-problema.

Para la dimensión de intervención, y teniendo en cuenta las implicaciones que hemos agregado para la dimensión de planificación, consideramos que se debe aplicar el resultado de nuestra toma de decisiones:

- Gestionando la diversidad de lenguas y culturas presentes en el aula.
- Resolviendo las situaciones-problema producidas por la presencia de alumnado de LCPD.
- Fomentando el trabajo en equipo y la colaboración.
- Haciendo uso de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

En la perspectiva de dar cuenta de las implicaciones que hemos agregado para las dimensiones anteriores, la dimensión de evaluación implica, tal y como apuntaban las autoras citadas, una acción formativa y de retroacción:

- Informándose sobre los progresos del alumnado de LCPD.
- Valorando los beneficios de la inclusión de las lenguas y culturas presentes en el aula.
- Siendo crítico con los planes de estudios.
- Verificando el desarrollo y la aplicación de recursos didácticos.

Todo este repertorio de implicaciones, en la perspectiva competencial, requiere el acto profesional de conocer, y tiene mayor repercusión en el lugar convergente de todos los actos profesionales docentes que es la intervención. La intervención es el núcleo del proceso de enseñanza/ aprendizaje, por cuanto que en esta dimensión vamos a evidenciar, mediante la evaluación/reflexión de nuestras actuaciones, si nuestros conocimientos y planificaciones son apropiados a nuestro contexto de aula.

En este sentido, aportamos una relación de implicaciones específicamente vinculadas al acto profesional docente “conocer” que, según precisamos con anterioridad, preside las demás y es necesario para su realización, a saber:

- Conocer competentemente la lengua de enseñanza/ aprendizaje.
- Conocer las disposiciones oficiales.
- Conocer el contexto escolar: localización geográfica, datos socio-económicos, etc.
- Conocer al alumnado: competencias, motivaciones, lenguas, culturas, etc.
- Conocer los diferentes métodos y técnicas de enseñanza.
- Conocer los diferentes métodos de evaluación.

Para el caso que nos ocupa, es durante la intervención, cuando se ponen de manifiesto las diferencias de lengua y cultura del alumnado, pudiendo generar una ruptura de los vínculos de comunicación. En la óptica de Scarcella (1990), es tarea del profesor utilizar su saber-hacer competencial para que el alumnado de LCPD se estime parte del grupo, promoviendo, así, su integración social y escolar:

*It is imperative that teachers appreciate their students' home cultures and languages. Ideally, teachers should try to help their students maintain their first languages. Unfortunately, it is common practice even today for teachers to actively discourage their students' use of the first language. (Scarcella, 1990: 54)*

Para este autor, el profesor debe atender y considerar la lengua de origen del alumnado de LCPD, tal y como señalamos en el Capítulo 1, apartado 1.2.1., en la perspectiva de impulsar una educación inclusiva.

Tal y como se desprende de la *Guía* (Beacco y Byram, 2007), asegurar la presencia de las lenguas de origen en las actividades que tengan lugar en las aulas heterogéneas, tendrá sus efectos sobre:

- *El desarrollo lingüístico*, dado que el tener importantes habilidades en la primera lengua incide en el desarrollo de las habilidades en la lengua que se está aprendiendo. (Vygotsky, 1995).
- *El desarrollo psico-sociológico individual*, al considerar que las lenguas identitarias generan un sentido de pertenencia a una comunidad.
- *El principio de respeto a la diversidad lingüística y cultural*, que constituye un valor fundamental de la Unión Europea.

En el estudio reciente llevado a cabo por Eurydice (2009) sobre la integración social y escolar de los alumnos inmigrantes en las escuelas, se propone atender a la enseñanza de la lengua de origen por los múltiples beneficios que genera en el alumnado. En este documento se argumenta que:

*Proficiency in their language of origin is widely considered to be of great importance for immigrant pupils. Proficiency can make it easier for these pupils to learn the language of instruction and thus stimulate their development in all areas. In addition, the manner in which their mother tongue is viewed in the host community helps secure the self-esteem and identity of immigrant children and their families. (Eurydice, 2009: 19)*

Cabría reseñar que las *representaciones* del profesorado influyen de manera significativa en la planificación, en la intervención y en la evaluación. Según desprendemos de los estudios que ya se realizaron en la década de los 70 por investigadores del ámbito educativo en el contexto internacional (Abelson, 1979; Clark y Peterson, 1990; Jodelet, 1986; Nespór, 1987 y Nisbett y Ross, 1980), estas

representaciones –si bien son evolutivas- dan cuenta del pensamiento y del conocimiento del profesor en relación con distintos aspectos del proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Pensamiento y conocimiento, tanto personal como profesional, respecto a objetos, personas, acontecimientos, etc., que inciden de manera determinante en sus actuaciones en el aula. En palabras de Castro Prieto (2008) “[...] al utilizar el término de “representación” significaremos el sistema complejo de conocimientos profesionales y personales que actúan como teorías implícitas y que permiten interpretar e intervenir en un contexto educativo.” (p. 118).

### **3.2. El profesor de lengua extranjera: Agente mediador que toma decisiones**

El modelo de relaciones sociales presente en un aula de LE genera la necesidad de considerar, significativamente, la figura del profesor -Agente- como recurso humano por excelencia en las relaciones pedagógicas (Legendre, 1988).

Como hemos expuesto, el profesor y, en particular, el profesor de LE debe ejercer una constante toma de decisiones en relación a los efectos, en términos de eficacia, eficiencia y pertinencia<sup>52</sup>, que los intercambios discursivos, en el marco del aula producen en el aprendizaje de su alumnado.

El profesor, por norma general, regula -controlando, dirigiendo y reorientando tales intercambios discursivos, en los que se movilizan los dos tipos de discurso descritos en el apartado 2.3., del Capítulo 2, el discurso de enseñanza/ aprendizaje y el discurso social.

#### **3.2.1. El profesor mediador: sus potencialidades y sus virtualidades en el aula de lengua extranjera**

Cabe plantearse una re-actualización de las funciones del profesor, de la misma forma que en el apartado 3.1., de este Capítulo 3, planteábamos la necesidad de una re-actualización de la metodología de enseñanza para gestionar los cambios

---

<sup>52</sup> Tomados tales términos de los criterios que dan cuenta de la calidad, tal y como se expone en el Capítulo 1, apartado 1.1.4.

que estamos viviendo en nuestra sociedad, debidos a la presencia de un nuevo alumnado en las aulas.

De manera genérica, el profesor ha sido un tema recurrente para investigadores del ámbito educativo. Vygotsky (1995) desde la Psicología Social, Pérez Serrano (2005) desde la Pedagogía y Galisson y Coste (1976), Stern (1992), Tudor (1993) y Widdowson (1987) desde el área de conocimiento que nos ocupa.

Galisson y Coste (1976), en su Diccionario de términos de Didáctica de las Lenguas, ya definieron el papel del profesor como un “*modèle organisé de conduite, relatif à une certaine position dans [...] un groupe corrélatif.*” (p. 475). Por ello cobra sentido, más que nunca, la concepción de Vygotsky (1995) sobre el desarrollo del alumno, desarrollo que es descrito por este autor como una dinámica dependiente de relaciones interindividuales e interpersonales. El profesor no es sólo un mero transmisor de saber, sino un intermediario dinámico entre el saber y el alumno (Vygotsky, 1995); dinamicidad que corrobora la operatividad y multifuncionalidad de la mediación en las relaciones pedagógicas, como abordamos en el Capítulo 2, apartado 2.1.2.

Como tal intermediario dinámico adquiere significado la descripción que hace Marcelo García (1987) del profesor como sujeto que toma decisiones en el seno del aula. Desde esta perspectiva, se han ofrecido muchas definiciones del profesor que, en términos de Agente y de sujeto –como sinónimo de individuo–, se cargan de diferentes matices.

Bjerstedt (1969) planteó que un profesor es un sujeto<sup>53</sup> que toma decisiones, y la imposibilidad de tomarlas en el momento adecuado puede provocar efectos no deseados. En este caso, el profesor, definido como sujeto, es ante todo un individuo de quien se esperan competencias y estrategias docentes del orden de la toma de decisiones.

A esta idea contribuyó Clark (1978) aunque definió al profesor como alguien que toma decisiones. Este autor no vinculaba específicamente al profesor con los términos sujeto o Agente, para incidir en un perfil de profesor que debe estar pendiente en todo momento de sus actos, resultado de la observación de sus efectos.

---

<sup>53</sup> En este apartado, el subrayado en las citas es una opción de la investigadora.

Si éstos no son los esperados, debe producirse un cambio con el fin de conseguir alcanzar los objetivos planteados.

A este respecto, Borko et al. (1979) añaden “Conceiving of teaching as an instructional decision-making process positions the teacher as an active agent who selects specific strategies or skills in order to reach a particular goal.” (p. 138).

Esta toma de decisiones está siempre presente en la actuación del profesor. Para que esta actuación sea la correcta en la perspectiva del logro de la integración social y escolar del alumnado y de una educación inclusiva, las decisiones que tome han de poseer una serie de características referidas por Shavelson (1976):

- La elección entre varias alternativas posibles, pudiendo elegir entre distintas estrategias o métodos de enseñanza (explicación, discusión, discurso, etc.).
- La estimación subjetiva que el profesor realiza acerca de la situación cognitiva, afectiva y comportamental del alumno.
- Los resultados y la utilidad para el profesor de una determinada alternativa.
- La eficacia, eficiencia y pertinencia que para el profesor representa ese resultado a la hora de conseguir el objetivo planteado.

Estas características están vinculadas a las decisiones en sí mismas por su orientación y contenido, a las características de los destinatarios y a sus propias expectativas y satisfacciones.

Retomando la idea de intermediario dinámico planteada por Vygotsky (1995), Morales Gálvez et al. (2000) entienden que el profesor debe poseer unas cualidades específicas, tales como:

- *Director de la clase: gestiona y organiza todos los aspectos de las actividades.*
- *Instructor: evalúa y corrige.*
- *Consejero: controla las dificultades y las habilidades de los alumnos para planear futuras actividades.*
- *Favorecedor del aprendizaje: fomenta actitud positiva hacia la lengua y la cultura que enseña.* (Morales Gálvez, et al., 2000: 157- 158)

Estas cualidades nos ofrecen un modelo organizado de conducta, un comportamiento que conviene movilizar por parte del profesor y que es pertinente abordar en el sentido de funciones para definir su perfil profesional.

La figura del mediador en el ámbito educativo, es planteada en Sánchez Cerezo (1991) como “Persona u objeto que, dentro del marco de una intervención/ relación educativa o terapéutica, interviene entre el alumno/ paciente y la meta u objetivos propuestos.” (p. 339).

En el mismo orden de cosas, Román Pérez y Díez López (2000) dan cuenta de la figura del profesor mediador, recurriendo a las dimensiones esenciales y a los actos profesionales docentes, cuando nos dicen:

*La mediación en el aprendizaje sólo es posible cuando está claro ¿cómo aprende el que aprende? y ello supone identificar con qué capacidades, destrezas y habilidades aprende un aprendiz en una situación determinada. [...] El profesor como mediador del aprendizaje elige y selecciona los contenidos (formas de saber) y los métodos (formas de hacer) más adecuados para tratar de desarrollar las capacidades previstas. (Román Pérez y Díez López, 2000: 38)*

Formando parte la mediación del perfil profesional del profesor -y susceptible de ser considerada como una competencia-, nos preguntamos sobre la identificación y la articulación de las funciones o sub-funciones otorgadas al profesor y determinadas por las fases del proceso mediacional. Funciones que entendemos han de garantizar respuestas efectivas a dicho proceso, vinculadas a la actuación de su responsabilidad directa.

En relación a la intervención en el aula, el profesor más que nunca –para este cambio de paradigma centrado en el alumno- desempeña la función de facilitador del aprendizaje (Stern, 1992). A este respecto, Nolasco Fraguas (2004), en su manual para docentes de lengua, sostiene que:

- El profesor debe implicarse como *participante* en las actividades propuestas.
- El profesor debe ser *consejero* y *organizador* de tareas, sirviendo como recurso a sus alumnos, y estableciendo una interacción profesor- alumno.
- El profesor debe ejercer la función de *orientador*, corrigiendo donde crea conveniente.

Todas estas funciones y su complementariedad forman parte del esquema comunicativo-discursivo al que hemos aludido con anterioridad.

El lingüista y conflictólogo Mitchell (1993) afirmaba que el profesor mediador –al que él designaba con el término *intermediario*- debe ser, ante todo:

- *Convocante*, que inicia el proceso de resolución de la situación-problema.
- *Unificador*, que ayuda a superar divisiones internas.
- *Preparador*, que desarrolla las habilidades y competencias necesarias.
- *Garante*, que garantiza a las partes implicadas que no van a sufrir costos desmesurados.
- *Facilitador*, que preside los encuentros e interpreta posicionamientos.
- *Generador de ideas*, que ofrece nuevas informaciones, ideas, teorías y opciones a las partes implicadas.
- *Legitimador*, que ayuda a las partes implicadas a que acepten el proceso y el resultado.
- *Incentivador*, que ofrece recursos materiales adicionales.
- *Monitor*, que promueve el cumplimiento de lo acordado.
- *Ejecutante*, que controla el comportamiento de las partes implicadas después del acuerdo.
- *Reconciliador*, que evita los estereotipos e imágenes negativas que se suelen dar entre las partes implicadas.

Los roles -definidos en términos de rasgos y características- presentados en párrafos anteriores son compartidos por Tébar Belmonte (2003) quien además – citando a Prieto Sánchez (1992)- enuncia que el profesor desempeña ciertas funciones:

**1.** [...] *planifica, anticipa los problemas y soluciones* [...]. **2.** *Establece metas* [...]. **3.** *Tiene la intención de facilitar el aprendizaje significativo* [...]. **4.** *Anima a la búsqueda de la novedad: fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente.* **5.** *Potencia el sentimiento de capacidad* [...]. **6.** *Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué: ayuda a cambiar el estilo cognitivo de los estudiantes controlando su impulsividad.* **7.** [...] *potencia la discusión reflexiva y fomenta la empatía con el grupo.* **8.** *Atiende a las diferencias individuales de los alumnos* [...]. **9.** *Desarrolla en los alumnos actitudes positivas* [...]. (Tébar Belmonte, 2003: 22-23)

En todo caso, desde el ámbito de la Psicopedagogía, Bolívar (2004) indica que no hay que obviar su vertiente como mediador de aprendizaje, cuya concepción aborda en los siguientes términos:

*Cualquiera que facilite la adquisición de conocimientos y aptitudes, estableciendo un entorno favorable al aprendizaje, incluidos quienes ejercen funciones de profesor, formador u orientador. El mediador orienta al alumno dándole directrices, respuestas y consejos a lo largo del proceso de aprendizaje, además de asistirle en el desarrollo de conocimientos y aptitudes. (Bolívar, 2004: 226)*

El profesor pasa de ejercer la función de mero transmisor de información a la de facilitador -mediante la participación, el consejo, la organización y la orientación- en el proceso de construcción de conocimiento que se inscribe en el esquema comunicativo-discursivo. Se apoya en el diálogo, en los intercambios discursivos verbales y no verbales entre él mismo y el alumnado como participantes de la comunicación propiamente dicha.

### 3.2.2. La identidad y la entidad del profesor mediador en el aula de lengua extranjera

Tal y como hemos planteado en el apartado 2.1.3., el estatus viene dado por los principios complementarios e interdependientes de identidad y entidad. Para el caso del profesor de LE, definir su identidad nos lleva a referir los roles –en términos de rasgos y características- que el profesor tiene o puede llegar a tener. Definir su entidad nos lleva a referir las funciones, esto es, lo que el profesor hace o puede llegar a hacer, para lo que recurrimos a lo expuesto en el apartado 3.2.1.

De los roles especificados para el profesor mediador y enumerados y definidos con anterioridad, los más productivos y representativos respecto al objeto de estudio que nos ocupa, por cuanto que se ponen en funcionamiento mediante la oralidad con un discurso social observable, son los que presentamos en el Cuadro 16.

<b>Convocante</b>	Inicia el proceso de resolución de una situación-problema o incluso trata que ésta no llegue a aparecer.
<b>Unificador</b>	Ayuda a superar las divisiones internas que causan la situación-problema.
<b>Preparador</b>	Desarrolla habilidades y competencias que ayudan a resolver la situación-problema.
<b>Generador de ideas</b>	Ofrece nuevas informaciones, ideas, teorías y opciones para resolver la situación-problema.
<b>Ejecutante</b>	Controla el comportamiento después de resolver la situación-problema.

Cuadro 16. Roles del profesor mediador en el aula de lengua extranjera.

De las funciones otorgadas al profesor mediador y enumeradas y definidas con anterioridad, las más productivas y representativas respecto al objeto de estudio que nos ocupa, por cuanto que se ponen en funcionamiento mediante la oralidad con un discurso de enseñanza/ aprendizaje observable, son las que presentamos en el Cuadro 17.

<b><i>Establece metas</i></b>	Fomenta hábitos de estudio y deja claros los objetivos.
<b><i>Facilita el aprendizaje significativo</i></b>	Guía el desarrollo de estrategias para ir superando las dificultades y genera conexiones entre los aprendizajes.
<b><i>Fomenta la curiosidad intelectual</i></b>	Genera estrategias heurísticas a favor del aprender a aprender.
<b><i>Potencia el sentimiento de capacidad</i></b>	Favorece una auto-imagen y hace confiar a los alumnos más en sí mismos, haciéndoles creer que son capaces de conseguir lo que se propongan
<b><i>Desarrolla actitudes positivas</i></b>	Potencia una educación en valores.
<b><i>Atiende las diferencias individuales</i></b>	Aplica modelos de aprendizaje según las diferencias individuales.

Cuadro 17. Funciones del profesor mediador en el aula de lengua extranjera.

De forma que reconocemos el estatus del profesor mediador en el aula de LE, tal y como describimos en la Figura 11, al articular sus roles en interdependencia y complementariedad con sus funciones.

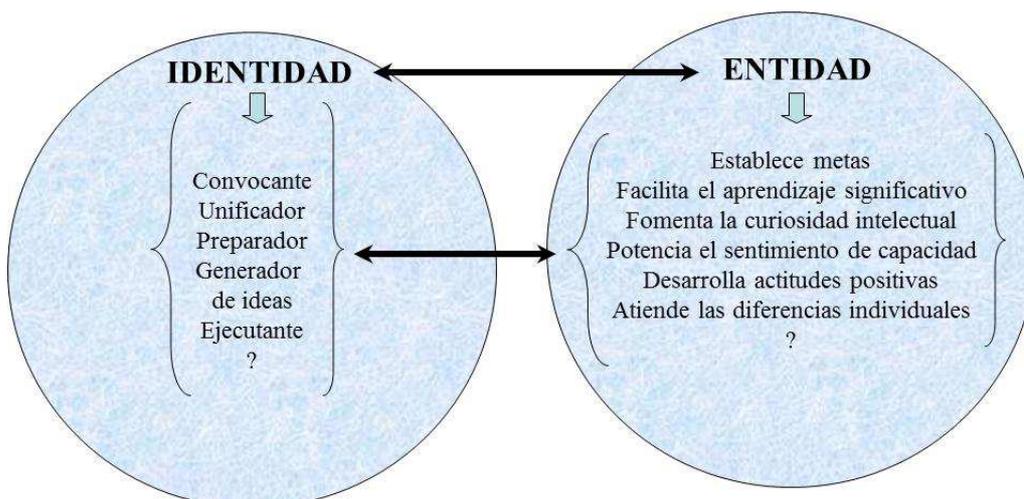


Figura 11. Descripción del estatus del profesor mediador en el aula de lengua extranjera.

### 3.2.3. **Los materiales curriculares como agentes mediadores en la enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera: tipos, funciones y requisitos**

Desde el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, las autoras Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) afirmaban que la planificación –como dimensión esencial– implica tomar decisiones sobre “la preparación del material necesario” (p. 24) para el desarrollo del proceso de enseñanza/ aprendizaje. Tal y como señalamos en el apartado 2.1.2., este material curricular<sup>54</sup> puede ubicarse en las relaciones pedagógicas, de manera particular, contemplado:

- en la *relación de enseñanza*, establecida entre el Sujeto y el Agente (recurso material); y
- en la *relación didáctica*, establecida entre el Agente (recurso material) y el Objeto (ILE).

Por su parte, Atienza (1994) alude a los materiales curriculares como:

*[...] un lugar intermedio entre, de un lado, las prescripciones y sugerencias emanadas de las administraciones educativas del Estado y de las autonomías y, de otro, las actuaciones de cada centro en sus tres niveles: el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de Área y o Materia [...] la finalidad esencial de los materiales curriculares es preparar, facilitar, ayudar a los profesores a alcanzar esa autonomía.* (Atienza, 1994: sp)

En esta misma línea, Parcerisa Arán (1996) se refiere a los materiales curriculares como recursos pedagógicos de apoyo al profesor en la planificación, la intervención y la evaluación, y de apoyo al alumnado en su aprendizaje.

Para el ámbito disciplinar que nos ocupa, Vez (1999) sostiene que el material curricular puede ser un “lugar de encuentro [...] respecto a la encrucijada entre el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo del currículum en las áreas lingüísticas” (p. 68).

Este autor, al igual que hicieron Martos Núñez y García Rivera (1998), matiza que existe una diferencia conceptual importante entre material curricular y

---

<sup>54</sup> Podemos encontrar otros términos usados como sinónimos de material curricular, de los que Rodríguez Rodríguez (2004) destaca: material didáctico, material instruccional, medios auxiliares y recursos didácticos.

material didáctico. El material didáctico, también llamado método de idiomas, cuenta con materiales impresos, audiovisuales, etc., y está destinado a la enseñanza/aprendizaje de la LE. En este sentido se manifiestan Galisson y Coste (1976) quienes definen un método como “un manuel ou un ensemble pédagogique complet.” (p. 342).

Los materiales curriculares estimados como los más utilizados en un aula son:

- los *materiales impresos* (guía del profesor, libro de texto, materiales de apoyo curricular, etc.);
- los *materiales audio y audiovisuales* (televisión, DVD, CD, etc.);
- las *TICs* (ordenador, CD-ROM, etc.);
- los *realia* (materiales auténticos), siendo los tres últimos de especial interés en un aula de LE.

Los *materiales impresos*, en concreto los libros de texto del alumno y las guías del profesor, destacan por su presencia masiva en todas las aulas y su utilización casi en exclusividad. Desde el ámbito europeo, se insta a las instituciones educativas a que elaboren libros de texto o a que revisen los ya existentes, para que éstos eduquen en valores, dando respuesta al principio formulado por los Estados miembros de la Unión Europea sobre el respeto a la diversidad lingüística y cultural. Pingel (1999) en la Guía elaborada por la UNESCO a este respecto, argumentó "Action to promote textbook research and textbook revision in the spirit of education for international understanding, co-operation, peace and human rights has been one of UNESCO's priorities since the very inception of the Organization." (Prefacio)

Los *materiales audio y audiovisuales* son cada día más comunes en nuestras aulas por cuanto que, especialmente, la producción editorial los ofrece como un complemento de los materiales impresos. En el II Congreso Internacional de ANPE Norge celebrado en Bergen sobre multiculturalidad en las aulas, la profesora Laksfoss Hansen (2008), en referencia a la utilidad de este tipo de material durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje de LE, afirmó que "El material audiovisual es una excelente fuente de episodios auténticos, además de proveer información valiosa sobre los gestos, las caras y las expresiones, y lo aceptable e inaceptable en las culturas metas." (p. 2-3).

Las *TICs* tienen gran relevancia en todas las enseñanzas, aunque de forma particular en la enseñanza de LÉs, ya que permiten la comunicación real con alumnos de otros países y el acceso a material real y actual. Para Morales Gálvez et al. (2000) las *TICs* son sin duda "[...] uno de los factores fundamentales del cambio que está teniendo lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje." (p. 170). El ordenador, como soporte de Internet, se convierte a gran velocidad en un importante instrumento que facilita al profesor la información para la preparación de sus clases, disponiendo de buenas prácticas actualizadas, juegos susceptibles incluso de ser impresos, textos reales para lectura comprensiva, etc.

Para la formación del profesorado de lenguas, Bazo, D'Angelo, Soler y Peñate (2009), miembros del equipo de trabajo del Proyecto Atlántida sobre la competencia en comunicación lingüística, alabaron la labor mediadora de este tipo de materiales curriculares, afirmando que:

*[...] se observa que los medios audiovisuales y tecnológicos constituyen formas potentes de mediar información que, adecuadamente utilizadas, promueven en el alumnado, a la par que un acceso a los contenidos de todas las áreas de curriculares, una activa apropiación de las diferentes e interconectadas formas de hablar, leer y de escribir que hoy coexisten en nuestra sociedad.* (Bazo, D'Angelo, Soler y Peñate, 2009: 86)

Finalmente, los *realia*, que permiten introducir en las aulas la realidad de la lengua y la cultura extranjera, aunque tal y como afirman Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) "no han sido elaborados para el aula" (p. 98). Estas autoras, a modo de ejemplo, enumeran "los mass-media, una película, matrices de conversaciones, un cartel publicitario, un prospecto, una factura, etc." (p. 98).

Al igual que al profesor se le otorgan unas funciones específicas como Agente mediador (ver apartado 3.2.1.), el material curricular posee, asimismo, unas funciones específicas, de las que Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) destacan "-la reguladora de la organización de la enseñanza. -la controladora y/o informadora de los contenidos a enseñar/aprender. -la motivadora, atrayendo la atención de los alumnos." (p. 94).

Por su parte, Gerard y Roegiers (2003) atienden a las funciones de los materiales curriculares orientadas al aprendizaje en las aulas y a la conexión entre la

vida cotidiana y la profesional. Respecto a las funciones orientadas al aprendizaje en las aulas que nos ocupa consideran las siguientes: la transmisión de conocimientos; el desarrollo de capacidades y competencias; la consolidación de lo adquirido; la evaluación de lo adquirido; y la educación social y cultural.

Estas funciones pueden atribuirse a los cuatro tipos de materiales curriculares que hemos descrito en los párrafos anteriores, si bien existen algunas específicas. De las atribuidas al material impreso, Seguin (1989) señaló que tiene como principal función "Pour guider l'élève dans la perception et l'appréhension du monde extérieur, dans l'élaboration des connaissances acquises par des voies différentes que celles des programmes scolaires, dans la maîtrise de ses propres expériences." (p. 23).

Los libros de texto son los principales mediadores entre el currículo oficial y la práctica de los profesores, de forma que, por su funcionalidad y operatividad se les dota de un estatus clave<sup>55</sup>.

Los materiales audio y audiovisuales y las TICs funcionan como instrumentos muy útiles para el alumno, ya que desempeñan la función de segundo profesor y como tal, pueden ayudar a solucionar sus dudas adaptándose al ritmo de trabajo propio. En este sentido, y aludiendo particularmente a las TICs, se expresa Suárez Guerrero (2003):

*Un instrumento infovirtual regula y transforma tecnológicamente la relación educativa de un modo definido otorgando a los sujetos formas de actuación externa para el aprendizaje, pero a su vez, a partir de esa misma estructura y atributos tecnológicos, promueve en el sujeto una modificación interna de sus estrategias de pensamiento y aprendizaje.* (Suárez Guerrero, 2003: 1)

Este autor, al afirmar que las TICs funcionan como instrumentos<sup>56</sup> de mediación educativos, sugiere que abordemos la concepción del aprendizaje, además, como un aprendizaje tecnológicamente mediado, lo cual sitúa al profesor

---

<sup>55</sup> Tal y como podemos encontrar en el Trabajo de Investigación Tutelado: *Los manuales de ELE y su estatus en la situación de enseñanza/ aprendizaje: el estado de la cuestión en Rumanía* (junio de 2007), realizado por la doctoranda Daiana Georgina Dumbravescu y dirigido por la Dra. Carmen Guillén Díaz dentro del Programa de Doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid, España.

<sup>56</sup> La presencia de la actividad instrumental en el proceso de enseñanza/ aprendizaje es fundamental, es decir, no existen procesos mentales superiores -procesos estrictamente humanos- sin la presencia de la actividad instrumental (Suárez Guerrero, 2003).

ante el desafío de la *médiatisation* -grado de interactividad- que según Barbot (2003) es aportada por los materiales en soporte tecnológico.

En cuanto a los *realia*, una de sus principales funciones es la de presentar vocabulario nuevo sin necesidad de traducir, haciendo más tangible cualquier actividad, y aumentando la motivación y participación del alumnado que puede manipular dichos objetos.

De la información anterior se desprende que los materiales curriculares, al igual que el profesor, emergen como un Agente mediador a través de sus funciones. En este sentido, su estatus, en términos de identidad y entidad, será similar al del profesor como Agente mediador (ver Figura 11 del apartado 3.2.2 de este Capítulo).

Los materiales curriculares, desde y para sus funciones a través de los tipos que comprenden, deben cumplir una serie de requisitos de los que se ocupan Fernández López (2004), Martínez Bonafé (1992) y Rodríguez Rodríguez (2004) desde la Didáctica general y Gelabert, Nueso y Benítez (2002) desde la Didáctica de las Lenguas. En Rodríguez Rodríguez (2004) encontramos al respecto que los materiales deben:

1. *Contener alternativas que permitan atender a la diversidad [...]*
2. *Ofrecer la posibilidad de análisis y reflexión.*
3. *Presentar la suficiente versatilidad [...], tendrán en cuenta las diferencias individuales del alumnado y atenderán a sus distintas capacidades.*
4. *Serán coherentes con el proyecto educativo y curricular del centro.*
5. *Facilitar la incorporación de otros materiales en el proceso didáctico.* (Rodríguez Rodríguez, 2004: 221- 222)

El Instituto Cervantes, a través del *Centro Virtual Cervantes*, formula los principales requisitos a tener en cuenta por un profesor en el momento de seleccionar el material más adecuado, a saber:

- Adecuación a las necesidades del alumnado.
- Adaptación a la diversidad de alumnado.
- Equilibrio en el tratamiento de los contenidos.
- Gradación didáctica del material.
- Autenticidad de las muestras de lengua y actividades de comunicación.
- Claridad en la formulación de las instrucciones.

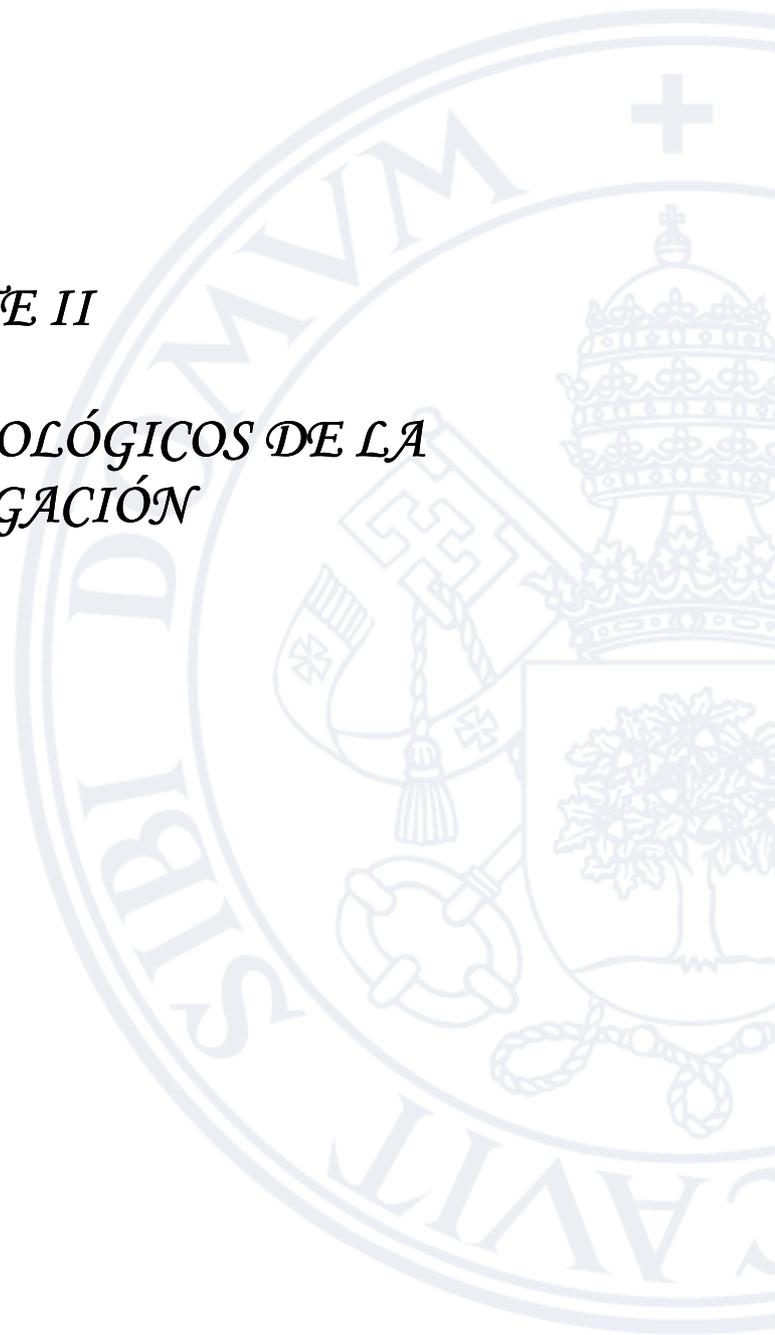
Para saber si un material curricular cumple con los requisitos presentados y descritos por Rodríguez Rodríguez (2004) y en el *Centro Virtual Cervantes*, es necesaria la evaluación de los mismos. Existen numerosas propuestas para ello, si bien cabe citar la aportación de Parcerisa Aran (2001) que alude, de manera particular, a la atención a la diversidad, afirmando que "[...] se deben tener en cuenta cuatro grandes ámbitos: las intenciones educativas, los elementos favorecedores del proceso de aprendizaje, la atención a la diversidad y los aspectos formales." (p. 45)

Cuanto mayor sea la adecuación del material curricular –en los términos arriba indicados-, mayores serán las posibilidades de que éste posea el estatus de Agente mediador contribuyendo a resolver las rupturas del vínculo de comunicación, y favoreciendo la integración social y escolar.

Si bien, es necesario insistir en que la adecuación de los materiales curriculares a planteamientos de atención a la diversidad no depende sólo, ni exclusivamente, de cómo están diseñados sino, sobretodo, de su uso (Parcerisa Aran, 1996), tanto por parte del profesor como del alumnado. Dicha adecuación depende de la capacitación del profesor para interpretar y articular un proyecto de acción a partir de dicho material, teniendo en cuenta, según apunta Area Moreira (1999) “las variables propias de los sujetos que interaccionan con el material.” (p. 191).

*PARTÉ II*

*ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA  
INVESTIGACIÓN*







*CAPÍTULO 4*

*DETERMINACIONES METODOLÓGICAS  
PARA EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN*



## CAPÍTULO 4

### DETERMINACIONES METODOLÓGICAS PARA EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La investigación en Educación y, en concreto, en el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura que nos ocupa, se inscribe en el *modo 2* de producción de conocimiento, cuyos rasgos son presentados por Guillén Díaz (2007) -en la línea de Gibbons et al. (1997):

*a) Partir de problemas definidos dentro de un contexto específico y localizado organizados en torno a una aplicación concreta, por tanto marcados por un carácter de utilidad y eficiencia [...].*

*b) Ser transdisciplinar [...] ya que dichos problemas producidos en contextos de aplicación específicos afectan a los modos operativos descritos y presentan una circulación constante entre lo teórico y lo práctico.*

*c) Ser reflexivo [...] es decir, se espera que esa reflexividad tenga significado para todos los actores implicados, sirva para comprender y gestionar mejor el contexto educativo. (Guillén Díaz, 2007: 201-202)*

Estos rasgos de identificación de problemas (dando cuenta de su definición y su organización), de transdisciplinariedad y de reflexividad han presidido este proceso de investigación y han orientado la opción metodológica.

#### 4.1. **La opción metodológica para la investigación en el ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas-Culturas**

La opción metodológica, configurada como una estrategia global de investigación, revela un plan de pensamiento y de actuaciones. Se trata de un itinerario secuencial, evolutivo e interactivo que progresa al ser objeto de revisiones y reconsideraciones. (Legendre, 1993). Está marcada por la problemática de la mediación que ha determinado la delimitación del objeto de estudio de esta investigación, así como el acceso al estado de la cuestión. Estado de la cuestión que

ya comenzó a establecerse durante el periodo de formación a la investigación y que constituyó el Trabajo de Investigación Tutelado<sup>57</sup>.

El objeto de estudio es planteado como las potencialidades y virtualidades de la mediación oral en el seno de los problemas que acompañan a los fenómenos comunicativos que tienen lugar en las aulas de ILE desde los primeros niveles, con aquel alumnado de LCPD a las de escolarización, para el logro de su integración social y escolar. Todo ello en la perspectiva última de la formación del profesorado a quien corresponde el logro de dicha integración.

La delimitación y conceptualización del objeto de estudio ha determinado la formulación del objetivo general de esta investigación: DAR CUENTA DEL IMPACTO DE LA MEDIACIÓN ORAL EN EL AULA DE ILE CON ALUMNADO DE LCPD EN LA PERSPECTIVA DE SU INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR Y DE SUS IMPLICACIONES PARA EL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE LES CORRESPONDIENTE, y de los objetivos específicos subsecuentes que precisamos a continuación:

- 1) IDENTIFICAR LOS ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES QUE SUSTENTAN EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR.
- 2) INDAGAR EN LA EXISTENCIA Y FUNCIONALIDAD SIGNIFICATIVAS DE LA MEDIACIÓN ORAL EN AULAS DE ILE CON ALUMNADO DE LCPD.
- 3) ESTABLECER LOS EFECTOS DE LA MEDIACIÓN ORAL EN LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA PROPIA DE LAS AULAS DE ILE CON ALUMNADO DE LCPD.
- 4) DETERMINAR LOS EFECTOS DE LA MEDIACIÓN ORAL EN LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA PLANIFICADAS PARA EL AULA DE ILE.
- 5) APORTAR LAS IMPLICACIONES METODOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ILE, EN LA PERSPECTIVA DE SU CAPACITACIÓN PARA EL USO DE LA MEDIACIÓN ORAL EN LA RESOLUCIÓN DE LA RUPTURA DEL VÍNCULO DE COMUNICACIÓN QUE AFECTA AL ALUMNADO DE LCPD EN LAS AULAS.

El itinerario de investigación se ha organizado en función de estos objetivos los cuales nos han guiado para la toma de decisiones metodológicas consecuentes, sobre la adecuación de los métodos, de los procedimientos, de las técnicas y de los instrumentos utilizados.

---

<sup>57</sup> El Trabajo de Investigación Tutelado de la investigadora, que lleva por título *Problemática de la mediación oral en las aulas de Inglés Lengua Extranjera con alumnos de lenguas-culturas primeras diferentes*, fue presentado en junio de 2005 bajo la dirección de la Dra. Dña. Carmen Guillén Díaz.

#### 4.1.1. Modo de aproximación al objeto de estudio

Sobre los paradigmas de investigación en Educación y sus rasgos particulares -en términos de finalidades y orientaciones fundamentales-, existen numerosas aportaciones. Autores como Carr y Kemmis (1988) y Colás y Buendía (1994) coincidieron en designar tres paradigmas, estimados principales: el positivista, globalmente llamado cuantitativo, el interpretativo, globalmente llamado cualitativo y el crítico. Por su parte, Cohen y Manion (1990) y Cook y Reichardt (1986) comparten la opción de eliminar el crítico y reducirlos a dos dominantes: el positivista y el interpretativo.

De forma que, para estudiar y conocer las condiciones de resolución de problemas -tal y como plantea Legendre (1993)- en este caso relativos a la Didáctica específica del ILE, nos inscribimos en el paradigma interpretativo ya que tratamos de comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas, centrándonos en la descripción y comprensión de lo particular y aceptando que la realidad es dinámica, múltiple y holística (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Cabe precisar que proyectamos el descubrimiento y la comprensión de datos cualitativos para su tratamiento. A este respecto, desde el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Noguerol Rodrigo (1998) precisa que “Este paradigma se centra en los **factores sociales del aula y en el análisis de los hechos educativos** producidos en la institución escolar como concreción de la estructura social.” (p. 66)

Desde esta misma área de conocimiento y refiriéndose a las LEs, Vez (2011), bajo el paradigma interpretativo, alude a un paradigma de los *usuarios de las lenguas*, el cual pone énfasis en las personas y en cómo éstas gestionan la complejidad del proceso de enseñanza/ aprendizaje, en vez de en las propias lenguas.

El paradigma interpretativo, considerado como un *supermodelo* (Legendre, 1988), se presta al *modo 2* de producción de conocimiento al que aludimos y guía el desarrollo de esta investigación.

#### 4.1.2. Las posibilidades de la investigación interpretativa para el objeto de estudio

Desde el ámbito de la Educación, Erickson (1989) y Poisson (1990) apuntaron que la investigación interpretativa –investigación enmarcada en el paradigma interpretativo- surgió ante el interés por la vida y las perspectivas de personas sin voz alguna en la sociedad. Para estos teóricos, la tarea de la investigación interpretativa reside en descubrir cómo las formas específicas de organización social y cultural se relacionan con las actividades de las personas que llevan a cabo, de forma conjunta, una acción social.

Y, precisamente, el objetivo general de esta investigación revela a través de su formulación, que su orientación afecta al estudio de fenómenos sociales en el contexto natural de interacciones personales. A este respecto se manifiesta Erickson (1989), quien afirma que en un aula, el profesorado y el alumnado que interaccionan juntos son capaces de:

*[...] a) hacer uso de significados aprendidos, adquiridos y compartidos a través de la aculturación [...]; b) tomar en cuenta las acciones de otros fuera de la escena inmediata, encontrándoles el sentido como puntos estructurales (o mejor aún, como fuentes de producción) alrededor de los cuales pueden construir una acción local; c) aprender nuevos significados culturalmente compartidos a través de la interacción cara a cara, y d) crear significados, dadas las exigencias singulares de la acción práctica en ese momento. (Erickson, 1989: 221)*

En la investigación interpretativa en general, y en nuestra investigación en particular, no se buscan factores universales abstractos. Se parte de la base de que cuando se observan las acciones educativas del profesorado en el aula de ILE, algunos de los aspectos que observamos son genéricos y ocurrirán siempre en todas las situaciones de enseñanza; otros aspectos se van a mostrar como específicos de algunas situaciones de enseñanza y algunos son exclusivos de esa situación en concreto. En este orden de cosas, Erickson (1989) ya había puntualizado que:

*La tarea del analista es descubrir los diferentes estratos de universalidad y particularidad presente en el caso estudiado [...] Esto sólo puede realizarse, según sostienen los investigadores interpretativos, tomando en cuenta los detalles del caso concreto que se estudia. Así, el principal interés del investigador*

*interpretativo es la posibilidad de particularizar, más que la de generalizar. (Ibíd: 221)*

Cada aula es un sistema único y exclusivo, aunque, en muchas ocasiones, los hechos analizados pueden situarse en contextos teórico-conceptuales y sociales más amplios que aquel en el que se inscriben las situaciones y acciones observadas.

Miles y Huberman (1994) ofrecen determinados indicadores propios de la investigación interpretativa, los cuales van a guiar la comprensión de los indicadores específicos de nuestra investigación. Así pues, teniendo en cuenta las propuestas de estos autores y las de Maykut y Morehouse (1994) citados en Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), ambas coincidentes en sus aspectos esenciales, en nuestra investigación, una vez analizadas las variables y criterios internos aportados e identificados por la literatura científica:

- a) Tratamos de obtener información sobre los actores sociales -alumnado de LCPD- desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, movilizándolo procedimientos y estrategias propias de la investigación interpretativa.
- b) Dotamos a la investigación de un carácter descriptivo, a través de la reflexión, la indagación y la comparación interna.
- c) Establecemos un muestreo intencional apoyado en variables y criterios externos, marcados por las determinaciones contextuales.

#### **4.1.3. Características y particularidades de esta investigación desde los métodos de investigación en Educación**

Recurrimos a la definición de Cohen y Manion (1990) por sus especificaciones, por cuanto que hablar de método en investigación supone una toma de decisiones. Estos autores manifiestan que “Por métodos entendemos esa gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción.” (p. 71).

En Legendre (1993) se define como “Ensemble de techniques optimales, ordonnées selon des règles et mises en oeuvre consciemment pour atteindre un

but.” (p. 838). Efectivamente, en este autor encontramos que método en investigación en Educación supone hablar de “Une activité méthodique, qui se déroule en respectant un ordre logique, des principes raisonnés et des savoirs éprouvés.” (p. 1068).

Y para la citada área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Noguero Rodríguez (1998) nos precisa que hablar de método se refiere:

[...] *al conjunto preestablecido de actividades y operaciones, seguido en la elaboración de los conocimientos de una determinada área de saber para actuar en la modificación de la realidad. [...] El término método incluye de algún modo el de técnica porque aquella se limita a un instrumento o conjunto de procedimientos que forman parte del método, el proceso global.* (Noguero Rodríguez, 1998: 69)

De forma que, en coherencia con nuestros objetivos específicos, optamos por el método *inductivo*, el *idiográfico* y el *descriptivo*; ante las características y particularidades que Bisquerra (1989) nos aporta:

- a) El método *inductivo*, ya que aunque en nuestra investigación no buscamos la generalización de resultados, se trata de una muestra poblacional reducida que se puede analizar con profundidad. Las conclusiones obtenidas se podrían aplicar a contextos similares, ya que lo particular, una vez investigado, se puede convertir en teórico-conceptual produciendo, en este sentido, la socialización del conocimiento.
- b) El método *idiográfico*, ya que con esta investigación no se pretende establecer leyes generales, sino comprender y describir un fenómeno en particular. Este método conlleva, asimismo, un enfoque etnográfico.
- c) El método *descriptivo*, ya que abordamos los fenómenos tal cual aparecen en el presente, es decir, que interpretamos lo que es, no lo que fue o lo que será.

La opción sobre este último método se ve apoyada, significativamente, por lo que aporta la psicopedagoga Cardona Moltó (2002) quien manifiesta que:

*Los estudios descriptivos identifican o describen cuál es la situación prevaliente de un fenómeno en el momento de realizarse el estudio. Permiten, asimismo, comparar cómo determinados subgrupos [...] perciben determinados problemas educativos. [...] Un estudio descriptivo típico describe las percepciones, actitudes,*

*opiniones, preferencias, características demográficas o prácticas de los participantes en el estudio.*” (Cardona Moltó, 2002: 181)

#### 4.2. El itinerario secuencial metodológico de la investigación

Desde los aspectos expuestos en la Parte I *Fundamentación teórico-conceptual* y desde los términos, precisiones, características y particularidades del paradigma interpretativo y del método inductivo, del idiográfico y del descriptivo, se desprende el itinerario secuencial metodológico de la investigación, que se configura según se muestra en la Figura 12<sup>58</sup>.

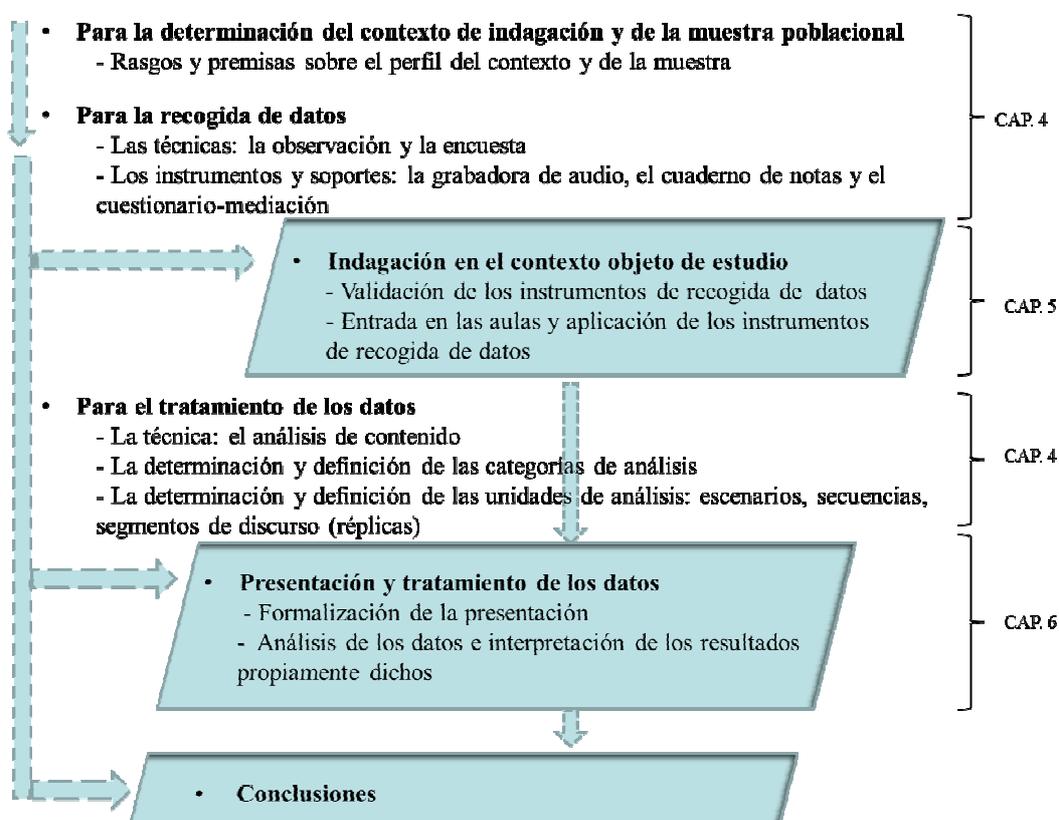


Figura 12. Elementos del itinerario secuencial metodológico de la investigación y su distribución en este documento de Tesis Doctoral.

<sup>58</sup> En la enumeración de los instrumentos y soportes en esta Figura 12, se alude al *cuestionario-mediación* que, tal y como exponemos más adelante en el apartado 4.2.3., corresponde a la denominación por la que singularizamos a este instrumento de recogida de datos que es el cuestionario.

#### 4.2.1. **La determinación del contexto de indagación y de la muestra poblacional: criterios de selección**

La concreción del contexto de indagación y, por consiguiente, la delimitación de la muestra poblacional - alumnado de LCPD y profesorado de ILE- han estado plenamente marcadas por el objeto preciso de estudio y los objetivos formulados.

Es así como los *criterios fundamentales* para la selección de la muestra se refieren a los condicionantes siguientes:

- a) Centros públicos o concertados de Educación Infantil y Educación Primaria en contexto socio-cultural y educativo de amplia tradición monolingüe.
- b) Aulas con presencia de alumnado de LCPD.
- c) Alumnado de LCPD cuya nacionalidad represente un alto porcentaje en esos contextos.
- d) Máximo grado de disponibilidad del centro educativo y del profesorado.
- e) Alumnado de LCPD con presencia estable en el grupo y asistencia continuada a lo largo del tiempo.
- f) Proximidad geográfica.

Respecto al criterio a) Centros públicos o concertados de Educación Infantil y Educación Primaria en contexto socio-cultural y educativo de amplia tradición monolingüe -como es la Comunidad Autónoma de Castilla y León-, podemos afirmar que esta elección responde al hecho de que teníamos como premisa que las lenguas con presencia en el aula fuesen: el castellano como la lengua primera de la mayoría del alumnado, el inglés como LE primera, y la lengua o en su caso, variedad lingüística (noción abordada en el apartado 1.2.2.) del alumnado de LCPD.

El alumnado de LCPD (Sujeto en las relaciones pedagógicas) participante en la investigación cursa niveles educativos correspondientes a la Educación Primaria en sus tres ciclos, esto es, de 1º a 6º, por lo tanto de edades comprendidas entre los seis y los doce años. La elección de esta etapa educativa se debe a nuestro interés en los primeros niveles de escolarización obligatoria. Este alumnado no cuenta con el apoyo externo de las aulas de adaptación lingüística, creadas para los que se escolarizan en la Educación Secundaria Obligatoria. El alumnado de Educación

Primaria cuenta con las aulas de Educación Compensatoria a las que acude en aquellos casos en los que existe un desfase curricular de más de dos años.

Asimismo, el hecho de elegir centros públicos o concertados se debe a que, por norma general, el alumnado de LCPD asiste a este tipo de colegios, debido a que las familias poseen un nivel económico medio-bajo, y sus hijos asisten a colegios de enseñanza gratuita.

Respecto al criterio b) Aulas con presencia de alumnado de LCPD; y al criterio c) Alumnado de LCPD cuya nacionalidad represente un alto porcentaje en esos contextos, examinamos los datos que solicitamos a la Junta de Castilla y León, en concreto al área de *Atención a la Diversidad* de la Consejería de Educación. Estos datos, no disponibles por ningún otro medio y con carácter confidencial, nos ofrecían información sobre los alumnos extranjeros<sup>59</sup> escolarizados en las nueve provincias de la Comunidad.

Es así como pudimos constatar que Castilla y León, en nuestro contexto nacional, responde tanto al criterio a) como al criterio b), por ser un contexto socio-cultural y educativo de amplia tradición monolingüe con presencia de alumnado de LCPD en sus aulas. El documento que nos proporcionaron denominado “*Resumen alumnos extranjeros por localidad*” ofrecía datos sobre:

- las localidades de ubicación;
- el tipo de centro: privado, concertado o público;
- la etapa educativa de los alumnos: Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria;
- la nacionalidad del alumnado;
- el alumnado extranjero por curso.

En dicha Consejería nos indicaron que los centros tienen la obligación de enviar trimestralmente a la citada área de *Atención a la Diversidad* información actualizada sobre el alumnado con necesidades específicas. A este respecto, pusieron a nuestra disposición el modelo de impreso requerido, el cual reproducimos en el Cuadro 18.

---

<sup>59</sup> Término usado en la información suministrada por la Junta de Castilla y León.

APELLIDOS Y NOMBRE	Fecha nac.	DATOS DE UBICACIÓN		CIRCUNSTANCIA DE DESVENTAJA									ACTUACIONES DE COMPENSACION
				Extranjeros				Minorías			Otros		APOYOS
		Curso	Nivel Real	T1	T2	T3	País origen	T4	T5	T6	T7	T8	

Cuadro 18. Ficha de datos biográficos y educativos para la escolarización de alumnado con necesidades específicas.

Tal y como se consigna en la Ficha modelo, la circunstancia de desventaja del alumnado puede deberse a su condición de *extranjeros*, *minorías* u *otros*. La información facilitada debe dar cuenta del alumnado extranjero en el centro (T1), del alumnado extranjero que no recibe apoyo en el centro (T2), y del alumnado extranjero que sí recibe apoyo en el centro (T3); y de igual modo para todo el alumnado en circunstancia de desventaja. Estos impresos son los utilizados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León para crear sus resúmenes estadísticos –los cuales presentamos en el Capítulo 1-, por lo que, una vez analizada la información, obtuvimos datos concluyentes.

Con estos datos pudimos advertir que el alumnado de LCPD que llega a nuestra Comunidad, Castilla y León, procede -por orden de importancia- de los siguientes países: Bulgaria, Ecuador, Colombia y Marruecos. Estas variables determinaron la selección del alumnado de LCPD objeto de estudio.

Respecto al criterio d) Máximo grado de disponibilidad del centro educativo y del profesorado, necesario para llevar a término el proceso de investigación, podemos apuntar que ha sido determinante para la selección de la muestra, ya que a pesar de que numerosos centros daban cuenta de los tres primeros criterios, no contamos, en principio, con el apoyo de la dirección o del profesorado correspondiente. El planteamiento principal fue el temor a que nuestra presencia perturbase la normalidad del aula.

El profesorado de ILE (Agente en las relaciones pedagógicas) participante en la investigación, constituye un segundo nivel de determinación de la muestra poblacional en confluencia con el primer nivel que responde a la selección del alumnado de LCPD.

El criterio e) Alumnado de LCPD con presencia estable en el grupo y asistencia continuada a lo largo del tiempo, se debe a los comentarios reiterados de profesores de Educación Primaria con quienes tuvimos los primeros contactos, que

afirmaban que este tipo de alumnado suele presentar largas temporadas de ausencia a clase, cuando no el abandono total. No era conveniente aventurarse a entrar en un aula si el alumnado de LCPD iba a estar ausente por largos periodos, por lo que inquirimos a los profesores sobre su asistencia a clase.

El criterio f) sobre la Proximidad geográfica, fue únicamente tenido en cuenta cuando las aulas a las que teníamos acceso cumplían con todos los requisitos planteados inicialmente. El hecho de poder acceder a un centro relativamente cercano, nos facilitaba la tarea de visitar en diferentes ocasiones a los profesores antes de comenzar a observar sus clases para responder las dudas o cuestiones que nos planteaban, así como para solventar las nuestras, en relación a los datos contextuales del aula, perfil del alumnado y del propio profesorado.

Teniendo en cuenta tanto las variables y criterios externos –literatura científica- como las variables y criterios internos –determinaciones contextuales-, nos hemos decantado por un tipo de muestreo probabilístico de selección de individuos (Bisquerra, 1989), no seleccionados al azar. Esto ha determinado que la selección de la muestra poblacional haya sido intencional.

Tal y como afirma Patton (1990), el muestreo intencional es un rasgo significativo de la investigación interpretativa. Los participantes son escogidos dependiendo de la información que nos pueden aportar para el estudio, es decir, deben tener la experiencia o las características que el investigador demande. De entre los diferentes tipos de muestreo intencional existentes, a saber: de variación máxima, por tipos de casos, comprensivo y de red, optamos por el de variación máxima, ya que estimamos necesario que la muestra de alumnado de LCPD fuese lo más heterogénea posible, en lo que a su lengua y a su cultura se refiere. La descripción de la muestra poblacional seleccionada se aborda en el apartado 5.1.3.

#### **4.2.2. Para la recogida de datos: la observación en el aula y la encuesta a los participantes**

Conforme a las características epistemológicas del objeto de estudio, estimamos pertinente emplear para la recogida de datos, dos técnicas esenciales en la tradición de la investigación en Educación, como son la observación y la

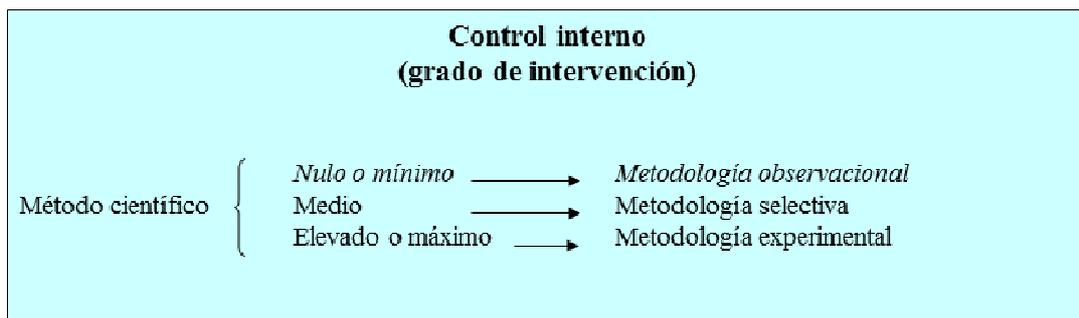
encuesta. Ambas son utilizadas en una óptica de complementariedad y en función de la complejidad del objeto preciso de estudio.

Investigadores de la Educación tales como Ballester Brage (2001), De Ketele (1984), Evertson y Green (1989), Galisson y Coste (1976) y Jarvis (1968) nos muestran la observación como una técnica esencial para la recogida de datos de manera sistemática. Su estructura y organización nos van a permitir acceder a una red de significaciones. Sobre los requerimientos de la observación como técnica de indagación, Evertson y Green (1989) matizan que “El diseño y la ejecución de un estudio observacional requieren que el investigador tome una serie de decisiones sistemáticas respecto a quién, qué, cuándo y dónde observar, además de responder a la pregunta de cómo hacerlo.” (p. 371)

Para nuestra toma de decisiones, hemos recurrido a Ballester Brage (2001) ante los rasgos que éste señala como determinantes de cualquier proceso de observación. Es así como se determina que, en nuestra investigación, llevamos a cabo:

- a. Una observación *estructurada*, ya que hemos definido y delimitado el problema con anterioridad y sabemos exactamente lo que vamos a investigar, contando con un diseño de investigación y unos elementos del itinerario secuencial metodológico de investigación (ver Figura 12).
- b. Una observación *manifiesta* para el profesorado de ILE, ya que éste es consciente en todo momento de nuestras intenciones y disfrutamos de su consentimiento y disponibilidad. Por el contrario, es *encubierta* para el alumnado de LCPD, ya que ignora que se le está observando.
- c. Una observación *focal*, ya que se da en un aula concreta y recae sobre las relaciones pedagógicas en las que tienen lugar los intercambios discursivos.
- d. Una observación *directa*, ya que nos interesa lo que ocurre en el momento de la observación. Nuestros registros pertenecen al presente, no a efectos de algo que sucedió en el pasado o que pueda suceder en el futuro.
- e. Una observación *no participante*, ya que no existe ninguna relación entre la investigadora y lo observado.

Respecto a este último rasgo, Anguera (1988) ha precisado que el control interno o grado de intervención que se origine, dependerá de la participación de los investigadores. Así aparece ilustrado en el Cuadro 19.



Cuadro 19. Grado de intervención en la observación. Anguera (1988: 9)

En nuestro caso, adoptamos un control interno nulo o mínimo, propio de la observación no participante, en la perspectiva de garantizar la naturalidad y espontaneidad del alumnado observado.

La citada autora enumera seis etapas, propias de lo que denomina metodología observacional, en la que la observación, propiamente dicha, tiene lugar en la etapa 5 -entrada en el aula-, según se describe en el Cuadro 20.

1. Formulación del problema.
2. Delimitación de la muestra.
3. Técnicas de indagación: observación, encuesta.
4. Elección de instrumentos de recogida de datos: cuaderno de notas, grabadora, cuestionario.
5. Entrada en el aula.
6. Análisis e interpretación de datos obtenidos.

Cuadro 20. La observación en el seno de una metodología observacional. (Tomado de Anguera, 1998)

La encuesta se muestra, igualmente, como una técnica fundamental para la recogida de datos en la investigación interpretativa, que nos permite el acceso a dichos datos de forma objetiva (Biddle y Anderson, 1989; Cohen y Manion, 1990; Galisson y Coste, 1976 y Pérez Serrano, 1994). El propósito principal de la encuesta es recoger las manifestaciones de los encuestados y poder explorarlas analíticamente obteniendo datos sobre aspectos considerados complementarios e interdependientes. Para Biddle y Anderson (1989) con esta técnica de recogida de datos “la mayor parte de las encuestas por muestreo [...] se efectúa mediante el uso

de cuestionarios” (p. 98). En este sentido se manifiestan Galisson y Coste (1976) para quienes la encuesta “prend souvent la forme d’un “questionnaire” [...]” (p. 189).

#### 4.2.3. La concepción y elaboración de los instrumentos de recogida de datos

Una vez determinadas las técnicas de recogida de datos –observación y encuesta-, procedemos a delimitar y configurar los instrumentos y soportes que los citados autores señalan como adecuados, pertinentes y necesarios para la aplicación de dichas técnicas:

- Para la observación en el aula: la grabadora de audio y el cuaderno de notas.
- Para la encuesta: el cuestionario, al que denominamos cuestionario-mediación por ángulo temático en torno al que lo configuramos.

Durante la observación en el aula, y por lo que respecta al discurso producido en los intercambios discursivos, éste se recoge de manera sistemática mediante grabaciones de audio. La grabadora presenta una visibilidad mínima o nula para los participantes en la investigación de forma que, su actuación en el aula, en la medida de lo posible, no se condicione, garantizando la naturalidad y espontaneidad del alumnado. Hemos descartado el uso de una grabadora de video para no alterar ni la topografía ni el funcionamiento de la clase, así como para respetar el protocolo de confidencialidad al tratarse de participantes menores de edad.

Como complemento a la grabadora de audio, hacemos uso del cuaderno de notas en el que la investigadora registra los siguientes elementos:

- El día y la hora de la sesión de clase –sesión que nosotros denominamos *secuencia*-, así como los *escenarios* de cada secuencia, los cuales están caracterizados por la presencia de tres zonas observación del discurso pedagógico diferenciadas a las que aludimos en el apartado 4.3.2.
- El alumnado de LCPD presente en el aula.
- El enunciado explícito, en su caso, de los objetivos pedagógicos de la sesión por parte del profesorado de ILE y verbalizado a la investigadora en el escenario pre-intervención o post-intervención.

- Los aspectos del desarrollo de las actividades escolares llevadas a cabo en el aula, en función de los contenidos y en correspondencia con las actividades comunicativas de la lengua planificadas.
- Las percepciones e interpretaciones funcionales y operativas de aquellos aspectos que no pueden recogerse en la grabadora, tales como los gestos, acciones paralingüísticas (el lenguaje corporal, los sonidos extralingüísticos, las cualidades prosódicas, etc.) o las características paratextuales (las ilustraciones, los gráficos, los diagramas, etc).
- Los aspectos objetivables cuya presencia y efecto no pueden recogerse en la grabadora, relativos a las tareas para casa.
- Los aspectos precisos sobre el funcionamiento de la clase ante la presencia de ruptura del vínculo de comunicación.

En el cuaderno de notas se registran, asimismo, las entrevistas semi-estructuradas que tienen lugar en diferido con el profesorado de ILE antes y después de su intervención en el aula.

Por lo que respecta a la encuesta, elaboramos el cuestionario-mediación, reproducido en el Anexo I, que distribuimos a profesorado de ILE con alumnado de LCPD en sus aulas, con el fin de acercarnos a sus representaciones –pensamiento y conocimiento- (noción abordada en el apartado 3.1.3.) sobre la mediación. En este sentido, se analiza, interpreta y diagnostica la relación significativa entre pensamiento-conocimiento-actuación. Esta relación sustenta la selección de la muestra poblacional –tal y como referimos en el Capítulo 5, apartado 5.1.1.- y, en consecuencia, las aulas objeto de observación. El cuestionario-mediación se ha concebido en función de cinco ejes de datos:

- 1<sup>er</sup> eje: cinco ítems (sin numerar) de carácter contextualizador para obtener datos del tipo de centro, del número de alumnado de LCPD por aula y de orden autobiográfico del profesorado.
- 2<sup>o</sup> eje: tres ítems (del 1 al 3) para dar cuenta de su saber y su saber-ser ante la presencia de alumnado de LCPD en las aulas, haciendo uso- en los dos últimos ítems- de la escala de tipo Likert, con cinco niveles de respuesta.
- 3<sup>er</sup> eje: tres ítems (del 4 al 6) para dar cuenta de su saber-hacer en los actos profesionales de planificación e intervención. En concreto, el ítem 6 da cuenta de un saber-hacer instrumental.

- 4º eje: cinco ítems (del 7 al 11) para dar cuenta de su saber relativo a la noción mediación como un conocimiento declarativo en sí mismo y como saber efectivo para y en el aula, es decir, de orden organizativo curricular escolar.
- 5º eje: dos ítems (el 12 y el 13) para dar cuenta de su saber-hacer focalizados en la ruptura del vínculo de comunicación en el aula de ILE con alumnado de LCPD.

Se completa con un ítem (sin numerar) relativo a la propia experiencia del profesorado en la resolución de una ruptura del vínculo de comunicación mediante la mediación oral. La narración de su experiencia muestra, a priori, indicios de su disponibilidad y adhesión a la investigación.

#### 4.3. El tratamiento de los datos: la técnica de análisis de contenido

El tratamiento de los datos se va a llevar a cabo mediante el análisis de contenido que es definido por Bardin (1986), Holsti (1969), Huberman y Miles (1991), Krippendorff (1990), Mucchielli (1979) y en Legendre (1993) entre otros.

Optamos por las definiciones que nos ofrecen Bardin (1986) y Krippendorff (1990) las cuales engloban los principales matices de las otras definiciones. Bardin (1986) presenta el análisis de contenido como:

*Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/ recepción (variables inferidas) de estos mensajes. (Bardin, 1986: 32)*

En la misma línea y aludiendo, asimismo, a la formulación de inferencias, Krippendorff (1990) lo define como “Una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.” (p. 28)

Así se recoge en Legendre (1993) para la investigación en Educación en donde se define como:

*Un ensemble de techniques de recherche dont le but est d'isoler et d'évaluer l'importance quantitative ou qualitative de certains aspects particuliers d'une communication orale, écrite, visuelle ou*

*sonore; [...] Elle concerne le contenu manifeste et le contenu latent des données analysées.* (Legendre, 1993: 45)

En nuestro caso, el análisis de contenido que vamos a llevar a cabo:

- a) tiene un *carácter descriptivo*, por cuanto que tiene como finalidad la identificación y catalogación de la realidad empírica recogida, mediante la definición de categorías;
- b) posee un *diseño vertical*, -característico del análisis cualitativo- por cuanto que contamos con un corpus de datos reducido, pero con descripciones en ocasiones más amplias que el propio texto analizado;
- c) es *manual*, por cuanto que mediante este recurso se nos permite la recursividad y se facilita la reflexividad compartida en determinados aspectos, así como la socialización de los datos.

#### 4.3.1. Delimitación, determinación y definición de las categorías de análisis

La delimitación, determinación y definición de las categorías de análisis o categorización, mediante descriptores que provienen de los aspectos teórico-conceptuales de la investigación, nos van a permitir agrupar los segmentos de discurso por sus características explícitas o implícitas. Segmentos de discurso que son susceptibles de ser presentados como *unidades de mediación* (ver apartado 2.3.). Bardin (1986) define la *categorización* como:

*[...] una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos.* (Bardin, 1986: 90)

Para llevar a cabo esta operación, nos situamos ante los dos ejes nocionales que constituyen el Agente mediador y la mediación oral desde los que establecer las categorías de análisis propiamente dichas:

- A) *EL ESTATUS DEL AGENTE MEDIADOR -BIEN SEA RECURSO HUMANO O CUALQUIER OTRO FACTOR OBJETIVABLE QUE SE PRESENTE COMO RECURSO MATERIAL- PARA EL FACTOR SOCIAL Y ACADÉMICO DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR.*

B) *EL ESTATUS DE LA MEDIACIÓN ORAL PARA EL FACTOR SOCIAL Y ACADÉMICO DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR.*

Partiendo de estos dos ejes nocionales A) y B), nos remitimos a la *Figura 4* (en Capítulo 2, apartado 2.1.3.) relativa al estatus de la mediación, a la *Figura 6* (en Capítulo 2, apartado 2.2.2.) relativa a los elementos constitutivos del proceso mediacional, a la *Figura 11* (en Capítulo 3, apartado 3.2.2.) en relativa al estatus del profesor mediador en el aula de LE y al *Cuadro 13* (en Capítulo 2, apartado 2.3.3.) relativo a las estrategias de uso de la lengua en la comunicación oral. Optamos, pues, por delimitar los cuatro ejes de categorías que se describen en los subepígrafes A.1), A.2), B.1) y B.2):

A.1) Roles del Agente mediador en la mediación oral para el *factor social* de la integración social y escolar.

Este eje de categorías da cuenta de la *identidad* del Agente mediador -recurso humano o cualquier otro factor objetivable que se presente como recurso material-; identidad que viene marcada por los roles, contemplados en términos de rasgos y características, que el Agente mediador tiene o puede llegar a tener (ver *Figura 11*). En este eje se aborda el *discurso social* –normas y pautas de funcionamiento- propio del lugar social de referencia que es el aula. Este discurso tiene lugar en los intercambios discursivos entre profesorado y alumnado en cada situación de enseñanza/ aprendizaje.

A.2) Funciones del Agente mediador en la mediación oral para el *factor académico* de la integración social y escolar.

Este eje de categorías da cuenta de la *entidad* del Agente mediador -recurso humano o cualquier otro factor objetivable que se presente como recurso material-, entidad que viene marcada por las funciones del Agente mediador, es decir, lo que hace o puede llegar a hacer (ver *Figura 11*). En este eje se aborda el *discurso de enseñanza/ aprendizaje* –como objetivo curricular- que tiene lugar, asimismo, en los intercambios discursivos entre profesorado y alumnado en cada situación de enseñanza/ aprendizaje.

B.1) Modos de la mediación oral como proceso para el *factor social* de la integración social y escolar.

Este eje de categorías da cuenta de la *identidad* de la mediación oral, identidad que viene marcada por las condiciones formales de su existencia a través de sus elementos constitutivos. En este eje se abordan como elementos categoriales, en el discurso social del aula, los modos –normas y pautas de realización- que determinan el carácter procesual de esta noción (ver *Figura 4* y *Figura 6*).

B.2) Estrategias orales movilizadas en la mediación oral para el *factor académico* de la integración social y escolar.

Este eje de categorías da cuenta de la *entidad* de la mediación oral, entidad que viene marcada por unas estrategias orales que se ponen en funcionamiento en el discurso de enseñanza/ aprendizaje. En este eje se aborda la mediación oral como actividad comunicativa de la lengua, objeto de enseñanza/ aprendizaje, instrumento de enseñanza/ aprendizaje o competencia (ver *Figura 4* y *Cuadro 13*).

Partiendo de los cuatro ejes de categorías, se delimitan, determinan y definen las categorías de análisis que nos van a permitir unificar criteriadamente los segmentos de discurso. Esta determinación y definición está sustentada por los aspectos teórico-conceptuales expuestos en el *Cuadro 16* (en Capítulo 3, apartado 3.2.2.), *Cuadro 17* (en Capítulo 3, apartado 3.2.2.), *Figura 7* (en Capítulo 2, apartado 2.2.2.) y *Cuadro 13* (en Capítulo 2, apartado 2.3.3.), respectivamente.

Las categorías de análisis relativas al eje de categorías A.1) Roles del Agente mediador en la mediación oral para el factor social de la integración social y escolar, se presentan y definen en el Cuadro 21.

<b><i>Convocante</i></b>	El Agente mediador inicia el proceso de resolución de una situación-problema o incluso trata que ésta no llegue a aparecer.
<b><i>Unificador</i></b>	El Agente mediador ayuda a superar las divisiones internas que causa la situación-problema.
<b><i>Preparador</i></b>	El Agente mediador ayuda al desarrollo de habilidades y competencias que ayudan a resolver la situación-problema.
<b><i>Generador de ideas</i></b>	El Agente mediador ofrece nuevas informaciones, ideas, teorías y opciones para resolver la situación-problema.
<b><i>Ejecutante</i></b>	El Agente mediador controla el comportamiento después de resolver la situación-problema.

Cuadro 21. Categorías de análisis relativas a los roles del Agente mediador en la mediación oral para el factor social de la integración social y escolar.

Las categorías de análisis relativas al eje de categorías A.2) Funciones del Agente mediador en la mediación oral para el factor académico de la integración social y escolar, se presentan y definen en el Cuadro 22.

<b><i>Establece metas</i></b>	El Agente mediador fomenta hábitos de estudio y deja claros los objetivos.
<b><i>Facilita el aprendizaje significativo</i></b>	El Agente mediador guía el desarrollo de estrategias y genera conexiones entre los aprendizajes.
<b><i>Fomenta la curiosidad intelectual</i></b>	El Agente mediador genera estrategias heurísticas a favor del aprender a aprender.
<b><i>Potencia el sentimiento de capacidad</i></b>	El Agente mediador favorece una auto-imagen y hace confiar a los alumnos más en sí mismos, haciéndoles creer que son capaces de conseguir lo que se propongan.
<b><i>Desarrolla actitudes positivas</i></b>	El Agente mediador potencia una educación en valores.
<b><i>Atiende las diferencias individuales</i></b>	El Agente mediador aplica modelos de aprendizaje según las diferencias individuales.

Cuadro 22. Categorías de análisis relativas a las funciones del Agente mediador en la mediación oral para el factor académico de la integración social y escolar.

Las categorías de análisis relativas al eje de categorías B.1) Modos de la mediación oral como proceso para el factor social de la integración social y escolar, se presentan y definen en el Cuadro 23.

<b><i>Proceso estructurado/estratégico</i></b>	El Agente mediador tiene un plan general de trabajo, moviliza un saber-hacer.
<b><i>Proceso político</i></b>	El Agente mediador tiende a favorecer el comportamiento colaborativo de los alumnos.
<b><i>Proceso paradójico</i></b>	El Agente mediador es neutral y dirige un proceso con reglas bien precisas.

Cuadro 23. Categorías de análisis relativas a los modos de la mediación oral como proceso para el factor social de la integración social y escolar.

Las categorías de análisis relativas al eje de categorías B.2) Estrategias orales movilizadas en la mediación oral para el factor académico de la integración social y escolar, se presentan y definen en el Cuadro 24.

<b>Resumir/Sintetizar</b>	El Agente mediador transmite el sentido del texto adecuándolo al interlocutor y reduce a datos muy esenciales.
<b>Parafrasear</b>	El Agente mediador cambia la forma de decir algo para hacerlo más inteligible sin necesidad de reducir.
<b>Apostillar</b>	El Agente mediador aclara, comenta, explica, amplifica o da una información extra que el interlocutor requiere para entender lo que se está diciendo.
<b>Interpretar</b>	El Agente mediador traslada lo que alguien está diciendo o ha dicho.
<b>Repetir</b>	El Agente mediador reproduce sus palabras sin cambiarlas.

Cuadro 24. Categorías de análisis relativas a las estrategias orales movilizadas en la mediación oral para el factor académico de la integración social y escolar.

La categoría de análisis de “Repetir” no forma parte de las enumeradas y definidas en el apartado 4.3.1., fundamentadas en las estrategias orales constituyentes de la mediación oral (Cantero Serena y De Arriba García, 2004) articuladas y descritas en el Cuadro 13. Si bien, hemos optado por enumerarla como categoría de análisis emergente, por tener una presencia masiva en los intercambios discursivos del aula, tal y como hemos constatado en las lecturas analíticas y reflexivas realizadas.

#### 4.3.2. Para la estructura y organización de los datos: secuencias y escenarios

Nuestra entrada en las aulas se estructura y organiza en función del desarrollo de una unidad didáctica, que en palabras de Galisson y Coste (1976), y a diferencia de la *leçon*, “dans l’unité didactique c’est le contenu qui détermine le temps” (p. 577). En Legendre (1988), la unidad didáctica corresponde a “La plus petite entité d’apprentissage regroupant des objectifs de contenu, lesquels visent le développement d’habiletés chez le sujet. [...] Séquence d’activités d’apprentissage portant sur un thème commun ou un problème à résoudre.” (p. 622)

Desde estas definiciones, podemos manifestar que la unidad didáctica es un conjunto de actividades pedagógicas, con un contenido interconectado e interrelacionado. Éstas tienen lugar a lo largo de unas sesiones de clase (predeterminadas por el profesorado de ILE), que nosotros denominamos *secuencias*.

Estas secuencias son definidas en Raynal y Rieunier (1998) como una serie de actuaciones agrupadas para el tratamiento pedagógico de un Objeto. Estos

autores aluden a Postic y De Ketele (1988), quienes precisan su articulación y elementos:

*Enchaînement d'actes pédagogiques et d'échanges entre l'enseignant et ses élèves en vue de parvenir à un but donné qui s'inscrit dans une démarche d'ensemble. Chaque séquence possède son unité propre par le but spécifique qu'elle veut atteindre et elle est une étape dans une progression globale vers le ou les objectifs de l'activité pédagogique.* (Postic y De Ketele, 1988: 97)

La elección, pues, de la unidad didáctica delimita el tiempo de estancia en el aula y obedece a dos factores principales:

- Nos permite observar la secuencia completa de actividades de aprendizaje con unos objetivos y contenidos concretos.
- Nos permite acceder a diferentes aulas con presencia de alumnado de LCPD, lo que elevará la heterogeneidad de la muestra.

Cada secuencia se formaliza por una ficha señalética –de carácter descriptivo y con una finalidad de identificación- consignando las informaciones relativas a: el aula; los componentes de la relación de enseñanza/ aprendizaje -Agente y Sujetos-; la denominación de las actividades escolares llevadas a cabo; las correspondientes actividades comunicativas de la lengua movilizadas en los términos utilizados en el MCER (2002).

Es precisamente en los primeros niveles de la Educación en donde las actividades escolares poseen un alto grado de ritualización. Es la ritualización la que Bernstein (1990) vincula a la socialización del alumnado y al hecho de facilitar su integración en la estructura socio-escolar, por cuanto que permite que cada alumno sepa lo que se espera de él en cada momento y reduzca así la incertidumbre en sus actuaciones.

Las secuencias se pueden caracterizar por la presencia de tres *zonas de observación del discurso pedagógico* -bien sea discurso de enseñanza/ aprendizaje o discurso social- diferenciadas, a las que denominamos *escenarios*. Estos escenarios diferentes subsecuentes (Escenario 1, Escenario 2 y Escenario 3), los entendemos como las articulaciones de la estrategia global de esas secuencias, desde el punto de vista de su contenido y sus elementos metodológicos y prácticos y se han de tratar

en una perspectiva moderadamente comparativa y crítica en las sucesivas secuencias.

El Escenario 1 corresponde a las interacciones comunicativas mantenidas por la investigadora con el profesorado de ILE antes del inicio de la intervención (*pre-intervención*). Podemos vincularlo con la dimensión esencial de *planificación* para y en el proceso de enseñanza/ aprendizaje y, asimismo, con la fase del proceso mediacional de planificación, tal y como mostramos en la Figura 10. Generalmente, se trata de conversaciones no dirigidas, de una declaración espontánea de intenciones sobre la planificación de cada secuencia, si bien, en ciertas ocasiones, la investigadora realiza preguntas para hacer emerger datos considerados relevantes.

El Escenario 2 corresponde al desarrollo de la clase propiamente dicho, a la interacción cara a cara del profesorado y del alumnado (Roy, 1991). Podemos vincularlo con la dimensión esencial de *intervención* para y en el proceso de enseñanza/ aprendizaje y, asimismo, con la fase del proceso mediacional de intervención/ acción, tal y como se muestra en la Figura 10. Se han de registrar todos los acontecimientos de aula en sus elementos verbales o lingüísticos y no verbales o no lingüísticos: los intercambios discursivos, los gestos, las acciones paralingüísticas y las características paratextuales que tienen el valor de *causas* producidos por el Agente –bien sea éste un recurso humano o material-, y *efectos* para el alumnado de LCPD.

Los registros consisten en segmentos de discurso o unidades de mediación [en adelante, *réplicas*] como intercambios discursivos verbales o lingüísticos o no verbales o no lingüísticos. Estas réplicas se consignan codificadas mediante un número de orden para su identificación y posterior análisis.

El Escenario 3 corresponde con las interacciones comunicativas entre la investigadora y el profesorado de ILE, de forma reflexiva, en torno a su actuación y a la de su alumnado (*post-intervención*). Podemos vincularlo con la dimensión esencial de *reflexión* para y en el proceso de enseñanza/ aprendizaje y, asimismo, con la fase del proceso mediacional de evaluación/ reflexión, según mostramos, igualmente, en la Figura 10. Se trata de conversaciones no dirigidas, de declaraciones espontáneas del profesorado sobre sus percepciones, impresiones y/o sensaciones sobre su intervención. Este escenario, junto con el Escenario 1, son relativos a la intervención del profesor en diferido (Roy, 1991).

El proceso de análisis de los datos queda contextualizado conforme a la estructura y organización de las secuencias y escenarios, tal y como aparece en la Figura 13.

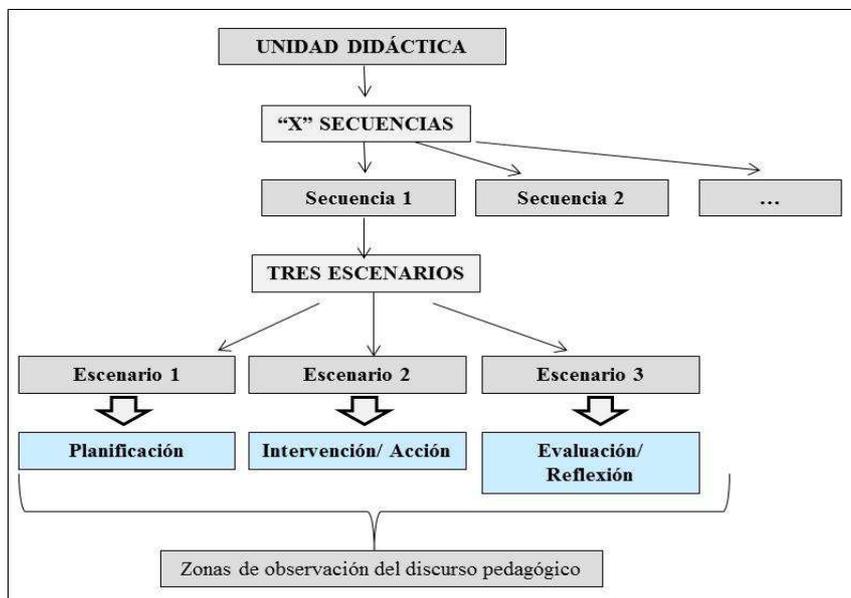


Figura 13. Estructura y organización de las secuencias y escenarios desde la concepción de Unidad Didáctica: zonas de observación del discurso pedagógico.



*CAPÍTULO 5*

*ELEMENTOS DE INDAGACIÓN EN EL  
CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO*



## CAPÍTULO 5

### ELEMENTOS DE INDAGACIÓN EN EL CONTEXTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este Capítulo exponemos el trabajo efectuado conforme al itinerario secuencial metodológico de la investigación -descrito en la Figura 12 del apartado 4.2., del Capítulo 4-, según el cual se han llevado a cabo las siguientes operaciones:

- la validación del cuestionario-mediación de cuya concepción y elaboración da cuenta el apartado 4.2.3., del Capítulo 4, con el fin de, en su caso, realizar las modificaciones oportunas con vistas a su optimización. Asimismo, se valida la operatividad de la grabadora de audio y del cuaderno de notas;

- la aplicación del cuestionario-mediación para obtener datos sobre las representaciones –pensamiento y conocimiento- de la noción mediación del profesorado de ILE con alumnado de LCPD en sus aulas. Tal y como referimos en el apartado 4.2.3., del Capítulo 4, dichas representaciones sirven para diagnosticar la relación significativa pensamiento-conocimiento-actuación y sustentan, como criterios complementarios, la selección de la muestra poblacional;

- la selección de la muestra poblacional: *alumnado de LCPD y profesorado de ILE*, teniendo en cuenta los rasgos de orden contextual determinados en el apartado 4.2.1., del Capítulo 4, como criterios fundamentales, y los datos obtenidos del cuestionario-mediación como criterios complementarios;

- la toma de contacto con el profesorado de ILE -seleccionado a través de los datos obtenidos del cuestionario-mediación- cuyas aulas tenemos la intención de observar, para acordar el protocolo de actuación relativo a aspectos tales como el tiempo de permanencia en las aulas y nuestros respectivos roles;

- la observación propiamente dicha de las aulas, articulada conforme a las tres zonas de observación del *discurso pedagógico* diferenciadas, descritas igualmente en el apartado 4.3.2., del Capítulo 4.

#### 5.1. Consideraciones previas a la indagación en el aula

Como habitualmente sucede, la manera más apropiada de tener un primer contacto para acceder a las aulas es con una carta de presentación con cierto carácter institucional, apoyada por una llamada telefónica de terceras personas.

Aprovechamos el hecho de pertenecer a la Facultad de Educación y Trabajo Social (tal y como hemos apuntado en la Presentación), lo cual, efectivamente,

facilita un primer acercamiento, debido a la colaboración con los Centros de Educación Infantil y Primaria –tanto públicos como concertados- para los periodos correspondientes a las asignaturas de Practicum de las titulaciones de Maestro.

Tratamos de asegurar, en la mayor medida posible, la adhesión a la investigación y, en consecuencia, la conformidad y disponibilidad del profesorado.

#### 5.1.1. La validación de los instrumentos de recogida de datos

La validación de los instrumentos de recogida de datos se lleva a cabo con la finalidad de dotarlos de una óptima configuración y adecuación.

Constatamos la adecuación y la operatividad de la grabadora de audio y del cuaderno de notas. Ambos permiten una máxima discreción por parte de la investigadora para poder llevar a cabo una observación no participante, tal y como se requiere y espera y facilitan, según ya hemos avanzado, una reflexividad compartida y la socialización de los datos.

De igual modo, constatamos algunas imprecisiones de formato en el cuestionario-mediación. En un primer borrador, en el ítem 2 y en el ítem 3 no procuramos una escala de Likert, sino simplemente, la posibilidad de responder sí o no. Percibimos una pérdida de información significativa sobre el grado de importancia que el profesorado de ILE otorga a aspectos concretos en relación a la presencia de alumnado de LCPD en las aulas y sus necesidades para atender dicha presencia, por lo que decidimos modificar el formato y dar la opción de poder matizar sus respuestas. Asimismo, modificamos varios de los enunciados por ser demasiado directivos.

Una vez validado, lo enviamos a los centros educativos que respondían a los *criterios fundamentales* a), b) y c), para la selección de la muestra tal y como referimos en el apartado 4.2.1. Los resultados obtenidos sustentan la selección de la muestra poblacional y de las cuatro aulas contexto de indagación.

### 5.1.2. El estado de las representaciones del profesorado de inglés lengua extranjera

Distribuimos, por correo ordinario, 92 cuestionarios-mediación en Centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León; Centros que responden, tal y como hemos señalado en el apartado anterior, a los *criterios fundamentales* a), b) y c), para la selección de la muestra.

La principal limitación encontrada – tal y como señala Ballester Brage (2001) como una de las principales trabas a este tipo de encuesta – fue la baja tasa de respuesta, ya que se cumplimentaron 36 cuestionarios de los 92 distribuidos inicialmente.

La aplicación de este cuestionario-mediación se llevó a cabo en una doble perspectiva funcional. Por un lado, las respuestas obtenidas de este cuestionario-mediación determinan la selección de la muestra poblacional y, por consiguiente, de las aulas objeto de observación.

Por otro lado, las respuestas obtenidas de este cuestionario-mediación dan cuenta de las representaciones -pensamiento y conocimiento- del profesorado de ILE con alumnado de LCPD en sus aulas; representaciones respecto a la noción clave que nos ocupa, la mediación, pudiendo ser este pensamiento y este conocimiento determinante en sus actuaciones en el aula (Clark y Peterson, 1990). Tal y como avanzamos en el apartado 3.1.3., el acto profesional de *conocer* preside los otros actos profesionales que tienen lugar para y en el proceso de enseñanza/aprendizaje de tomar decisiones, aplicar y evaluar y, consecuentemente, es necesario para la realización de cada uno de ellos. Esto nos indica que las representaciones del profesorado influyen en su planificación, en su intervención y en su evaluación.

Según lo cual, los resultados obtenidos poseen un *carácter de diagnóstico* por la relación significativa del pensamiento-conocimiento-actuación del profesorado de ILE y un *carácter de pronóstico* en la perspectiva última de su formación. Podemos, pues, aventurar potenciales actuaciones de formación respecto a: un *saber* o conocimiento declarativo sobre la noción mediación como saber efectivo para y en el aula, un *saber-hacer* instrumental focalizado en las rupturas de los vínculos de comunicación por parte del alumnado de LCPD y un *saber-ser* ante

la presencia de este alumnado en las aulas, todo ello para el logro de su integración social y escolar.

Los datos de cada uno de los ítems del cuestionario-mediación son presentados mediante gráficos incluyendo su frecuencia relativa, esto es, el porcentaje que representa toda la muestra. Estos datos son explorados e interpretados de forma univariable.

Respecto al ítem 1, relativo a la consideración del profesorado sobre la preparación para atender la presencia de alumnado de LCPD en las aulas, presentamos los datos en el Gráfico 1.



Gráfico 1. Datos relativos a la consideración del profesorado sobre la preparación para atender la presencia de alumnado de LCPD en las aulas.

Los datos de este Gráfico muestran que el 66% de los encuestados manifiesta que el profesorado en general no está preparado para atender la presencia de alumnado de LCPD. Esto pone de relieve su desconocimiento a cómo dar una respuesta efectiva a las necesidades específicas que este alumnado pueda presentar, asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas y marcadas por dificultades de acceso, permanencia y/o promoción en el sistema educativo.

Respecto al ítem 2, relativo a la creencia del profesorado sobre cómo afecta la presencia de alumnado de LCPD en el aula, presentamos los datos<sup>65</sup> en el Gráfico 2.

<sup>65</sup> En el Gráfico 2 y en el Gráfico 3 no mostramos el símbolo “%” para no sobrecargar la imagen y facilitar su lectura, si bien, los datos mostrados son, al igual que en el resto de los gráficos, porcentuales.

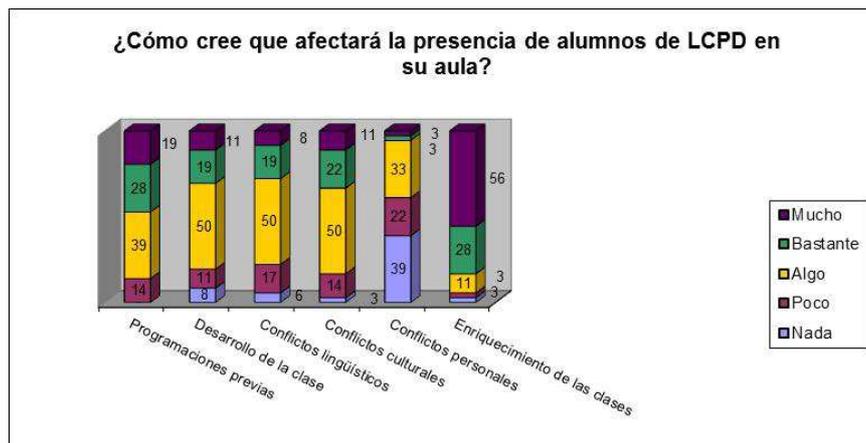


Gráfico 2. Datos relativos a la creencia del profesorado sobre cómo afecta la presencia de alumnado de LCPD en las aulas.

Los datos revelan que los profesores, a pesar de haber manifestado en el ítem 1 que consideran no estar preparados para atender la presencia de alumnado de LCPD en sus aulas, muestran una actitud muy positiva hacia la misma, ya que un 84% afirma que este alumnado contribuye “mucho” o “bastante” al enriquecimiento de las clases. Son conscientes de que esta presencia afecta en “algo” a las programaciones, desarrollo de la clase y a la generación de conflictos lingüísticos y culturales. Es destacable el hecho de que un 39% manifiesta que este alumnado genera conflictos personales, lo cual afecta de manera directa a la integración social.

Respecto al ítem 3, relativo a la consideración del profesorado sobre lo que estima necesario en la perspectiva de atender la presencia de alumnado de LCPD en las aulas, presentamos los datos en el Gráfico 3.

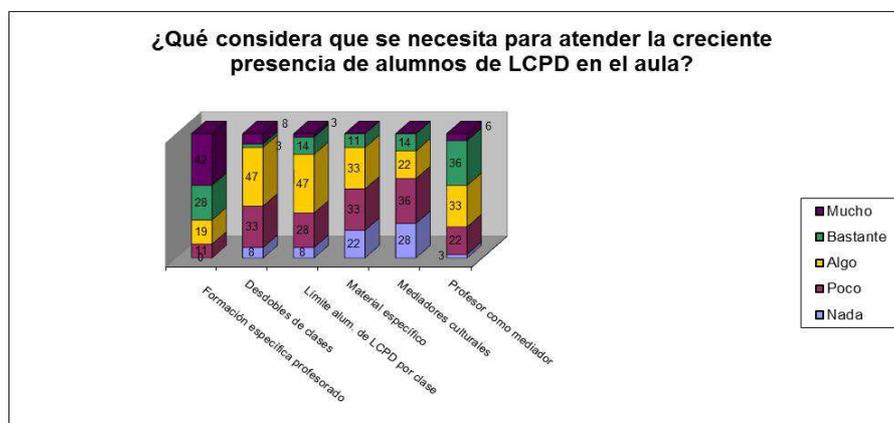


Gráfico 3. Datos relativos a la consideración del profesorado sobre las necesidades para atender la presencia de alumnado de LCPD en las aulas.

Los datos muestran que el 70% de los profesores considera la formación específica “bastante” o “muy necesaria” en la perspectiva de atender las necesidades específicas del alumnado de LCPD en las aulas. Al mismo tiempo se observa que el 36% señala la presencia de mediadores culturales en términos de “bastante” o “algo” necesarios. Cabría incidir en que el papel de los mediadores culturales, según las Administraciones educativas, consiste en reducir lo máximo posible las diferencias culturales de los alumnos de llegada y los de acogida, esto es, evitar en la mayor medida posible los conflictos personales. Este dato es presumible si tenemos en cuenta que un 39% ha manifestado que este alumnado genera este tipo de conflictos.

Respecto al ítem 4 y al ítem 5, relativos a la planificación de la clase en torno a la gestión de problemas y al logro de metas, presentamos los datos en el Gráfico 4 y en el Gráfico 5 respectivamente.

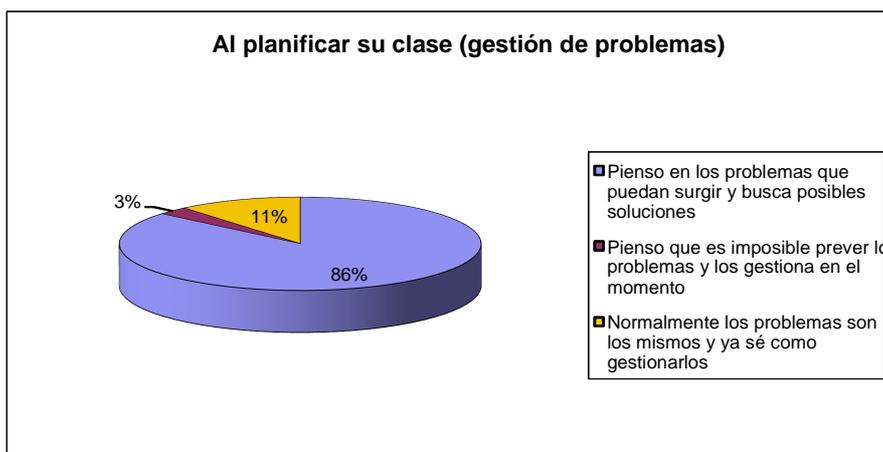


Gráfico 4. Datos relativos a la planificación de la clase: la gestión de problemas.

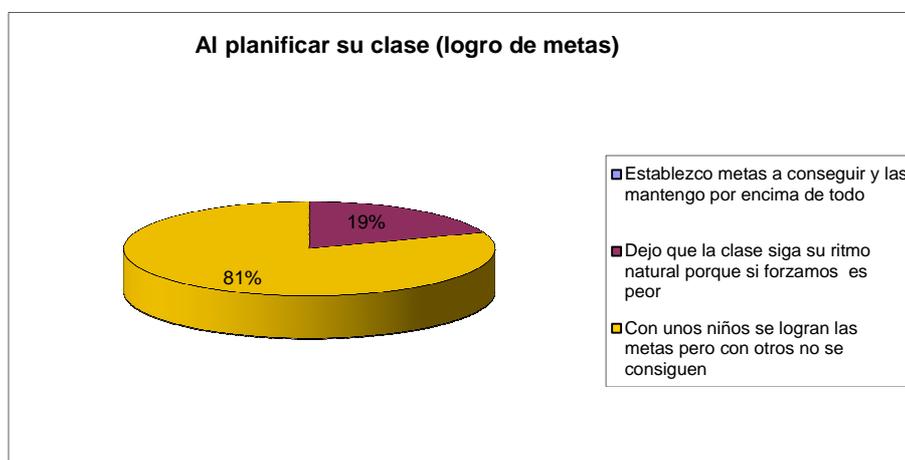


Gráfico 5. Datos relativos a la planificación de la clase: el logro de metas.

En el momento de planificar sus clases, un 86% del profesorado afirma que sí que piensa en posibles soluciones a los potenciales problemas que puedan surgir. Si bien, paradójicamente, el 84% sostiene que las metas que se establecen al iniciar el curso no son alcanzadas por todo el alumnado, asumiendo que las posibles soluciones planificadas a los potenciales problemas no van a ser efectivas y eficientes.

En el ítem 6 se pide a los profesores que otorguen, de forma numérica, importancia a los enunciados siguientes:

(Siendo 1 poca importancia y 10 mucha importancia)

- a. Relacionar la enseñanza de los alumnos con lo que ya saben -----
- b. Fomentar la curiosidad intelectual en sus alumnos-----
- c. Fomentar su sentimiento de capacidad de lograr metas-----
- d. Favorecer que los alumnos sepan que hacer, cómo, cuándo y porqué-----
- e. Fomentar el interés y respeto por el grupo-----
- f. Fomentar actitudes de cooperación con el grupo-----
- g. *Potenciar la discusión reflexiva*-----
- h. Atender a las diferencias individuales de cada alumno-----
- i. Desarrollar en ellos actitudes positivas-----
- j. Fomentar el respeto de la individualidad del alumno y de sus propios ritmos de aprendizaje--
- k. Resolver de conflictos de comunicación-----
- l. Aprovechar las diferencias para enriquecer a los alumnos-----
- m. *Fomentar el diálogo como solución de conflictos de comunicación*-----

Los datos no aportan información distintiva ya que prácticamente la totalidad de los encuestados puntúan con 9 ó 10 a cada uno de los enunciados. En todo caso, cabría destacar que los que han obtenido las puntuaciones más bajas han sido:

g. *Potenciar la discusión reflexiva.*

(En diez ocasiones ha sido puntuado con 7 y en dos ocasiones ha sido puntuado con 8)

n. *Fomentar el diálogo como solución de conflictos de comunicación.*

(En nueve ocasiones ha sido puntuado con 6 y en cuatro ocasiones ha sido puntuado con 7)

Es un dato revelador que los enunciados que hacen referencia a la discusión reflexiva y al diálogo sean los menos valorados. Esto demuestra, en cierto modo,

que no se contemplan como prioridades en la enseñanza/ aprendizaje en aulas de ILE en Educación Primaria, mientras que, desde las recomendaciones europeas, este tipo de participación activa es uno de los pilares en materia de Educación. Asimismo, desde los fundamentos de la mediación oral, se mantiene que ésta contribuye al desarrollo de la capacidad de diálogo y de discusión reflexiva, capacidad que, sin duda, conduce a la resolución de la ruptura del vínculo de comunicación. Esto es, una menor presencia de discusión reflexiva y de diálogo en las aulas, comportaría una menor presencia de la mediación oral.

Respecto al ítem 7, relativo al nivel de conocimiento del profesorado sobre las actividades comunicativas de la lengua del MCER (2002), presentamos los datos en el Gráfico 6.

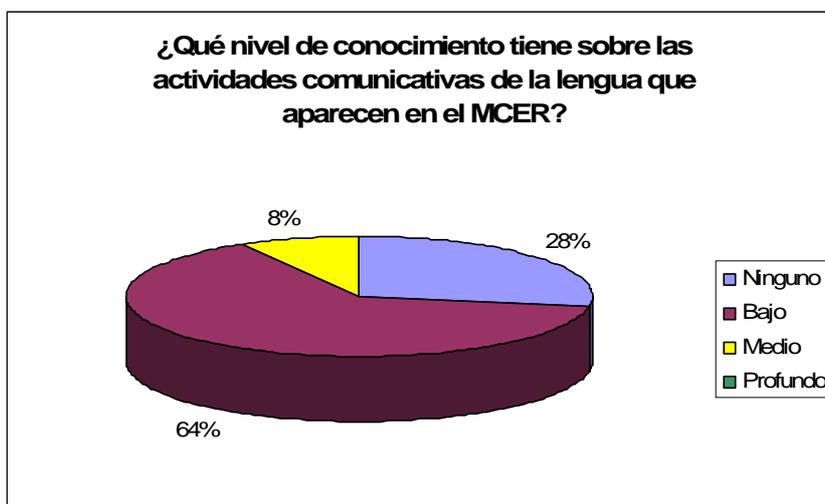


Gráfico 6. Datos relativos al nivel de conocimiento del profesorado sobre las actividades comunicativas de la lengua del MCER (2002).

Según podemos observar, un 92% de los profesores afirma no tener conocimiento o tener un conocimiento bajo sobre las actividades comunicativas de la lengua del MCER (2002), lo que incluye a la mediación que nos ocupa, aún estando contemplada como un saber declarativo para el desarrollo del currículo de LE.

Respecto al ítem 8, relativo al nivel de conocimiento del profesorado sobre la mediación, en concreto, como actividad comunicativa de la lengua, presentamos los datos en el Gráfico 7.

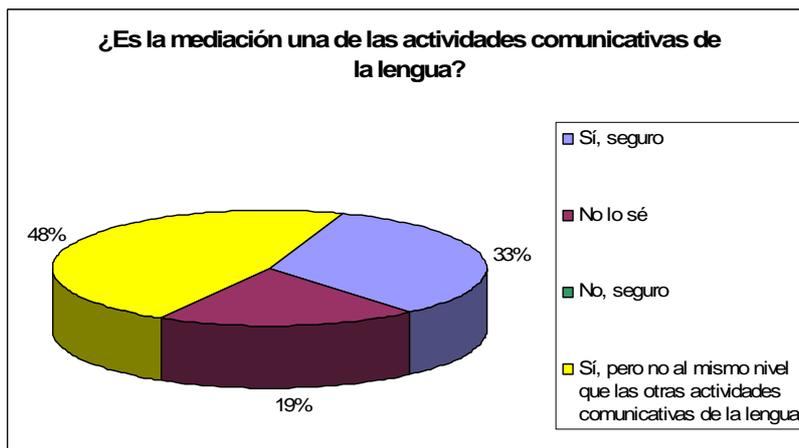


Gráfico 7. Datos relativos al conocimiento del profesorado sobre la mediación como actividad comunicativa de la lengua.

A pesar de que, tal y como se muestra en los datos del ítem anterior, un 92% declara tener unos conocimientos bajos o nulos sobre las actividades comunicativas de la lengua, el 33% afirma que la mediación sí es una de éstas, lo cual es difícilmente interpretable de forma conjunta. Por otro lado, un 48% afirma que la mediación sí es una actividad comunicativa de la lengua pero no al mismo nivel que las otras, reforzando la eventual interpretación de los datos obtenidos del ítem 7.

Respecto al ítem 9, relativo la utilización o a la percepción de la utilización del profesorado de la mediación en las clases, presentamos los datos en el Gráfico 8.

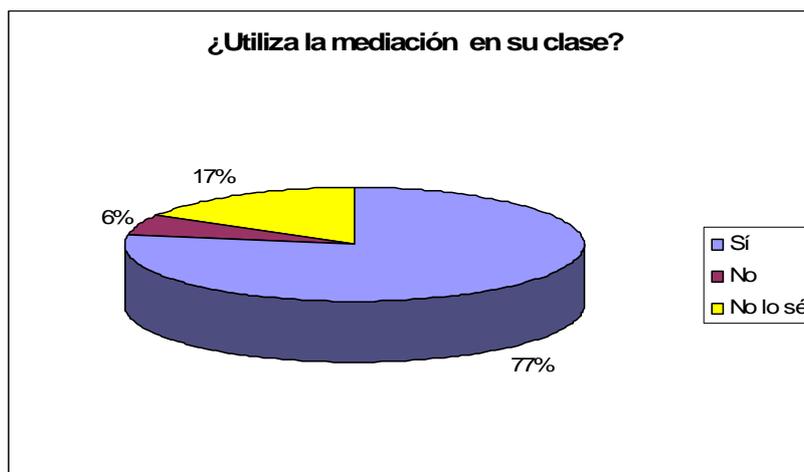


Gráfico 8. Datos relativos a la utilización de la mediación por parte del profesorado.

Un 77% del profesorado está seguro de que sí que utiliza la mediación en sus clases. De nuevo, este alto porcentaje se puede deber al hecho de que el término

mediación sea de uso generalizado en los ámbitos educativos para la resolución de conflictos de tipo personal, es decir, que la vincula a la vertiente social de su significado. En este sentido, las siguientes respuestas nos confirman este grado de familiaridad.

Respecto al ítem 10, relativo la consideración del profesorado sobre el interés que tiene la mediación para el alumnado de LCPD, presentamos los datos en el Gráfico 9.

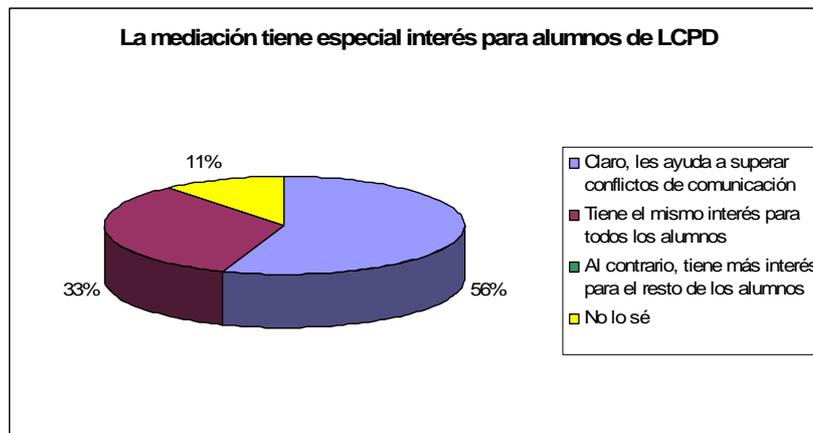


Gráfico 9. Datos relativos a la consideración del profesorado sobre el interés que tiene la mediación para el alumnado de LCPD.

Un 56% manifiesta que la mediación tiene un interés especial para el alumnado de LCPD por cuanto que les ayuda a superar conflictos de comunicación, siendo conscientes de las potencialidades y virtualidades que tiene la mediación para este alumnado en particular.

Respecto al ítem 11, relativo a las percepciones del profesorado sobre quién o qué puede ejercer la función de Agente mediador en el aula, presentamos los datos en el Gráfico 10.

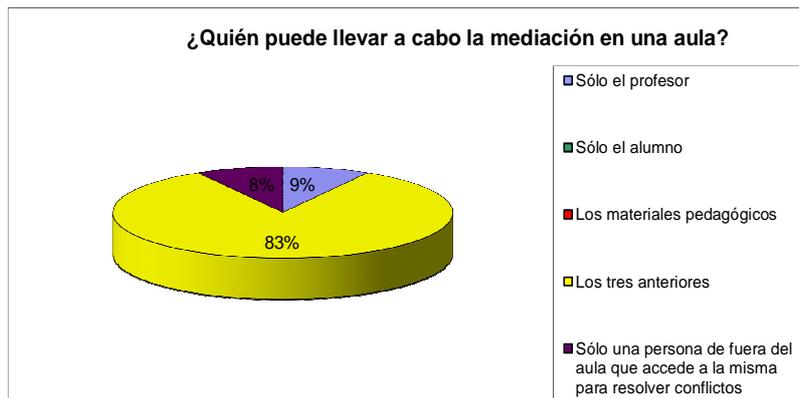


Gráfico 10. Datos relativos a las percepciones del profesorado sobre quién o qué puede ejercer la función de Agente mediador en el aula.

El 84% de los profesores encuestados afirma que tanto el profesor, como el alumno, como los materiales pedagógicos pueden ser mediadores en un aula. Lo más relevante de estas respuestas es que el 8% sostiene que solamente una persona externa al aula puede ser mediador y ayudar a resolver conflictos. En este caso, la mediación es exclusivamente vinculada a la resolución de conflictos personales y asociada a la presencia de un mediador cultural.

Respecto al ítem 12 y al ítem 13, relativos a las percepciones del profesorado encuestado sobre los problemas que puede generar el hecho de poseer una *lengua* o una *cultura* primera diferente para el proceso de la comunicación, presentamos los datos en el Gráfico 11 y en el Gráfico 12 respectivamente.

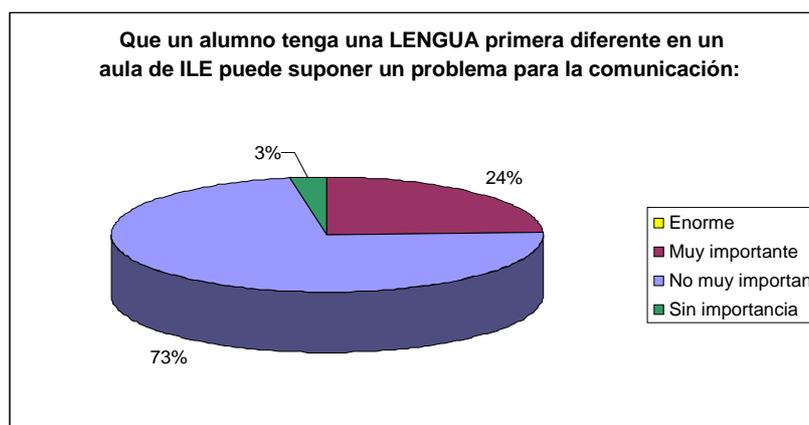


Gráfico 11. Datos relativos a las percepciones del profesorado sobre los problemas que, por tener un alumno una lengua primera diferente, se pueden generar para el proceso de la comunicación.

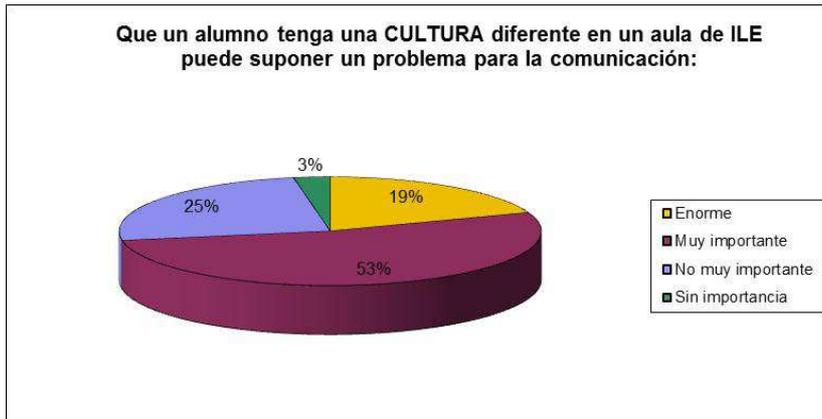


Gráfico 12. Datos relativos a las percepciones del profesorado sobre los problemas que, por tener un alumno una cultura primera diferente, se pueden generar para el proceso de la comunicación.

Lo más significativo de estas respuestas es que un 19% de los profesores considera, imprevisiblemente, que el hecho de que un alumno tenga una *cultura* primera diferente en un aula de ILE puede suponer un problema “enorme” para la comunicación, mientras que ninguno de ellos ha considerado del mismo modo el hecho de que un alumno tenga una *lengua* primera diferente. Esto corrobora nuestro planteamiento inicial expuesto en el apartado 1.2.2., del Capítulo 1 sobre variedades lingüísticas; así se puede constatar en las respuestas de los profesores encuestados para quienes el alumnado con una *cultura primera diferente* puede generar tantos o más conflictos comunicativos en un aula de ILE que el alumnado con una *lengua primera diferente*.

Se finaliza el cuestionario con el ítem (sin numerar) relativo a la propia experiencia del profesorado. Se le insta a que narre un problema de comunicación con el que se haya encontrado en su aula y para cuya resolución haya empleado la mediación oral (término específico que se ha usado de manera intencional). Desde esta narración podemos identificar los elementos de la movilización de la mediación oral en sus aspectos teóricos y metodológicos subyacentes.

En los ocho cuestionarios-mediación en los que encontramos completado este ítem (ver Anexo II), lo más destacable es que:

- teóricamente, en uno de los casos el profesor manifiesta que no puede dar una respuesta por desconocimiento del término;

- metodológicamente, en cuatro de los casos los profesores afirman que para solventar problemas de comunicación en el aula han recurrido a la comunicación no verbal a través de múltiples acciones paralingüísticas y/o paratextuales, tales como: el lenguaje corporal, las fotografías o los dibujos; y a la comunicación verbal a través de estrategias de ejecución, tales como: poner ejemplos.

En otros dos casos, los profesores afirman que los alumnos tienen una implicación activa ya que se ayudan unos a otros a resolver los problemas de comunicación, ejerciendo ellos mismos de Agentes mediadores.

Y en un caso, la profesora manifiesta que recurre al establecimiento de vínculos afectivos que, si los trasponemos en términos del MCER (2002), aluden a la autoestima, la implicación, la motivación, el estado y la actitud del alumnado, los cuales repercuten en la eficacia y en la eficiencia de su aprendizaje.

Las respuestas obtenidas de los cuestionarios-mediación, que han sustentado la determinación de la muestra poblacional, se han analizado e interpretado indagando sobre los aspectos teóricos y metodológicos que subyacen a la movilización de la mediación oral. Los resultados son los siguientes:

- Ha sido objeto de selección el 84% del profesorado que afirma que el alumnado de LCPD contribuye “mucho” o “bastante” al *enriquecimiento de las clases*, por su predisposición positiva hacia la presencia de este alumnado en las aulas.
- No ha sido objeto de selección el 36% del profesorado que señala como “muy” o “bastante” necesaria la presencia de mediadores culturales para atender al alumnado de LCPD, por su asociación de este alumnado con los *conflictos personales*.
- No ha sido objeto de selección el 34% del profesorado que ha otorgado puntuaciones más bajas a los enunciados relacionados con la potenciación y el fomento de la *discusión reflexiva y del diálogo*, por ser éstos elementos fundamentales en el proceso de la mediación oral.
- Ha sido objeto de selección el 56% del profesorado que afirma que la *mediación tiene un interés especial para el alumnado de LCPD*, por considerar que esta presunción se podrá observar en sus actuaciones, aportando datos muy significativos a nuestra investigación.
- Ha sido objeto de selección el 72% del profesorado que considera que un alumno tenga una *cultura primera diferente* en un aula de ILE puede suponer un problema “enorme” o “muy importante” para la comunicación, por tener en cuenta que el aula no debe ser tratada como lingüísticamente homogénea por la presencia de variedades lingüísticas (ver apartado 1.2.2.).

- Ha sido objeto de selección el 22% del profesorado que ha completado el último ítem del cuestionario-mediación en el que se debía narrar una experiencia de aula, por ser indicio de su alto grado de disponibilidad y fuerte adhesión al proyecto.
- Ha sido objeto de selección el 34% del profesorado que, en el ítem de obtención de datos de carácter contextualizador, ha señalado que imparte su materia en aulas con menos de cinco alumnos extranjeros, por considerar que la observación puede ser más rentable al poder controlar en mayor medida los intercambios discursivos - en función de los instrumentos que vamos a utilizar - en los que interviene el alumnado de LCPD.

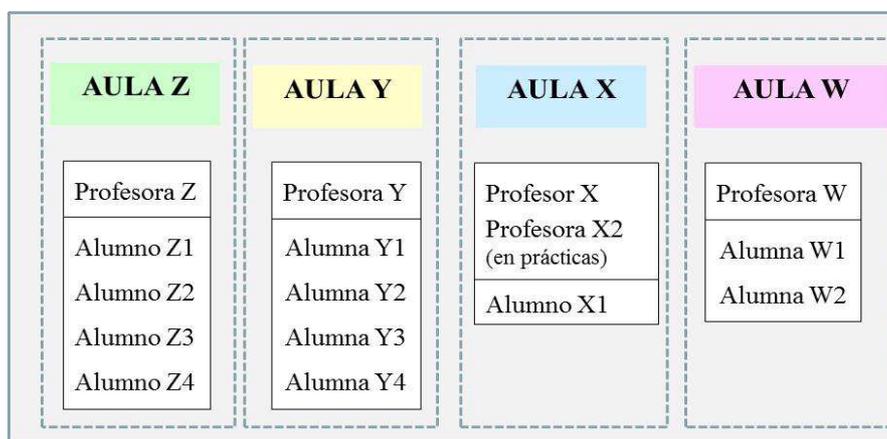
Son siete los profesores de ILE encuestados que han ofrecido respuestas que dan cuenta, al menos, de seis de estos siete criterios complementarios. Teniendo en cuenta los *criterios fundamentales* d), e), f), fueron seleccionadas cuatro aulas para su observación, cuya descripción se procura en el apartado siguiente.

### 5.1.3. La codificación del contexto de indagación y de la muestra poblacional

Adecuándonos a los criterios fundamentales y complementarios para la selección de la muestra, optamos por cuatro aulas ubicadas en centros educativos de Valladolid capital y provincia, Palencia capital y Salamanca capital, para llevar a cabo la observación propiamente dicha.

Para conservar el anonimato, asignamos una letra a cada aula, comenzando por la “Z” y siguiendo un orden inverso y las atribuimos, igualmente, un color identificativo.

En este mismo sentido, los profesores serán nombrados con la letra del aula en la que imparten y el alumnado de LCPD será nombrado con la letra del aula a la que asisten y un número correlativo empezando por 1. Damos cuenta de esta codificación en el Cuadro 25.



Cuadro 25. Codificación de las aulas y de la muestra poblacional objeto de observación.

Nos reunimos con el profesorado seleccionado para ponerle al corriente de nuestras expectativas y nuestros respectivos roles y así delimitar en qué iba a residir su colaboración. En nuestro protocolo, les planteamos:

- a) permitirnos observar sus actuaciones de aula durante un periodo determinado y previamente acordado por ambos, finalmente concretado en el número de sesiones que configura una unidad didáctica;
- b) permitirnos grabar con audio para recoger, de manera sistemática, los intercambios discursivos profesorado-alumnado y alumnado-alumnado, así como tomar notas de lo que observamos.

## 5.2. La descripción del contexto de indagación y de la muestra poblacional

Tal y como venimos señalando, la concreción del contexto de indagación y la selección de la muestra poblacional –alumnado de LCPD y profesorado de ILE– han estado marcadas por los componentes de nuestro objeto preciso de estudio y los objetivos formulados.

Desde la observación en el aula y las conversaciones informales de la investigadora con el profesorado de ILE, que han dado lugar a percepciones experienciales, presentamos:

- los aspectos descriptivos del *perfil de los participantes*: alumnado de LCPD y profesorado de ILE, para dar cuenta de rasgos y actitudes de ambos considerados significativos para el proceso de enseñanza/ aprendizaje;

- la *topografía de la clase*, para dar cuenta de la gestión del espacio como plataforma en donde tienen lugar los intercambios discursivos.

La descripción del *alumnado de LCPD* se organiza en torno a:

- la *participación*, en términos de *forzosa* o *voluntaria* -si se da como respuesta a las indicaciones del profesor o no- y *controlada* o *espontánea* -si se da en el marco del desarrollo de una actividad o no;

- los factores de la *personalidad*<sup>66</sup> que sustentan la participación, en términos de *introversión* o *extraversión* -en la relación con los demás- y *espíritu emprendedor* o *indecisión*- en la toma de iniciativa para el desarrollo de las actividades.

La descripción del *profesorado de ILE* se organiza en torno a:

- la *disponibilidad* hacia nuestra presencia en el aula;

- la *trayectoria profesional*, siendo profesores noveles –con menos de tres años de docencia-, con experiencia media –de tres a veinte años de docencia-, con una elevada experiencia -más de veinte años de docencia;

- las *estrategias co-instruccionales* que apoyan su intervención en sus elementos verbales o lingüísticos y no verbales o no lingüísticos, tales como disposición positiva, gestos, aspectos proxémicos, cualidades prosódicas, características paratextuales, etc.

La descripción de la *topografía* de la clase se organiza a través de la *ubicación* física del alumnado de LCPD respecto de los otros alumnos y de la infraestructura espacial. La ubicación puede ser intencional o no intencional por parte del profesorado de ILE.

---

<sup>66</sup> Los términos usados para la descripción son tomados del repertorio enumerado en el MCER (2002) para la competencia "existencial" (saber ser).

**5.2.1. El Aula Z: el perfil del alumnado de lengua-cultura primera diferente, el perfil del profesorado de inglés lengua extranjera y la topografía de la clase**

El Alumno Z1, que es de República Dominicana, es un alumno muy poco participativo ni aún en las actividades más interactivas. Nunca es voluntario, ni responde de manera espontánea. Es un alumno muy introvertido e indeciso.

El Alumno Z2, que es de Ecuador, es un alumno muy participativo que, de manera voluntaria y espontánea, ayuda y es ayudado por sus compañeros en la realización de las actividades. Es un alumno extrovertido y emprendedor.

El Alumno Z3, que también es de Ecuador, participa de manera voluntaria y espontánea. Es un alumno extrovertido y emprendedor.

El Alumno Z4, que es de Colombia, se incorpora a clase con unos días de retraso después de las vacaciones de Navidad. No participa de manera voluntaria ni espontánea en el desarrollo de las actividades, por no conocer la materia que sus compañeros llevan trabajando varias sesiones. Aún así, se manifiesta como un alumno extrovertido, si bien, indeciso en sus actuaciones.

Según comenta la Profesora Z, la incorporación tardía del alumnado LCPD a las clases a la vuelta de las vacaciones es un hecho muy frecuente. En estos casos su integración social y escolar se ve retrasada e incluso, en ocasiones, peligra.

La Profesora Z presenta un alto grado de disponibilidad desde la primera toma de contacto, si bien nos muestra vacilaciones sobre si su trabajo va a ser de utilidad para nuestra investigación, argumentando ser una profesora novel, siendo éste su primer año. Se muestra siempre muy atenta a lo que sucede en el aula, procurando que todo el alumnado siga de manera normalizada el ritmo de la clase. Hace uso de gestos, realiza dibujos en la pizarra, pone ejemplos o, en última instancia, traduce lo que no se ha comprendido.

Desde la posición atribuida por la Profesora Z a la investigadora, ésta observa que es la persona quien preside el aula, y que los alumnos están dispuestos por filas en pupitres alineados individualmente. Tal y como confirma la Profesora Z, la ubicación está estratégicamente pensada, ya que el Alumno Z1, que en principio parece estar más retrasado que el resto de sus compañeros, está situado en

primera fila justo enfrente del reproductor de CDs, donde, eventualmente, se desarrollan las actividades de comprensión auditiva. Damos cuenta de la distribución espacial del alumnado de LCPD en la Figura 14.

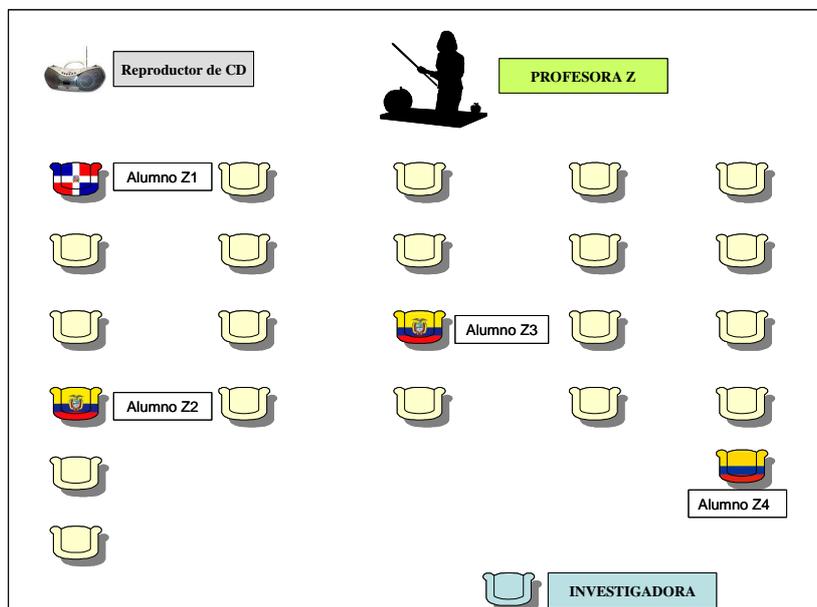


Figura 14. La topografía del Aula Z.

### 5.2.2. El Aula Y: el perfil del alumnado de lengua-cultura primera diferente, el perfil del profesorado de inglés lengua extranjera y la topografía de la clase

La Alumna Y1, que es de República Dominicana, participa exclusivamente cuando se le solicita que lo haga, nunca de manera voluntaria, aunque se mantiene siempre atenta a todo lo que dice la Profesora Y y siempre realiza las actividades demandadas. Es una alumna introvertida y poco emprendedora.

La Alumna Y2, que es de Argelia, por norma general, participa de manera voluntaria y espontánea, aunque hay momentos en que los parece estar ausente. En su relación con los demás no hay ningún factor destacable.

La Alumna Y3, que es de Ecuador, raramente participa de manera voluntaria y espontánea, aunque siempre que le preguntan sabe responder de forma apropiada. Es una alumna muy introvertida.

La Alumna Y4, que es de Colombia, es la menos participativa de las cuatro y siempre que lo hace es de manera forzosa y controlada. En una sesión de clase

comenta incluso que el inglés es una lengua muy difícil. Es una alumna introvertida e indecisa.

En un primer momento, la Profesora Y se muestra reticente a nuestra entrada en el aula, ya que, según comenta, pasó por una experiencia parecida no satisfactoria. Una vez tuvo conocimiento de nuestros propósitos estuvo dispuesta a colaborar. Salvada la reticencia inicial, su grado de disponibilidad fue muy alto. Tiene una elevada experiencia como profesora de ILE en Educación Primaria, ya que lleva 25 años desarrollando esta profesión. La característica más destacable de la Profesora Y es que, de forma continua, promueve una educación en valores. Declara que trata de fomentar en sus alumnos la tolerancia, el respeto y la empatía. A menudo utiliza estímulos verbales para que éstos se comuniquen en ILE, aunque no siempre lo logra.

Desde la posición atribuida por la Profesora Y a la investigadora, observamos que es quien preside el aula y que los alumnos están dispuestos en forma de U. Cuando preguntamos a la Profesora Y sobre la ubicación del alumnado, nos comenta que sitúa a los niños con más dificultades –señalando a inmigrantes y alumnos con necesidades educativas especiales, ACNEES- al lado de los más aventajados, para que estos últimos puedan servir de ayuda en un momento determinado, y que todos puedan seguir el ritmo normal de la clase. Damos cuenta, en la Figura 15, de la distribución espacial del alumnado de LCPD en el Aula Y.

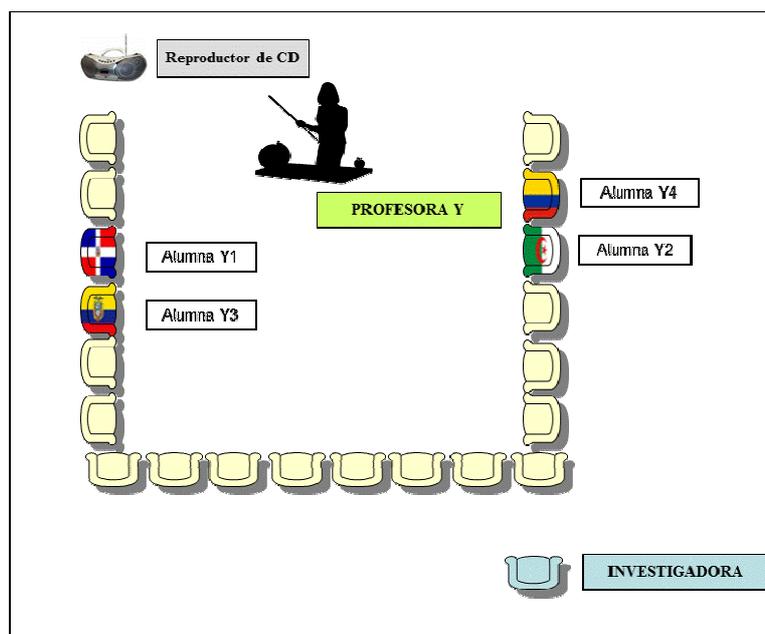


Figura 15. La topografía del Aula Y.

### 5.2.3. **El Aula X: el perfil del alumnado de lengua-cultura primera diferente, el perfil del profesorado de inglés lengua extranjera y la topografía de la clase**

El Alumno X1, que es de Marruecos, lleva dos años en España, y aún muestra dificultades con el español. En clase siempre se muestra muy participativo de manera voluntaria y espontánea, aunque rara vez conoce la respuesta correcta. Es un alumno extrovertido y receptivo a las ayudas que le ofrecen tanto sus compañeros como el Profesor X.

El grado de disponibilidad del Profesor X es muy bueno desde la primera entrevista mantenida. El Profesor X, con una experiencia media, enseña en Educación Primaria en el mismo colegio desde hace 13 años, cuando empezó su trayectoria profesional. Hace uso de gestos y pone ejemplos. Evita la traducción.

Coincidimos en una sesión con la Profesora X2 (en prácticas) aunque excepcionalmente mediamos palabra. La Profesora X2 muestra una disposición muy positiva hacia los alumnos.

Desde la posición atribuida por el Profesor X a la investigadora, ésta observa que es él la persona quien preside el aula y que los alumnos están dispuestos en cuatro filas, con los pupitres de las dos laterales alineados de manera individual y los pupitres de las dos centrales unidos. El Profesor X nos comenta que el Alumno X1 no está ubicado al azar, sino que, al ser un niño muy inquieto y nervioso, ha optado por sentarle al lado de un niño más tranquilo y muy aventajado. El Alumno X1 busca a menudo ayuda en su compañero de mesa para resolver sus problemas de comprensión y expresión, ayuda que le es brindada en toda ocasión de manera satisfactoria. La distribución espacial del alumnado de LCPD en esta aula, resulta tal y como precisamos en la Figura 16.

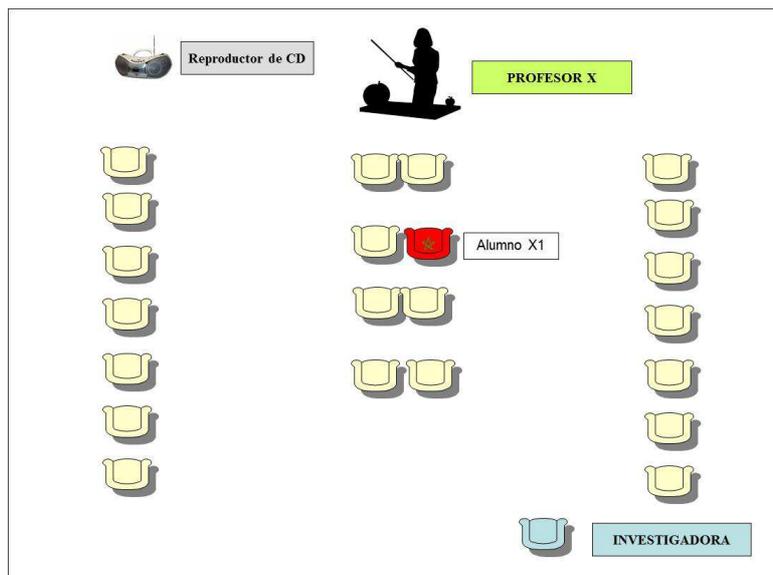


Figura 16. La topografía del Aula X.

#### 5.2.4. El Aula W: el perfil del alumnado de lengua-cultura primera diferente, el perfil del profesorado de inglés lengua extranjera y la topografía de la clase

La peculiaridad de este colegio es que es un centro bilingüe con adhesión al convenio British Council. El alumnado que sigue este proyecto posee una competencia comunicativa en ILE muy elevada si las comparamos con los alumnos que asisten a las otras tres aulas observadas cuyos centros no poseen este convenio.

La Alumna W1, que es de Bulgaria, participa de manera voluntaria y espontánea, y se enfada consigo misma cuando los resultados no son tal y como esperaba. Según comenta la Profesora W es una alumna muy aventajada con respecto a los demás, tanto en ILE como en el resto de las áreas curriculares. Es una alumna extrovertida y emprendedora que colabora con sus compañeros si éstos lo necesitan, especialmente con la Alumna W2.

La Alumna W2, que también es de Bulgaria, no participa de manera voluntaria ni espontánea por no comprender las explicaciones de la profesora o no saber resolver las actividades de forma satisfactoria. Es una alumna extrovertida e indecisa, muy receptiva a las ayudas externas, tanto por parte de la Profesora W como del resto de sus compañeros, especialmente de la Alumna W1.

La Profesora W presenta un alto grado de disponibilidad. Tiene una experiencia de siete años ejerciendo de profesora de inglés como lengua materna en Irlanda (su país de origen) y de dos años como profesora de ILE en nuestro país. La Profesora W se muestra muy cercana al alumnado y trata de que éste se sienta implicado en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Siempre utiliza ILE, tanto con el alumnado en las intervenciones de aula como con la investigadora en las interacciones en diferido.

Desde la posición de la investigadora que escogida voluntariamente, ésta observa que es la Profesora W quien preside el aula y que los alumnos están dispuestos en grupos de cuatro. En relación a las ubicaciones, la Profesora W comenta que se otorgó libertad al alumnado para elegir sus asientos al comenzar el curso. La distribución espacial resulta tal y como mostramos en la Figura 17.

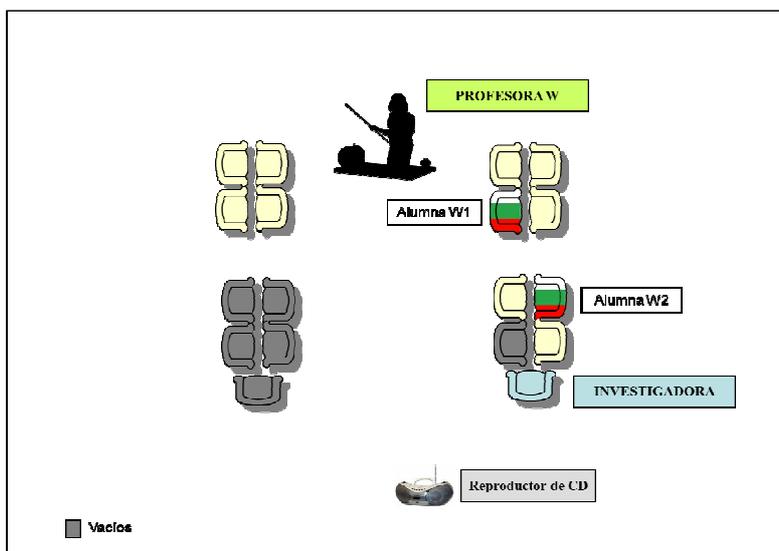


Figura 17. La topografía del Aula W.



*CAPÍTULO 6*

*PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS  
E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS*



## **CAPÍTULO 6**

### **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Este Capítulo 6 está dedicado a la exposición y aplicación del conjunto de toma de decisiones específicas y de actuaciones derivadas relativas a la presentación y al análisis de los datos y a la interpretación de los resultados, los cuales nos han permitido desprender, de forma coherente con los aspectos tratados hasta aquí, conclusiones significativas en función de la naturaleza de los objetivos planteados.

#### **6.1. Toma de decisiones para la formalización de la presentación y el análisis de los datos**

Los datos se han estructurado por secuencias, según precisamos en el apartado 4.3.2., sobre las que establecemos escenarios o zonas de observación del discurso pedagógico, bien sea éste un discurso de enseñanza/ aprendizaje o un discurso social del aula. Articulamos, pues, los siguientes apartados en torno a nuestra toma de decisiones respecto a la formalización de la presentación y el análisis de los datos y damos cuenta de los elementos organizativos que nos han servido para llevar a cabo dicho análisis.

##### **6.1.1. La presentación del corpus de datos**

Durante el periodo dedicado a la observación en las aulas registramos un corpus total de 28 secuencias con una duración de 55 minutos cada una, en la lógica del horario escolar. Están organizadas en torno a las actividades escolares movilizadas por el profesorado de ILE para los objetivos correspondientes a la programación del curso, y concretados en las actividades comunicativas de la lengua desde el producto final terminado.

Para formalizar la presentación de los datos nuestra toma de decisiones se ha efectuado en torno a dos órdenes esenciales e interdependientes:

- El orden de la sistematización, referente a *la estructuración, la codificación y la transcripción*.
- El orden del contenido, referente a *la selección criteriada de los datos*.

En cuanto a *la estructuración* de las secuencias, hemos optado por seguir las siguientes pautas:

- a. Todas las secuencias van numeradas correlativamente.
- b. Cada secuencia se encabeza por una ficha señalética en la que se consignan: el aula; los componentes de la relación de enseñanza/ aprendizaje - Agente y Sujetos de LCPD-; la denominación de las *actividades escolares* movilizadas, por ejemplo: escenificar un diálogo, ordenar viñetas, etc.- cuya denominación es otorgada por la investigadora y está derivada de las instrucciones formuladas por el Agente; la etiqueta de *actividad comunicativa de la lengua* identificada por la investigadora desde el producto final terminado- de la siguiente manera:

AULA ...	
PROFESOR/A:	....
ALUMNOS/AS:	....
Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
1....	1....
2....	2....

- c. Cada secuencia consta de tres escenarios -o zonas de observación del discurso pedagógico- diferentes subsecuentes, que corresponden a un *continuum* estructurado: Escenario 1, Escenario 2, y Escenario 3 (definidos en el apartado 4.3.2).
- d. Ya en el Escenario 2, se enumera cada actividad escolar en particular, conforme a lo expuesto en b., con el tiempo empleado en la misma en minutos y se enuncia la consigna emitida por el profesorado correspondiente. En esta consigna reside información sobre las actuaciones que el alumnado debe movilizar. Se presenta de la siguiente manera:

Actividad...: (...')

Consigna: .....

En cuanto a *la codificación*, hacemos nuestra la consideración de Holsti (1969) quien sostiene que ésta es un proceso por el que los datos brutos se transforman en unidades que permiten su presentación y posterior análisis. En este orden de cosas, hemos utilizado el lenguaje codificado y cifrado que exponemos a continuación:

- a. Hemos asignado a cada aula una letra, tal y como ya referimos en el Cuadro 25 del capítulo anterior, para conservar el anonimato, comenzando por la “Z” y siguiendo un orden inverso.
- b. Cada secuencia numerada correlativamente se presenta junto con la letra S y el número que le corresponde, con la finalidad de facilitar su identificación, quedando de este modo:

**Secuencia ...** (S: ...)

- c. Las secuencias se presentan a través de los datos contextualizadores siguientes:

PROFESOR/A: ....

ALUMNOS/AS: ....

Bajo la denominación de alumnos/as, enunciamos, exclusivamente, al alumnado de LCPD, como Sujetos objeto de estudio.

- c.1) Tal y como avanzamos en el apartado 5.1.3., el profesorado es nombrado con la letra designada al aula en la que imparte docencia, quedando de la siguiente manera:

Profesora Z

Profesora Y

...

- c.2) Del mismo modo, al alumnado de LCPD se le nombra con la letra designada a su aula y un número correlativo comenzando por el 1. Tenemos así a:

Alumno Z1, Alumno Z2,....

Alumna Y1, Alumna Y2,...

.....

- d. El alumnado que no es de LCPD es nombrado mediante una pauta similar, utilizando una letra en minúscula de la siguiente manera:

Niño Za, Niña Za, Niño Zb,...

Niño Ya, Niña Ya, Niño Yb,...

.....

- e. En cada secuencia, las réplicas -segmentos de discurso o unidades de mediación a las que nos referimos por primera vez en el Capítulo 2, apartado 2.3.- de cada escenario, van numeradas correlativamente y presididas por la letra “R” y acompañadas del código correspondiente al profesorado y alumnado, tal y como hemos expuesto en *c.1)*, *c.2)* y *d)*, a saber:

**Secuencia 1** (S: 1)

Escenario 1:

R: 1- Profesora Z: ...

R: 2- Investigadora:...

...

.....

Escenario 2:

R: 1- Profesora Z: ...

R: 2- Alumno Z1:...

R: 3- Alumno Z2:...

...

Escenario 3:

R: 1- Profesora Z: ...

R: 2- Investigadora:...

...

- f. Se colocan entre corchetes [...] anotaciones y comentarios de la investigadora, en torno a las actuaciones no verbales o no lingüísticas, tales como los gestos, las acciones paralingüísticas o las características paratextuales movilizadas por el profesorado.

En cuanto a *la transcripción* de los datos cabe precisar que en las 28 secuencias registradas, se recogen las actuaciones verbales o lingüísticas de manera sistemática por medio de una grabadora de audio y un cuaderno de notas. Cuaderno de notas en el que la investigadora, asimismo, recoge aquellas actuaciones no verbales o no lingüísticas que forman parte de los intercambios discursivos, nombradas en f.).

Se han transcrito, exclusivamente, aquellas réplicas que afectan directa o indirectamente al alumnado de LCPD.

En cuanto a *la selección criteriada de los datos* y en función de los parámetros que configuran nuestro objeto de estudio, hemos optado por seleccionar 25 secuencias para ser propiamente presentadas, analizadas e interpretadas. Dicha selección se ha realizado conforme a dos indicadores que estimamos determinantes para la representatividad y significatividad de los datos; indicadores que hemos contemplado de forma combinada en todos los casos:

- a) Una mínima manifestación oral por parte del alumnado de LCPD.
- b) La identificación de indicios, a priori, de la resolución o evitación<sup>62</sup> de ruptura del vínculo de comunicación por parte del alumnado de LCPD.

Es así como hemos procedido a establecer el siguiente corpus de datos que describimos a continuación:

De un total de 28 secuencias registradas, hemos seleccionado 25 para ser analizadas e interpretadas. Cada secuencia consta de tres escenarios, si bien focalizamos nuestra atención en el Escenario 2, que corresponde al acto profesional de intervención y es el escenario en el tienen lugar los intercambios discursivos entre el profesorado y el alumnado. En este escenario hemos identificado 66 actividades escolares en las que tuvieron lugar 845 réplicas, las cuales constituyen las unidades de análisis. Esta descripción es representada en la Figura 18.

---

<sup>62</sup> Es la primera ocasión en la que aludimos a la *evitación* de la ruptura del vínculo de comunicación, siendo ésta un factor emergente de esta investigación, que se ha manifestado en el análisis propiamente dicho de los datos.

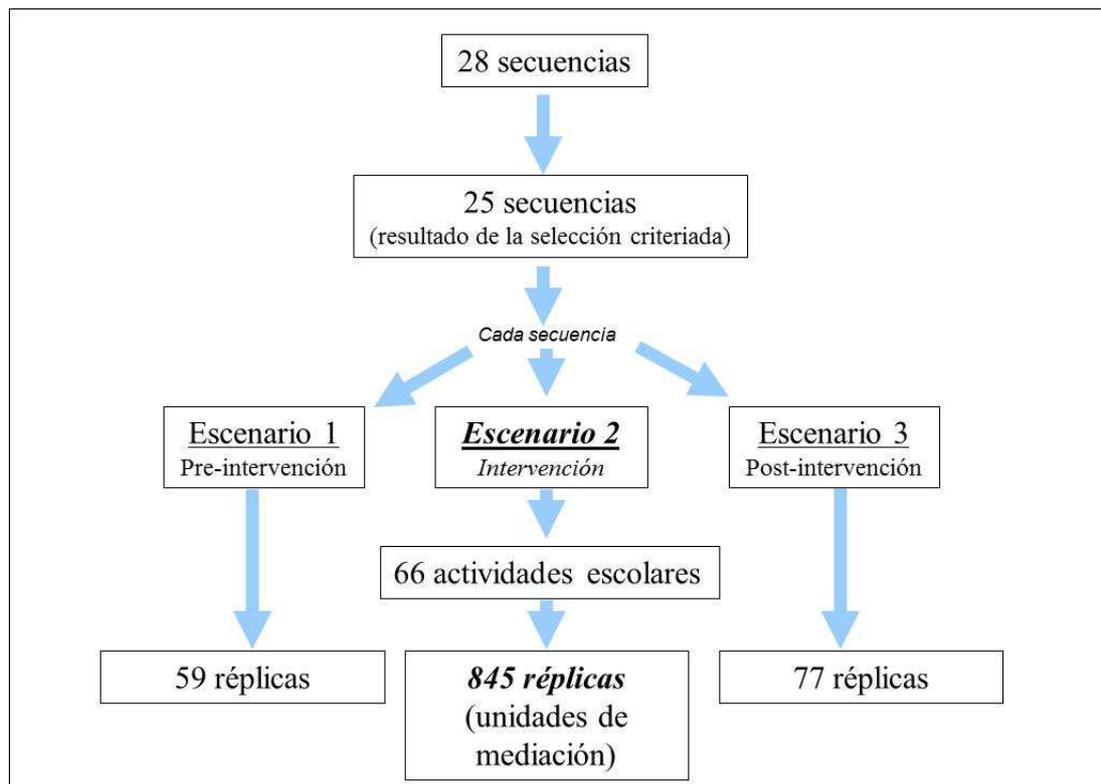


Figura 18. El corpus de datos objeto de análisis.

### 6.1.2. La formalización del análisis de los datos

Según lo descrito en el apartado anterior, la toma de decisiones para la presentación de los datos gira en torno a dos órdenes -el de la sistematización y el del contenido-; órdenes que atendiendo a la estructuración, la codificación, la transcripción y la selección criteriada, nos han llevado a determinar el corpus de datos objeto de análisis.

La técnica que hemos empleado para el tratamiento de este corpus de datos objeto de análisis -previamente abordada en el apartado 4.3.- es el análisis de contenido con un carácter descriptivo, un diseño vertical y manual, permitiéndonos describir el contenido de manera sistemática y objetiva.

Tras las lecturas generales de las secuencias transcritas, la *articulación* del análisis se efectúa mediante los siguientes pasos:

- a) Lecturas analíticas y reflexivas de las secuencias, buscando réplicas en las que se perciben rupturas del vínculo de comunicación en las que está implicado alumnado de LCPD.
- b) Análisis de las réplicas que constituyen el Escenario 2 –intervención- y su ubicación en soportes con formato de cuadros y tablas diseñados al efecto.
- c) Indagación sobre qué Agente mediador -recurso humano<sup>63</sup> o cualquier otro factor objetivable que se presente como recurso material- gestiona la ruptura del vínculo de comunicación y cómo lo hace, bien sea mediante intercambios discursivos verbales o lingüísticos o no verbales o no lingüísticos.

#### 6.1.2.1. **Elementos organizativos para la mediación oral en la situación pedagógica**

La consideración del interrogante inicial –planteado en la Introducción- formulado como: *¿Qué componentes de la situación pedagógica, abordados como Agente, movilizan la mediación oral con alumnado de LCPD en las aulas de ILE [...]?*, nos sitúa en la relación de enseñanza que se establece entre los componentes Agente y Sujeto, siendo el componente Agente quien moviliza la mediación oral en las aulas de ILE y actúa, por ende, como Agente mediador.

Debemos dar cuenta, pues, del estatus del Agente mediador, estatus que viene dado en el sentido de la combinación de su identidad y su entidad, según se expone en el apartado 3.2.2., y en la Figura 11 del mismo apartado.

La *identidad* del Agente mediador -recurso humano o cualquier otro factor objetivable que se presente como recurso material-, viene marcada por los roles, en términos de rasgos y características, que tiene o puede llegar a tener (poniendo de relieve sus potencialidades) observables en el *discurso social* –normas y pautas de funcionamiento- propio del aula.

---

<sup>63</sup> El alumnado en general y el alumnado de LCPD han emergido –aunque de manera esporádica- como Agentes mediadores sin que desde la *Fundamentación teórico-conceptual* los contemplásemos, a priori, como tales.

Para determinar la identidad del Agente mediador nos instalamos en el eje de categorías A.1) “Roles del Agente mediador en la mediación oral para el *factor social* de la integración social y escolar” al que corresponden las siguientes categorías de análisis, delimitadas y definidas en el Cuadro 21 del apartado 4.3.1.:

<b>Convocante</b>
<b>Unificador</b>
<b>Preparador</b>
<b>Generador de ideas</b>
<b>Ejecutante</b>

Es decir que para la organización de las réplicas en estas categorías de análisis –remitiéndonos a los aspectos teórico-conceptuales expuestos en el Cuadro arriba indicado- se va a tener en cuenta que:

Para que una réplica se pueda disponer como Convocante, se debe poder observar que el Agente mediador inicia el proceso para resolver o evitar una ruptura del vínculo de comunicación.

Para que una réplica se pueda disponer como Unificador, se debe poder observar que el Agente mediador ayuda a la superación de conflictos interpersonales que pueden suponer un inconveniente para el correcto funcionamiento de la clase.

Para que una réplica se pueda disponer como Preparador, se debe poder observar que el Agente mediador dispone al alumnado para la realización de actividades mediante el desarrollo de habilidades y competencias que le permita seguir con normalidad el ritmo de la clase.

Para que una réplica se pueda disponer como Generador de ideas, se debe poder observar que el Agente mediador ofrece nuevas informaciones o vías para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Para que una réplica se pueda disponer como Ejecutante, se debe poder observar que el Agente mediador hace un seguimiento después de la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Ilustramos, a través de los siguientes ejemplos –en donde “S” corresponde a la secuencia y “R” corresponde a la réplica, según apuntamos en el apartado 6.1.1.-, la organización de las réplicas en las diferentes categorías de análisis correspondientes al eje de categorías A.1.:

Convocante: [S: 2; R: 20] *Ok, let's begin and I will help you*

Unificador: [S: 22; R: 30] *I think she says: what is your favourite profession?*<sup>64</sup>

Preparador: [S: 2; R: 1] *If there is a subject, then it is an affirmative sentence. If there is not a subject, then it is a command. Is there a subject?*

Generador de ideas: [S: 2; R: 1] *Lo que empieza por "will"*

Ejecutante: [S: 2; R: 1] *Is everybody on the page?*

La *entidad* del Agente mediador -recurso humano o cualquier otro factor objetivable que se presente como recurso material-, viene marcada por sus funciones, esto es, lo que hace o puede llegar a hacer (poniendo de relieve sus virtualidades) observables en el *discurso de enseñanza/ aprendizaje* -comunicación en Lengua extranjera como competencia básica curricular- propio del aula.

Para determinar la entidad del Agente mediador nos instalamos en el eje de categorías A.2) "Funciones del Agente mediador en la mediación oral para el *factor académico* de la integración social y escolar" al que corresponden las siguientes categorías de análisis, delimitadas y definidas en el Cuadro 22 del apartado 4.3.1.:

<b>Establece metas</b>
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>
<b>Atiende las diferencias individuales</b>

Para la organización de las réplicas en estas categorías de análisis – remitiéndonos a los aspectos teórico-conceptuales expuestos en el Cuadro arriba indicado- se va a tener en cuenta que:

Para que una réplica se pueda disponer como Establece metas, se debe poder observar que el Agente mediador deja claros los objetivos en relación con los contenidos y que el alumnado sabe lo que se espera de él.

---

<sup>64</sup> Se han transcrito las interacciones comunicativas respetando las faltas o errores producidos por el alumnado.

Para que una réplica se pueda disponer como Facilita el aprendizaje significativo, se debe poder observar que el Agente mediador relaciona los aprendizajes nuevos con los ya adquiridos, guiando el desarrollo de estrategias y enriqueciendo habilidades adquiridas.

Para que una réplica se pueda disponer como Fomenta la curiosidad intelectual, se debe poder observar que el Agente mediador anima a seguir aprendiendo mediante la generación de estrategias de descubrimiento.

Para que una réplica se pueda disponer como Potencia el sentimiento de capacidad, se debe poder observar que el Agente mediador hace confiar al alumnado en sí mismo e implicarse en su propio aprendizaje.

Para que una réplica se pueda disponer como Desarrolla actitudes positivas, se debe poder observar que el Agente mediador potencia una actitud positiva en las relaciones con los demás.

Para que una réplica se pueda disponer como Atiende las diferencias individuales, se debe poder observar que el Agente mediador aplica diferentes procedimientos y técnicas de enseñanza, teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo.

Ilustramos, a través de los siguientes ejemplos, –en donde “S” corresponde a la secuencia y “R” corresponde a la réplica, según apuntamos en el apartado 6.1.1.–, la organización de las réplicas en las diferentes categorías de análisis correspondientes al eje de categorías A.2:

Establece metas: [S: 1; R: 5] *A piece of what?*

Facilita el aprendizaje significativo: [S: 2; R: 20] *What can you buy in the butcher?*

Fomenta la curiosidad intelectual: [S: 4; R: 4] *you cannot say it like this*

Potencia el sentimiento de capacidad: [S: 1; R: 14] *Perfect, very good*

Desarrolla actitudes positivas: [S: 5; R: 5] *Porque todos somos hermanos y somos iguales. Es un día para la paz, para la cultura*

Atiende las diferencias individuales: [S: 2; R: 8] *Señala en el libro del alumno Z1*

Los resultados obtenidos de este análisis nos permiten identificar los roles y funciones del Agente mediador que favorecen en mayor medida la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

### 6.1.2.2. **Elementos organizativos para la existencia y la funcionalidad de la mediación oral**

Indagar en la existencia y en la funcionalidad de la mediación oral que nos ocupa, -en la perspectiva de lograr la integración social y escolar del alumnado de LCPD-, supone dar cuenta de su estatus en el sentido de la combinación de su identidad y su entidad, según se expone en el apartado 2.1.3., y en la Figura 4 del mismo apartado.

La *identidad* de la mediación oral viene dada en términos de las condiciones formales de su existencia, esto es, lo que es o puede llegar a ser (poniendo de relieve sus potencialidades). La identidad está marcada por los modos -normas y pautas de realización- que determinan su carácter procesual, observables en el *discurso social* del aula.

Para determinar la identidad de la mediación oral nos instalamos en el eje de categorías B.1) “Modos de la mediación oral como proceso para el *factor social* de la integración social y escolar” al que corresponden las siguientes categorías de análisis, delimitadas y definidas en el Cuadro 23 del apartado 4.3.1.:

<b>Proceso estructurado/ estratégico</b>
<b>Proceso político</b>
<b>Proceso paradójico</b>

Para la organización de las réplicas en estas categorías de análisis – remitiéndonos a los aspectos teórico-conceptuales expuestos en el Cuadro arriba indicado- se va a tener en cuenta que:

Para que una réplica se pueda disponer como Proceso estructurado/estratégico, se debe poder observar que el Agente mediador moviliza rutinas, estrategias y técnicas de su plan general de trabajo.

Para que una réplica se pueda disponer como Proceso político, se debe poder observar que el Agente mediador favorece el comportamiento colaborativo entre el alumnado.

Para que una réplica se pueda disponer como Proceso paradójico, se debe poder observar que el Agente mediador es neutral pero moviliza reglas propias bien precisas.

Ilustramos, a través de los siguientes ejemplos, –en donde “S” corresponde a la secuencia y “R” corresponde a la réplica, según apuntamos en el apartado 6.1.1.–, la organización de las réplicas en las diferentes categorías de análisis correspondientes al eje de categorías B.1:

Proceso estructurado/ estratégico: [S: 3; R: 1] *la fecha, como todos los días*

Proceso político: [S: 1; R: 42] *I go to the library [voz baja]*

Proceso paradójico: [S: 2; R: 1] *¿A quién le toca hoy poner la fecha?*

La *entidad* de la mediación oral viene dada en términos de funcionamiento/ funcionalidad, esto es, lo que se hace con ella o lo que se puede llegar a hacer (poniendo de relieve sus virtualidades). La entidad está marcada por las estrategias orales movilizadas en la mediación oral en el *discurso de enseñanza/ aprendizaje*.

Para determinar la entidad de la mediación oral nos instalamos en el eje de categorías B.2. “Estrategias orales movilizadas en la mediación oral para el *factor académico* de la integración social y escolar” al que corresponden las siguientes categorías de análisis, delimitadas y definidas en el Cuadro 24 del apartado 4.3.1.:

<b>Resumir/ sintetizar</b>
<b>Parafrasear</b>
<b>Apostillar</b>
<b>Interpretar</b>
<b>Repetir</b>

Para la organización de las réplicas en estas categorías de análisis – remitiéndonos a los aspectos teórico-conceptuales expuestos en el Cuadro arriba indicado- se va a tener en cuenta que:

Para que una réplica se pueda disponer como Resumir/sintetizar, se debe poder observar que el Agente mediador reduce lo dicho a datos muy esenciales.

Para que una réplica se pueda disponer como Parafrasear, se debe poder observar que el Agente mediador cambia la forma de decir algo sin necesidad de reducirlo.

Para que una réplica se pueda disponer como Apostillar, se debe poder observar que el Agente mediador aclara, comenta, explica, amplifica o da una información extra.

Para que una réplica se pueda disponer como Interpretar, se debe poder observar que el Agente mediador traslada lo que alguien dice o ha dicho.

Para que una réplica se pueda disponer como “Repetir”, se debe poder observar que el Agente mediador reproduce lo dicho sin cambiarlo.

Ilustramos, a través de los siguientes ejemplos, –en donde “S” corresponde a la secuencia y “R” corresponde a la réplica, según apuntamos en el apartado 6.1.1.–, la organización de las réplicas en las diferentes categorías de análisis correspondientes al eje de categorías B.2:

Resumir/Sintetizar: [S: 14; R: 28] *red, blue, pink*

Parafrasear: [S: 2; R: 17] *tienda para comprar dulces*

Apostillar: [S: 3; R: 32] *Como la fruta*

Interpretar: [S: 4; R: 12] *Ventana de tienda*

Repetir: [S: 3; R: 31] *It is ten o'clock*

Estos datos nos permiten identificar qué modo de la mediación oral como proceso o qué estrategias orales movilizadas en la mediación oral favorecen, en mayor medida, la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Las réplicas en las que existan indicadores de alguna de las categorías de análisis anteriormente enumeradas y definidas, se van a presentar en cuadros presididos por la etiqueta de actividad comunicativa de la lengua y su denominación correspondiente, así como por los códigos [S: ...; R: ...] para dar cuenta de su ubicación en las transcripciones que se incluyen en el Anexo III.

### **6.1.2.3. Elementos organizativos para los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula**

Para dar cuenta de los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula, corresponde hacerlo, en una lógica educativa, en términos de *eficacia, eficiencia* y

*pertinencia*, cualidades esenciales en toda intervención educativa para la mejora de la calidad, tal y como planteamos en la Introducción y en el apartado 1.1.4.

Se contempla la cualidad esencial de *eficacia* en el sentido de la capacidad de lograr el efecto deseado o los objetivos planificados. Según lo cual, y para el caso que nos ocupa, podemos afirmar que una réplica es *eficaz*:

- si se resuelve de manera satisfactoria la ruptura del vínculo de comunicación;
- si se evita que surja una ruptura del vínculo de comunicación.

A modo de ejemplo: [S7; R: 18] Look, there [señalando una cartulina en la pared]

Se contempla la cualidad esencial de *eficiencia* en el sentido de disposición de los recursos necesarios para lograr el efecto deseado, siendo más eficiente cuantos menos recursos se hayan empleado. Según lo cual y para el caso que nos ocupa, podemos afirmar que una réplica es *eficiente*:

- si se han necesitado tres o menos de tres réplicas para la resolución de la ruptura del vínculo de comunicación;
- si al menos una de las réplicas está en inglés.

A modo de ejemplo: [S1; R: 32] Can you open the door, please? [repite lo que dice la cinta marcando la entonación y mediante gesticulación]

Se contempla la cualidad esencial de *pertinencia* en el sentido de adecuación de los recursos empleados para el logro del efecto deseado. Según lo cual y para el caso que nos ocupa, podemos afirmar que una réplica es *pertinente*:

- si hay una relación lógica entre los elementos por univocidad, no dando lugar a interpretaciones diferentes, elementos que pueden ser: sólo oral; oral + escrito; sólo gestual; oral + gestual; oral + paralingüístico; oral + paratextual.

A modo de ejemplo:

- R: 8- **Profesora Z:** Say the sentence.  
Sólo oral: no pertinente
- R: 9- **Alumno Z2:** [silencio]  
No hay resolución de la ruptura del vínculo de comunicación
- R: 10- **Profesora Z:** [gesticula indicando que diga todas las palabras]  
Sólo gestual: no pertinente
- R: 11- **Alumno Z2:** [silencio]  
No hay resolución de la ruptura del vínculo de comunicación
- R: 12- **Profesora Z:** Can I...? [indica mediante gestos que siga la frase]

R: 13- **Alumno Z2:** Oral + gestual: pertinente  
*Can I take a piece of cake, please?*  
 Hay resolución de la ruptura del vínculo de comunicación

Se van a analizar e interpretar las réplicas que, por su complementariedad e interdependencia, respondan a los criterios de las cualidades esenciales de eficacia, eficiencia y pertinencia de forma combinada.

Para la presentación y organización del análisis de los datos que den cuenta de los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas, se decide confeccionar tablas –una para cada aula-, que recojan las siguientes referencias significativas y productivas para nuestro objeto de estudio: *tipos*<sup>65</sup> de actividades comunicativas de la lengua que se han movilizado durante el desarrollo de la unidad didáctica –una unidad didáctica por aula-; número de veces que ha tenido lugar cada actividad comunicativa de la lengua, esto es, su *frecuencia* y el *tiempo global* empleado en cada una expresado en minutos. Ilustramos a modo de ejemplo:

<b>Actividad comunicativa de la lengua</b> <b>Tipos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Tiempo global en minutos</b> <b>(')</b>	<b>Réplica</b> <b>Eficaz+Eficiente+Pertinente</b>
Expresión oral			
Comprensión auditiva			
.....			

Las réplicas de la última columna corresponden a cada actividad comunicativa de la lengua planificada y se presentan codificadas tal y como mostramos a continuación:

- Si es una *sola réplica* la que *resuelve* la ruptura del vínculo de comunicación, se codifica como (res).
- Si es una *sola réplica* la que *evita* la ruptura del vínculo de comunicación, se codifica como (evi).

<sup>65</sup> Tal y como se planteó en la Introducción, en la nota a pie de página nº 10.

- Si es una *sucesión de réplicas* sin interrupción la que *resuelve* la ruptura del vínculo de comunicación, se presenta la última –señalando que forma parte de un grupo de réplicas-, y se codifica como (suc-res).
- Si es una *sucesión de réplicas* sin interrupción la que *evita* la ruptura del vínculo de comunicación, se presenta la última –señalando que forma parte de un grupo-, y se codifica como (suc-evi).
- Si la *réplica* es sólo oral, se codifica como (or).
- Si la *réplica* es oral + escrito, se codifica como (ores).
- Si la *réplica* es sólo gestual, se codifica como (ge).
- Si la *réplica* es oral + gestual, se codifica como (og).
- Si la *réplica* es oral + paralingüístico, se codifica como (oling).
- Si la *réplica* es oral + paratextual, se codifica como (otex).
- Si la *réplica* es efectuada por un profesor que moviliza la mediación y que actúa como Agente mediador, se codifica como (pro).
- Si la *réplica* es efectuada por un alumno de LCPD que moviliza la mediación y que actúa como Agente mediador, se codifica como (alcpd).
- Si la *réplica* es efectuada por un alumno que no es de LCPD que moviliza la mediación y que actúa como Agente mediador, se codifica como (alum).
- Si la *réplica* es efectuada por otro Agente mediador -ni profesorado ni alumnado- que moviliza la mediación, se codifica como (otro).

A modo de ejemplo, para la codificación [S: 1; R: 12] (suc-res-og-pro), las réplicas que le corresponden –presentadas en el Anexo III- son las siguientes:

R: 8- Profesora Z: *Say the sentence.*  
R: 9- Alumno Z2: [silencio]  
R: 10- Profesora Z: [gesticula indicando que diga todas las palabras]  
R: 11- Alumno Z2: [silencio]  
R: 12- Profesora Z: *Can I...?* [indica mediante gestos que siga la frase]

La réplica (R: 12) que es la última de una sucesión de réplicas (suc), ha servido para resolver una ruptura del vínculo de comunicación (res), se ha utilizado el oral y lo gestual para dicha resolución (og) y se ha generado por la Profesora Z (pro).

Podemos manifestar que ha sido *eficaz* ya que ha habido resolución de una ruptura del vínculo de comunicación; que ha sido *eficiente* ya que ha habido tres réplicas y al menos una de ellas ha sido en inglés; y ha sido *pertinente* por su univocidad haciendo uso de lo oral y lo gestual de manera simultánea.

Para la codificación [S: 1; R: 32] (evi-og), la réplica que le corresponde es la siguientes:

R: 32- **Profesora Z:** *Can you open the door, please?* [repite lo que dice la cinta marcando la entonación y mediante gesticulación]

La réplica (R: 32) que no forma parte de una sucesión de réplicas, ha servido para evitar que surja una ruptura del vínculo de comunicación (evi), se ha utilizado el oral y lo gestual para dicha evitación (og) y se ha generado por la Profesora Z (pro).

Podemos manifestar que ha sido *eficaz* ya que se ha evitado que surja una ruptura del vínculo de comunicación, ha sido *eficiente* ya que ha habido menos de tres réplicas y al menos una de ellas ha sido en inglés, y ha sido *pertinente* por su univocidad haciendo uso de lo oral y lo gestual de manera simultánea.

## 6.2. **El análisis de los datos propiamente dicho**

Para el análisis de los datos, que se va a llevar a cabo de manera univariable, nos situamos ante los elementos configuradores de los objetivos específicos 2), 3) y 4) de este documento, a saber: la existencia y la funcionalidad del estatus del Agente mediador y de la mediación oral en el aula; y los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula de ILE.

Indagar en la existencia y en la funcionalidad del estatus del Agente mediador y de la mediación oral en el aula nos permite identificar tanto los roles y funciones del Agente mediador, como los modos y estrategias orales movilizadas en la mediación oral. Roles, funciones, modos y estrategias orales que, en mayor medida, favorecen la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Establecer y determinar los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula

nos permite identificar las características de las réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación y las actividades comunicativas de la lengua en las que estas réplicas tienen lugar.

El análisis de los datos que presentamos a continuación se sometió a la mirada analítica del profesorado participante en la investigación, para su aceptación en la perspectiva de validar la categorización realizada por nuestra parte.

### **6.2.1. Las secuencias del Aula Z**

Durante el periodo de observación en el Aula Z registramos un total de ocho secuencias, de las cuales, teniendo en cuenta la selección criteriosa de los datos - abordada en el apartado 6.1.1.- procedemos a analizar e interpretar siete (de S: 1 a S: 7).

#### **6.2.1.1. El estatus del Agente mediador y de la mediación oral en el Aula Z: su existencia y funcionalidad**

En el Cuadro 26, Cuadro 27, Cuadro 28, Cuadro 29 y Cuadro 30 presentamos y organizamos el análisis de los datos que dan cuenta del estatus (identidad + entidad) del Agente mediador (ejes de categorías de análisis A.1 y A.2) y del estatus (identidad + entidad) de la mediación oral (ejes de categorías de análisis B.1 y B.2), conforme a lo expuesto en los apartados 6.1.2.1., y 6.1.2.2.

Cada Cuadro es presidido por la etiqueta de actividad comunicativa de la lengua y la denominación correspondiente otorgada por la investigadora, desde el producto final terminado, en este caso:

- Expresión oral.
- Comprensión auditiva.
- Expresión escrita.
- Comprensión de lectura.
- Interacción oral.

S= Secuencia R= Réplica

Actividad comunicativa de la lengua

Expresión oral

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>	[S: 1; R: 1] Vamos a ver, todo el mundo callado	[S: 1; R: 3] Vamos a empezar con el diálogo que	[S: 1; R: 16] Vamos a ver, el siguiente grupo	[S: 1; R: 18] Vamos, tienes que salir	[S: 2; R: 1] ¿A quién le toca hoy...?	[S: 2; R: 6] Vamos a corregir los deberes	[S: 2; R: 20] Lee la primera frase	
<b>Unificador</b>								
<b>Preparador</b>	[S: 1; R: 3] que preparásteis el viernes	[S: 1; R: 45] en el diálogo de antes te ha tocado decirlo	[S: 2; R: 12] por ejemplo, en la viñeta 1 tenemos que decir...	[S: 2; R: 56] ¿Os acordáis de este enorme reloj?	[S: 3; R: 1] la fecha, como todos los días	[S: 6; R: 1] [S: 7; R= 1] What is the day today?	[S: 6; R: 38] Decidme todos los ejemplos	
<b>Generador de ideas</b>	[S: 1; R: 45] en el diálogo de antes te ha tocado decirlo		[S: 3; R: 3] Look [señala una hoja con los números]	[S: 3; R: 9] Como cuando pedimos ¡ayuda, auxilio!	[S: 3; R: 18] haciendo un gesto con la mano	[S: 3; R: 32] Como la fruta	[S: 4; R: 13] ¿Por dónde veis las cosas de las tiendas?	[S: 6; R: 43] Can a boy be blue?
<b>Ejecutante</b>	[S: 2; R: 9] Is everybody on the page?	[S: 2; R: 25] Vale, vale, ya veo que lo has aprendido	[S: 3; R: 36] the colour and the fruit are both orange	[S: 4; R: 15] Tenéis que tener cuidado del orden				
<b>Establece metas</b>	[S: 1; R: 3] Vamos a empezar con el diálogo ...	[S: 1; R: 5] A piece of what?						
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>	[S: 2; R: 31] What can you buy in the butcher?	[S: 2; R: 35] What can you buy in the newstand?	[S: 4; R: 7] It is raining	[S: 4; R: 11] para que fuera tienda de ventanas, el adjetivo debería ir antes	[S: 4; R: 16] quiero que dibujéis cosas que podéis comprar si veis en un			
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>	[S: 4; R: 4] you cannot say it like this	[S: 4; R: 18] usad el diccionario	[S: 7; R: 9] It is not the one					
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	[S: 1; R: 14/ S: 7; R: 7] Very good!!!; [S: 4; R: 22/ R: 28] Perfect, very good/ muy bien;	[S: 1; R: 16] Muy bien chicos	[S: 1; R: 45] Seguro que lo sabes [S: 1; R: 47] I knew you could do it	[S: 2; R: 5/ R: 30/ R: 60/ S: 3; R: 25] Good, very good/ Good, that is/ Very good;	[S: 2; R: 25] ya veo que te lo has aprendido	[S: 2; R: 47] Inténtalo	[S: 2; R: 53] Lo has hecho fenomenal; [S: 3; R: 28] Very good! very clever	[S: 2; R: 54] aplauden
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>								
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	[S: 1; R: 27] Y si no entiendes algo me lo dices. ¿Ves? Aquí.	[S: 2; R: 6] se acerca al alumno Z1	[S: 2; R: 8] Señala en el libro del alumno Z1	[S: 2; R: 13] Empieza, y si no sabes como hacerlo me preguntas				
<b>Proceso estructurado/ estratégico</b>	[S: 1; R: 4] Ha escogido el papel más corto de los cuatro	[S: 1; R: 6] Vamos a corregir los deberes	[S: 1; R: 41] tú vas a ser Dad	[S: 3; R: 1] la fecha, como todos los días				
<b>Proceso político</b>	[S: 1; R: 1] no empezemos como todos los días	[S: 1; R: 42] I go to the library [voz baja]	[S: 2; R: 60] Venga, todos	[S: 4; R: 6] somebody knows?	[S: 6; R: 24/ R: 27] When?/ I am going to France			
<b>Proceso paradójico</b>	[S: 1; R: 1] Todo el mundo callado... ¿Habéis hecho los deberes?	[S: 2; R: 1] ¿A quién le toca hoy poner la fecha?	[S: 7; R: 1] Is it your turn?					
<b>Resumir/ sintetizar</b>								
<b>Parafrasear</b>	[S: 2; R: 17] tienda para comprar dulces	[S: 4; R: 13] la ventana de la tienda es...						
<b>Apostillar</b>	[S: 1; R: 6] Una tarta	[S: 3; R: 32] Como la fruta						
<b>Interpretar</b>	[S: 2; R: 11] Tenéis que decirme que está haciendo cada persona y dónde está	[S: 1; R: 12] Can I...?	[S: 4; R: 12] Ventana de tienda	[S: 6; R: 14] heater				
<b>Repetir</b>	[S: 1; R: 12] Can I...?	[S: 2; R: 10] Twenty-three; [S: 3; R: 3] Twenty-three?	[S: 2; R: 22/ R: 24] Watching TV, watching TV	[S: 2; R: 43/ R: 45] Dad	[S: 3; R: 31] It is ten o'clock	[S: 4; R: 4] Rain	[S: 6; R: 6] Ok, it is the 1st of Feb.; [S: 7; R: 5] The 17th of July; [S: 7; R: 11] The 1st of Dec.	[S: 6; R: 21] When are you going to France?

Cuadro 26. Descripción de las réplicas del Aula Z por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión oral.

S= Secuencia R= Réplica

Actividad comunicativa de la lengua

Comprensión auditiva

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>	[S: 1; R: 31] What can you buy in the butcher?	[S: 1; R: 35] What can you buy in the newstand?					
<b>Unificador</b>							
<b>Preparador</b>	[S: 1; R: 31] Estad atentos y mirad en el libro	[S: 1; R: 45] en el diálogo de antes te ha tocado decirlo	[S: 5; R: 3] Aunque no entendáis lo que cantan, seguro que vais a saber lo que dicen si os fijáis en las imágenes				
<b>Generador de ideas</b>	[S: 1; R: 37] Look, number one [levanta un dedo]. Open the door [hace como que abre una puerta]	[S: 2; R: 28] gesticula	[S: 5; R: 3] Aunque no entendáis lo que cantan, seguro que vais a saber lo que dicen si os fijáis en las imágenes	[S: 5; R: 7] estas palabras que he escrito en la pizarra	[S: 7; R: 18] Look, there [señalando una	[S: 7; R: 23] What newspaper means?	[S: 7; R: 27] Where do you buy the
<b>Ejecutante</b>	[S: 1; R: 34] se pasa por las mesas para ver los resultados						
<b>Establece metas</b>	[S: 5; R: 8] Voy a ir parando el video después de cada frase y me decís la palabra que vais a escribir	[S: 7; R: 12] Voy a poner el casete y vais a oír una descripción. Según la descripción, tenéis que averiguar a que foto de las que veis en el libro se está refiriendo					
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>	[S: 2; R: 31] What can you buy in the butcher?	[S: 2; R: 35] What can you buy in the newstand?					
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>							
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	[S: 1; R: 35] Very good, boys, excellent!!!	[S: 1; R: 39] If you want you can do it very well	[S: 1; R: 45] Seguro que lo sabes	[S: 1; R: 47] I knew you could do it	[S: 2; R: 30] Good, that is		
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>	[S: 5; R: 5] Porque todos somos hermanos y somos iguales. Es un día para la paz, para la cultura	[S: 7; R: 40] Hay celebraciones internacionales que se comparten en todos los países del mundo					
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	[S: 1; R: 29] colocado enfrente del casete	[S: 1; R: 30] se coloca delante de él y señala en el libro donde tiene que leer	[S: 4; R: 20] A ver, "the girl wants to buy ...", ui, perdón	[S: 7; R: 13] ¿Lo puedes poner varias veces? A la primera es			
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>							
<b>Proceso político</b>							
<b>Proceso paradójico</b>							
<b>Resumir/ sintetizar</b>							
<b>Parfrasear</b>	[S: 7; R: 36] it is the international day of						
<b>Apostillar</b>							
<b>Interpretar</b>	[S: 7; R: 35] ¿Es el día del libro del niño internacional?						
<b>Repetir</b>	[S: 1; R: 32] Can you open the door, please?	[S: 1; R: 37] Can you open the door, please?	[S: 1; R: 39] Look number one. Open the door				

Cuadro 27. Descripción de las réplicas del Aula Z por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión auditiva.

S= Secuencia R= Réplica

Actividad comunicativa de la lengua

Expresión escrita

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>	[S: 2; R: 1] ¿A quién le toca hoy poner la fecha?	[S: 2; R: 6] Vamos a corregir los deberes			
<b>Unificador</b>					
<b>Preparador</b>					
<b>Generador de ideas</b>	[S: 3; R: 3] Look	[S: 3; R: 9] Como cuando pedimos ¡ayuda, auxilio!	[S: 3; R: 18] The whole sentence	[S: 5; R: 3] Aunque no entendáis lo que cantan, seguro que vais a saber lo que dicen si os fijáis en las imágenes	[S: 5; R: 7] estas palabras que he escrito en la pizarra
<b>Ejecutante</b>					
<b>Establece metas</b>	[S: 5; R: 8] Voy a ir parando el video después de cada frase y me decís la palabra que vais a escribir				
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>					
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>	[S: 3; R: 7] No, a ver, traduce lo que has dicho	[S: 3; R: 9] Como cuando pedimos ¡ayuda, auxilio!	[S: 7; R: 9] It is not the one		
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>					
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>	[S: 3; R: 11] Very good. Can you see that you knew it?	[S: 5; R: 5] Porque todos somos hermanos y somos iguales. Es un día para la paz, para la cultura			
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	[S: 2; R: 6] se acerca al alumno Z1	[S: 2; R: 8] Señala en el libro del alumno Z1	[S: 3; R: 22] se acerca y le lleva a la página correcta		
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>					
<b>Proceso político</b>					
<b>Proceso paradójico</b>	[S: 2; R: 1] ¿A quién le toca hoy poner la fecha?	[S: 7; R: 1] Is it your turn?			
<b>Resumir/ sintetizar</b>					
<b>Parafrasear</b>					
<b>Apostillar</b>					
<b>Interpretar</b>	[S: 3; R: 8] ¿Puede ayudarme?	[S: 3; R: 19] ¿Qué la lea?			
<b>Repetir</b>					

Cuadro 28. Descripción de réplicas del Aula Z por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión escrita.

Actividad comunicativa de la lengua

Comprensión de lectura

S= Secuencia R= Réplica

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

Convocante	
Unificador	
Preparador	
Generador de ideas	
Ejecutante	
Establece metas	
Facilita el aprendizaje significativo	[S: 4; R: 23] ¿Dónde se usa cada uno?
Fomenta la curiosidad intelectual	
Potencia el sentimiento de capacidad	
Desarrolla actitudes positivas	[S: 4; R: 25] Si vienes de otro país, es muy fácil que ya conozcas otras cosas y luego es fenomenal porque nos lo enseñan a nosotros
Atiende las diferencias individuales	
Proceso estructurado/estratégico	
Proceso político	[S: 4; R: 25] Si vienes de otro país, es muy fácil que ya conozcas otras cosas y luego es fenomenal porque nos lo enseñan a nosotros
Proceso paradójico	
Resumir/ sintetizar	
Parafrasear	
Apostillar	
Interpretar	
Repetir	

Cuadro 29. Descripción de las réplicas del Aula Z por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión de lectura.

Actividad comunicativa de la lengua

Interacción oral

S= Secuencia R= Réplica

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

Convocante	
Unificador	
Preparador	
Generador de ideas	
Ejecutante	
Establece metas	
Facilita el aprendizaje significativo	
Fomenta la curiosidad intelectual	
Potencia el sentimiento de capacidad	
Desarrolla actitudes positivas	
Atiende las diferencias individuales	[S: 6; R: 36] ¿Qué moneda se usa en tu país?
Proceso estructurado/estratégico	
Proceso político	
Proceso paradójico	
Resumir/ sintetizar	
Parafrasear	
Apostillar	
Interpretar	
Repetir	

Cuadro 30. Descripción de las réplicas del Aula Z por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de interacción oral.

Una mirada conjunta a los Cuadros anteriores, nos permite ofrecer datos pormenorizados sobre las réplicas que han servido para resolver o evitar la ruptura del vínculo de comunicación en el Aula Z.

En la Tabla 4 siguiente se presenta, en disposición horizontal, el número de réplicas para cada categoría de análisis en cada una de las actividades comunicativas de la lengua. El número total de réplicas para cada categoría de análisis independientemente de la actividad comunicativa de la lengua en la que han tenido lugar se dispone en la columna de la derecha para una lectura vertical. Estos resultados nos van a permitir identificar los roles y funciones del Agente mediador – configuradores de un perfil profesional docente-, así como los modos y estrategias orales movilizadas en la mediación oral que, en mayor medida, favorecen la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Asimismo, se presenta en disposición vertical, el número total de réplicas para cada actividad comunicativa de la lengua. Estos resultados nos van a permitir identificar las actividades comunicativas de la lengua que más favorecen la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Roles y funciones (Agente mediador).  Modos y estrategias orales (Mediación oral)	Actividades comunicativas de la lengua					TOTAL de réplicas
	Expresión oral	Comprensión auditiva	Expresión escrita	Comprensión de lectura	Interacción oral	
Convocante	7	2	2			11
Unificador						
Preparador	7	3				10
Generador de ideas	8	7	5			20
Ejecutante	4	1				5
Establece metas	2	2	1			5
Facilita el aprendizaje significativo	5	2		1		8
Fomenta la curiosidad intelectual	3		3			6
Potencia el sentimiento de capacidad	16	5				21
Desarrolla actitudes positivas		2	2	1		5

Atiende las diferencias individuales	4	4	3		1	12
Proceso estratégico/estructurado	4					4
Proceso político	6			1		7
Proceso paradójico	3		2			5
Resumir/ sintetizar						
Parafrasear	2	1				3
Apostillar	2					2
Interpretar	4	1	2			7
Repetir	13	3				16
<b>TOTAL de réplicas</b>	<b>90</b>	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	

Tabla 4. Número de réplicas para cada categoría de análisis en las distintas actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula Z.

#### 6.2.1.2. Los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula Z

Tal y como expusimos en el apartado 6.1.2.3., para dar cuenta de los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula, corresponde hacerlo en términos de eficacia, eficiencia y pertinencia, cualidades esenciales en toda intervención educativa para la mejora de la calidad. Es decir, si la réplica es eficaz, eficiente y pertinente en la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación. Presentamos en la Tabla 5 el resultado de dicho análisis, organizándolo en torno a los tipos de actividades comunicativas de la lengua, su frecuencia y el tiempo global en minutos.

Actividad comunicativa de la lengua <u>Tipos</u>	Frecuencia	Tiempo global en minutos (')	Réplica Eficaz+Eficiente+Pertinente
Expresión oral	17	202'	[S:1; R: 12](suc-res-og-pro) [S: 1; R: 14] (evi-or-pro) [S: 1; R: 47] (evi-or-pro) [S: 2; R: 5] (evi-or-pro) [S: 2; R: 10] (suc-evi-or-pro) [S: 2; R: 22] (suc-res-or-pro) [S: 2; R: 25] (evi-or-pro) [S: 3; R: 31] (evi-oling-pro) [S: 4; R: 7] (suc-res-or-alum) [S: 4; R: 28] (evi-or-pro)

			[S: 6; R: 21] (res-or-alum) [S: 6; R: 27] (evi-or-alum) [S: 6; R: 43] (suc-res-or-pro) [S: 7; R: 9] (suc-res-oling-pro) <b>Total: 14 réplicas</b>
Comprensión auditiva	5	115'	[S: 1; R: 32] (evi-og-pro) [S: 1; R: 33] (evi-or-alcPd) [S: 1; R: 35] (evi-or-pro) [S: 1; R: 37] (res-oling-pro) [S: 1; R: 39] (evi-or-pro) [S: 1; R: 32] (evi-og-pro) [S: 2; R: 28] (suc-res-ge-alum) [S: 4; R: 20] (evi-or-pro) [S: 7; R: 27] (suc-res-oling-pro) [S: 7; R: 36] (suc-res-ores-pro) <b>Total: 10 réplicas</b>
Expresión escrita	1	23'	[S: 3; R: 18] (suc-res-og-pro) <b>Total: 1 réplica</b>
Comprensión de lectura	1	10'	-
Interacción oral	1	10'	-

Tabla 5. Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación en el Aula Z.

Los resultados presentados en la Tabla 4 y Tabla 5, nos llevan a poder ofrecer en la Tabla 6 que sigue, la distribución porcentual –respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua- de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Aula Z	Nº de réplicas														
	Nº total de réplicas (unidades de mediación)					Nº total de réplicas eficaces/eficientes/ pertinentes					% de réplicas eficaces/eficientes/ pertinentes respecto del total				
	147					25					17%				
	Nº de réplicas por actividades comunicativas de la lengua					Nº de réplicas eficaces/eficientes/ pertinentes por actividades comunicativas de la lengua					% de réplicas eficaces/eficientes/ pertinentes por actividades comunicativas de la lengua				
EO	CA	EE	CL	IO	EO	CA	EE	CL	IO	EO	CA	EE	CL	IO	
90	33	20	3	1	14	10	1	-	-	15%	31%	5%	-	-	

Tabla 6. Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes del Aula Z respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua.

### 6.2.2. Las secuencias del Aula Y

Durante el periodo de observación en el Aula Y registramos un total de siete secuencias, de las cuales, teniendo en cuenta la selección criteriada de los datos procedemos a analizar e interpretar seis (de S: 8 a S: 13).

#### 6.2.2.1. El estatus del Agente mediador y de la mediación oral en el Aula Y: su existencia y funcionalidad

En el Cuadro 31, Cuadro 32, Cuadro 33, Cuadro 34 y Cuadro 35 presentamos y organizamos el análisis de los datos que dan cuenta del estatus (identidad + entidad) del Agente mediador (ejes de categorías de análisis A.1 y A.2) y del estatus (identidad + entidad) de la mediación oral (ejes de categorías de análisis B.1 y B.2), conforme a lo expuesto en los apartados 6.1.2.1., y 6.1.2.2.

Cada Cuadro es presidido por la etiqueta de actividad comunicativa de la lengua y la denominación correspondiente otorgada por la investigadora, desde el producto final terminado, en este caso:

- Comprensión audiovisual.
- Expresión escrita.
- Expresión oral.
- Comprensión auditiva.
- Interacción oral.

S= Secuencia R= Réplica

Actividad comunicativa de la lengua

Comprensión audiovisual

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>	[S: 13; R: 5] lo que quiero que hagáis es que copiéis todas las palabras que entendáis				
<b>Unificador</b>					
<b>Preparador</b>	[S: 13; R: 7] We saw it in an exercise the other day . Same or different				
<b>Generador de ideas</b>	[S: 9; R: 10] For example, if they first talk about a donkey , you write number 1 in the square of the donkey	[S: 9; R: 21] imita a una madre dando el biberón a un bebé	[S: 11; R: 18] miran a la hoja a la vez que el vídeo	[S: 11; R: 35] podemos buscarlas en el diccionario si queréis	[S: 13; R: 7] We saw it in an exercise the other day . Same or different
<b>Ejecutante</b>	[S: 11; R: 1] Do you remember it?				
<b>Establece metas</b>	[S: 11; R: 17] nos vamos a fijar en una canción que cantan los niños en el vídeo. Luego vamos a trabajar con ella, así que tenéis que estar muy atentos				
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>	[S: 11; R: 23] Do you have a cat?				
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>					
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	[S: 11; R: 21] My favourite animal is...				
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>	[S: 11; R: 32] Pues es verdad, nos faltan cuatro banderas. La de Ecuador, la de Colombia, la de Argelia y la de Santo Domingo	[S: 11; R: 37] Y así aprenderemos como son las banderas de otros países	[S: 13; R: 5] Todos habéis funcionado muy bien, menos un grupo, porque hay un niño que no sabe jugar en equipo y es una pena		
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	[S: 9; R: 15] Me, you have to say me				
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>					
<b>Proceso político</b>					
<b>Proceso paradójico</b>					
<b>Resumir/ sintetizar</b>					
<b>Parafrasear</b>					
<b>Apostillar</b>	[S: 11; R: 10] When a word begins with a vowel, a, e, i, o, u, the preposition "a" turns into "an"				
<b>Interpretar</b>	[S: 9; R: 12] Tenemos que numerar las viñetas en el orden que salgan los animales	[S: 9; R: 22] Dar de comer	[S: 13; R: 8] Igual		
<b>Repetir</b>	[S: 11; R: 7] An elephant	[S: 11; R: 42] "the same" or "different"			

Cuadro 31. Descripción de las réplicas del Aula Y por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión audiovisual.

S= Secuencia R= Réplica

Actividad comunicativa de la lengua

**Expresión escrita**

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>	[S: 8; R: 3] Read the questions, and if you have any doubt, please, ask me				
<b>Unificador</b>					
<b>Preparador</b>	[S: 8; R: 30] parties is plural	[S: 10; R: 11] Pensad en palabras que hayáis aprendido recientemente	[S: 12; R: 1] What's the weather like today?	[S: 12; R: 23] ¿Qué habéis aprendido con este ejercicio?	
<b>Generador de ideas</b>	[S: 8; R: 9] Las vacaciones de Navidad	[S: 9; R: 24] Can you clean, Bobby?	[S: 10; R: 10] La palabra que tú conoces es "where"	[S: 10; R: 11] Mirad en la pizarra el ejemplo que he escrito, n-w-e, ¿qué palabra podéis formar?	
<b>Ejecutante</b>					
<b>Establece metas</b>	[S: 8; R: 21] You have the beginning of the sentence and you have to complete it. Then, you have to write the sentences in the blackboard	[S: 10; R: 2] to exercise your attention			
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>	[S: 8; R: 7] Yes, it is a question but it doesn't need a question mark (dibuja un interrogante con el dedo)	[S: 12; R: 21] No, you have to say "the girl"			
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>					
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	[S: 8; R: 34] Very well	[S: 10; R: 10] Has estado muy atenta			
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>	[S: 9; R: 25] Tenéis que ser responsables y aprender a cumplir con vuestras tareas				
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	[S: 8; R: 11] La Navidad es el 25 de diciembre				
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>					
<b>Proceso político</b>					
<b>Proceso paradójico</b>	[S: 8; R: 1] Move your tables				
<b>Resumir/ sintetizar</b>					
<b>Parafrasear</b>	[S: 12; R: 15] Yes, you have to cut the words and make sentences				
<b>Apostillar</b>					
<b>Interpretar</b>					
<b>Repetir</b>	[S: 9; R: 24] I repeat	[S: 10; R: 2] pero siguiendo unas normas	[S: 10; R: 3] Tenemos otras dos normas	[S: 12; R: 7] Don't take your chair with you. Don't take it.	[S: 12; R: 15] Yes, you have to cut the words and make sentences

Cuadro 32. Descripción de las réplicas del Aula Y por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión escrita.

Actividad comunicativa de la lengua

**Expresión oral**

S= *Secuencia* R= *Réplica*

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>	
<b>Unificador</b>	
<b>Preparador</b>	[S: 12; R: 27] ¿Os acordáis del vocabulario que usábamos para jugar al parchís?
<b>Generador de ideas</b>	
<b>Ejecutante</b>	
<b>Establece metas</b>	
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>	
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>	
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>	
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	[S: 12; R: 27] necesitas estudiar más
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>	
<b>Proceso político</b>	
<b>Proceso paradójico</b>	[S: 13; R: 2] How do you say "he ganado"
<b>Resumir/ sintetizar</b>	
<b>Parfrasear</b>	
<b>Apostillar</b>	
<b>Interpretar</b>	
<b>Repetir</b>	

Cuadro 33. Descripción de las réplicas del Aula Y por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión oral.

Actividad comunicativa de la lengua

**Comprensión auditiva**

S= Secuencia R= Réplica

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

Convocante	
Unificador	
Preparador	[S: 8; R: 14] Let's play to the "if" game
Generador de ideas	
Ejecutante	
Establece metas	
Facilita el aprendizaje significativo	
Fomenta la curiosidad intelectual	
Potencia el sentimiento de capacidad	
Desarrolla actitudes positivas	
Atiende las diferencias individuales	
Proceso estructurado/estratégico	[S: 8; R: 18] va leyendo las frases que lleva escritas en un cuaderno
Proceso político	
Proceso paradójico	
Resumir/ sintetizar	
Parafrasear	
Apostillar	
Interpretar	
Repetir	[S: 8; R: 18] If your name is Javier, stand up.

Cuadro 34. Descripción de las réplicas del Aula Y por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión auditiva.

Actividad comunicativa de la lengua

**Interacción oral**

S= Secuencia R= Réplica

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

Convocante		
Unificador		
Preparador		
Generador de ideas		
Ejecutante		
Establece metas	[S: 9; R: 2] Para comunicarnos	
Facilita el aprendizaje significativo		
Fomenta la curiosidad intelectual		
Potencia el sentimiento de capacidad		
Desarrolla actitudes positivas	[S: 9; R: 7] Conocer a gente de otras culturas es muy interesante y divertido	[S: 9; R: 9] Hago fotocopias, que conlleva un gasto de dinero y papel y no hacéis los deberes, pues eso no es justo. No cumplís con vuestras obligaciones, deberíais pensarlo un poco
Atiende las diferencias individuales		
Proceso estructurado/estratégico		
Proceso político		
Proceso paradójico		
Resumir/ sintetizar		
Parafrasear		
Apostillar		
Interpretar		
Repetir		

Cuadro 35. Descripción de las réplicas del Aula Y por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de interacción oral.

Al igual que para el Aula Z, procedemos a presentar, en la Tabla 7, en disposición horizontal, el número de réplicas para cada categoría de análisis en cada una de las actividades comunicativas de la lengua, así como el número total de réplicas para cada categoría de análisis independientemente de la actividad comunicativa de la lengua en la que han tenido lugar. Presentamos, asimismo, disposición vertical, el número total de réplicas para cada actividad comunicativa de la lengua.

Los resultados nos van a permitir identificar los roles y funciones del Agente mediador, los modos y estrategias orales movilizadas en la mediación oral y las actividades comunicativas de la lengua que, en mayor medida, favorecen la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Roles y funciones (Agente mediador).  Modos y estrategias orales (Mediación oral)	Actividades comunicativas de la lengua					TOTAL de réplicas
	Comprensión audiovisual	Expresión escrita	Expresión oral	Comprensión auditiva	Interacción oral	
Convocante	1	1				2
Unificador						
Preparador	1	4	1	1		7
Generador de ideas	5	4				9
Ejecutante	1					1
Establece metas	1	2			1	4
Facilita el aprendizaje significativo	1	2				3
Fomenta la curiosidad intelectual						
Potencia el sentimiento de capacidad	1	2				3
Desarrolla actitudes positivas	3	1			2	6
Atiende las diferencias individuales	1	1	1			3
Proceso estratégico/estructurado				1		1
Proceso político						
Proceso paradójico		1	1			2

Resumir/ sintetizar						
Parafrasear		1				1
Apostillar	1					1
Interpretar	3					3
Repetir	2	5		1		8
<b>TOTAL de réplicas</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	

Tabla 7. Número de réplicas para cada categoría de análisis en las distintas actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula Y.

#### 6.2.2.2. Los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula Y

En la Tabla 8 que sigue presentamos el resultado del análisis llevado a cabo en la perspectiva de identificar si las réplicas descritas en los Cuadros anteriores y en la Tabla 7, son eficaces, eficientes y pertinentes en la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Actividad comunicativa de la lengua <u>Tipos</u>	Frecuencia	Tiempo global en minutos (')	Réplica Eficaz+Eficiente+Pertinente
Comprensión audiovisual	3	120'	[S: 9; R: 15](res-or-pro) [S: 9; R: 21](res-ge-pro) [S: 11; R: 7](res-oling-pro) [S: 11; R: 10](evi-or-pro) [S: 11; R: 21](res-or-pro) [S: 13; R: 7](suc-res-or-pro) Total: <b>6 réplicas</b>
Expresión escrita	6	185'	[S: 8; R: 7](suc-res-og-pro) [S: 8; R: 30](suc-res-or-pro) [S: 12; R: 7](res-or-pro) [S: 12; R: 15](suc-res-or-pro) [S: 12; R: 21](suc-res-or-pro) Total: <b>5 réplicas</b>
Expresión oral	3	50'	-
Comprensión auditiva	1	10'	-
Interacción oral	1	5'	-

Tabla 8. Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación en el Aula Y.

Los resultados presentados en la Tabla 7 y Tabla 8, nos llevan a poder ofrecer en la Tabla 9, la distribución porcentual –respecto del total y por actividades

comunicativas de la lengua- de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Aula Y	Nº de réplicas														
	Nº total de réplicas (unidades de mediación)					Nº total de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes					% de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes respecto del total				
	54					11					20%				
	Nº de réplicas por actividades comunicativas de la lengua					Nº de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes por actividades comunicativas de la lengua					% de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes por actividades comunicativas de la lengua				
CAI	EE	EO	CA	IO	CAI	EE	EO	CA	IO	CAI	EE	EO	CA	IO	
21	24	3	3	3	6	5	-	-	-	28%	20%	-	-	-	

Tabla 9. Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes del Aula Y respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua.

### 6.2.3. Las secuencias del Aula X

Durante el periodo de observación en el Aula X registramos un total de siete secuencias, de las cuales, teniendo en cuenta la selección criteriada de los datos procedemos a analizar e interpretar seis (de S: 14 a S: 19).

#### 6.2.3.1. El estatus del Agente mediador y de la mediación oral en el Aula X: su existencia y funcionalidad

En el Cuadro 36 y Cuadro 37 presentamos y organizamos el análisis de los datos que dan cuenta del estatus (identidad + entidad) del Agente mediador (ejes de categorías de análisis A.1 y A.2) y del estatus (identidad + entidad) de la mediación oral (ejes de categorías de análisis B.1 y B.2), conforme a lo expuesto en los apartados 6.1.2.1., y 6.1.2.2.

Cada cuadro es presidido por la etiqueta de actividad comunicativa de la lengua y la denominación correspondiente otorgada por la investigadora, desde el producto final terminado, en este caso:

- Expresión oral.
- Comprensión auditiva.

S= Secuencia R= Réplica

Actividad comunicativa de la lengua

**Expresión oral**

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>	[S: 14; R: 6] how do you say it in English?						
<b>Unificador</b>							
<b>Preparador</b>	[S: 14; R: 9] Yes, he is brushing his teeth	[S: 17; R: 24] First of all, count the stars	[S: 18; R: 1] Count the stars, but be silent	[S: 19; R: 27] Go and point to the garage			
<b>Generador de ideas</b>	[S: 17; R: 32] A star!						
<b>Ejecutante</b>							
<b>Establece metas</b>							
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>	[S: 16; R: 3] It is white and black	[S: 18; R: 14] we are going to talk about the moon					
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>							
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	[S: 14; R: 24] Of course he knows	[S: 14; R: 26] Very good, very good	[S: 18; R: 10] Fine, very good				
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>							
<b>Atiende las diferencias individuales</b>							
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>	[S: 17; R: 24] First of all, count the stars						
<b>Proceso político</b>							
<b>Proceso paradójico</b>							
<b>Resumir/ sintetizar</b>							
<b>Parafrasear</b>							
<b>Apostillar</b>	[S: 16; R: 11] In all the words, the "e" is written four times	[S: 19; R: 17] Sentences are words plus words. And words plus words make a sentence					
<b>Interpretar</b>	[S: 19; R: 15] Dice que escuches la cinta						
<b>Repetir</b>	[S: 14; R: 10] He is brushing his teeth	[S: 15; R: 17] In the kitchen	[S: 18; R: 2] One, two, three	[S: 18; R: 12] Draw a big moon	[S: 18; R: 22] Five	[S: 19; R: 6] The old house	[S: 19; R: 9] The new house

Cuadro 36. Descripción de las réplicas del Aula X por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión oral.

S= Secuencia R= Réplica

Actividad comunicativa de la lengua

**Comprensión auditiva**

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>							
<b>Unificador</b>							
<b>Preparador</b>	[S: 18; R: 1] Count the stars, but be silent	[S: 19; R: 27] Go and point to the garage					
<b>Generador de ideas</b>	[S: 15; R: 23] levanta la cabeza y mira a su compañero	[S: 15; R: 29] The windows blue	[S: 16; R: 21] Tú tienes el "ten"	[S: 16; R: 25] No, ten is here	[S: 17; R: 1] For example, the dog is number twelve and seventeen. [todo lo que va diciendo lo dibuja en la pizarra]	[S: 17; R: 20] So, six and sixteen, seven and...	[S: 18; R: 17] hace el dibujo en la pizarra de la luna llena y pone un 1 debajo
<b>Ejecutante</b>							
<b>Establece metas</b>							
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>	[S: 18; R: 14] we are going to talk about the moon						
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>							
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	[S: 17; R: 22] Very good, seventeen	[S: 18; R: 10] Fine, very good					
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>							
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	[S: 15; R: 6] Have you finished?	[S: 15; R: 8] What is this? (señalando en la hoja del alumno X1)	[S: 15; R: 24] What is a window?	[S: 15; R: 28] This is the window			
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>							
<b>Proceso político</b>							
<b>Proceso paradójico</b>							
<b>Resumir/ sintetizar</b>	[S: 14; R: 28] red, blue and pink						
<b>Parafrasear</b>							
<b>Apostillar</b>	[S: 19; R: 17] Sentences are words plus words. And words plus words make a sentence						
<b>Interpretar</b>	[S: 15; R: 26] La ventana	[S: 19; R: 15] Dice que escuches la cinta					
<b>Repetir</b>	[S: 16; R: 20] Ten	[S: 16; R: 27] Which number is missing?	[S: 18; R: 2] One, two, three	[S: 18; R: 12] Draw a big moon	[S: 19; R: 29] Put your pencil in the garage	[S: 19; R: 34] Let's go to the kitchen	[S: 19; R: 43] Number 1, the garage, number 2, the kitchen, number three, the bathroom

Cuadro 37. Descripción de las réplicas del Aula X por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión auditiva.

En la perspectiva de obtener resultados sobre los roles y funciones del Agente mediador, los modos y estrategias orales movilizadas en la mediación oral y las actividades comunicativas de la lengua que favorecen la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación elaboramos la Tabla 10.

En ella presentamos, en disposición horizontal, el número de réplicas para cada categoría de análisis en cada una de las actividades comunicativas de la lengua, así como el número total de réplicas para cada categoría de análisis independientemente de la actividad comunicativa de la lengua en la que han tenido lugar, y en disposición vertical, el número total de réplicas para cada actividad comunicativa de la lengua.

Roles y funciones (Agente mediador). Modos y estrategias orales (Mediación oral)	Actividades comunicativas de la lengua		
	Expresión oral	Comprensión auditiva	TOTAL de réplicas
Convocante	1		1
Unificador			
Preparador	4	2	6
Generador de ideas	1	7	8
Ejecutante			
Establece metas			
Facilita el aprendizaje significativo	2	1	3
Fomenta la curiosidad intelectual			
Potencia el sentimiento de capacidad	3	2	5
Desarrolla actitudes positivas			
Atiende las diferencias individuales		4	4
Proceso estratégico/estructurado	1		1
Proceso político			
Proceso paradójico			
Resumir/ sintetizar		1	1

Parafrasear			
Apostillar	2	1	3
Interpretar	1	2	3
Repetir	7	7	14
<b>TOTAL de réplicas</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	

Tabla 10. Número de réplicas para cada categoría de análisis en las distintas actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula X.

### 6.2.3.2. Los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula X

En la Tabla 11 presentamos el resultado del análisis llevado a cabo en la perspectiva de identificar si las réplicas descritas en los Cuadros anteriores y en la Tabla 10, son eficaces, eficientes y pertinentes en la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Actividad comunicativa de la lengua <u>Tipos</u>	Frecuencia	Tiempo global en minutos (')	Réplica <b>Eficaz+Eficiente+Pertinente</b>
Expresión oral	9	205'	[S: 14; R: 9](suc-res-oling-pro) [S: 14; R: 24](suc-res-or-pro) [S: 14; R: 26](evi-or-pro) [S: 15; R: 17](suc-res-or-pro) [S: 16; R: 11](suc-res-og-pro) [S: 17; R: 32](suc-res-or-alum) [S: 19; R: 6](evi-or-alum) [S: 19; R: 9](evi-or-alum) <b>Total: 8 réplicas</b>
Comprensión auditiva	8	160'	[S: 15; R: 8](evi-og-pro) [S: 15; R: 28](suc-res-og-pro) [S: 16; R: 21](suc-res-or-alum) [S: 14; R: 28](res-or-pro) [S: 17; R: 1](evi-or-pro) [S: 17; R: 20](suc-res-or-pro) [S: 18; R: 12](suc-res-oling-pro) [S: 19; R: 17](suc-res-or-pro) <b>Total: 8 réplicas</b>

Tabla 11. Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación en el Aula X.

Los resultados presentados en la Tabla 10 y Tabla 11, nos permiten ofrecer en la Tabla 12, la distribución porcentual –respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua- de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Aula X	N° de réplicas					
	N° total de réplicas (unidades de mediación)		N° total de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes		% de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes respecto del total	
	49		16		32%	
	N° de réplicas por actividades comunicativas de la lengua		N° de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes por actividades comunicativas de la lengua		% de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes por actividades comunicativas de la lengua	
EO	CA	EO	CA	EO	CA	
22	27	8	8	36%	29%	

Tabla 12. Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes del Aula X respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua.

#### 6.2.4. Las secuencias del Aula W

Durante el periodo de observación en el Aula W registramos un total de seis secuencias, de las cuales, teniendo en cuenta la selección criteriada de los datos –abordada en el apartado 6.1.1.- procedemos a analizar e interpretar todas ellas (de S: 20 a S: 25).

##### 6.2.4.1. El estatus del Agente mediador y de la mediación oral en el Aula W: su existencia y funcionalidad

En el Cuadro 38, Cuadro 39, Cuadro 40 y Cuadro 41 presentamos y organizamos el análisis de los datos que dan cuenta del estatus (identidad + entidad) del Agente mediador (ejes de categorías de análisis A.1 y A.2) y del estatus (identidad + entidad) de la mediación oral (ejes de categorías de análisis B.1 y B.2), conforme a lo expuesto en los apartados 6.1.2.1., y 6.1.2.2.

Cada cuadro es presidido por la etiqueta de actividad comunicativa de la lengua y la denominación correspondiente otorgada por la investigadora, desde el producto final terminado, en este caso:

- Expresión oral.
- Expresión escrita.
- Comprensión de lectura.
- Interacción oral.

Actividad comunicativa de la lengua

**Expresión oral**

S= Secuencia R= Réplica

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>	[S: 20; R: 25] Now, let's read load all the sentences and you have to correct the paper you have. [...]	[S: 21; R: 9] You forgot the verb	[S: 24; R: 11] Ok, let's begin and I will help you	
<b>Unificador</b>				
<b>Preparador</b>	[S: 21; R: 7] Do you remember how to change an affirmative sentence into a question?	[S: 25; R: 3] Me, you have to say me	[S: 21; R: 3] Well, if your habby is not there, you can write it apart, but it would be better if you choose among the ones you have there.	
<b>Generador de ideas</b>	[S: 24; R: 17] What do you think? This is the name of a river?	[S: 24; R: 36] Do you have a dictionary at home?	[S: 25; R: 8] What is the head of the government...? [hace un gesto con la mano para que siga la frase]	[S: 25; R: 14] Me, you have to say me
<b>Ejecutante</b>				
<b>Establece metas</b>				
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>	[S: 25; R: 18] Does everybody remember that Sofia is the capital of Bulgary?			
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>	[S: 24; R: 39] All the questions you can imagine			
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	[S: 21; R: 11] Perfect			
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>				
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	[S: 21; R: 5] pregunta a su compañero palabras que no entiende y se levanta a por el diccionario	[S: 24; R: 21] you can write a new question while you are waiting the rest of the students		
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>	[S: 21; R: 6] Now, I want you to find at least three persons in the class that share your same hobbies. You stand up and you go asking each other. When you have the three names, you sit down and wait for the rest to finish			
<b>Proceso político</b>	[S: 24; R: 16] termina y se acerca a la mesa de la alumna W2 para ayudarla. La profesora no dice nada al respecto			
<b>Proceso paradójico</b>	[S: 21; R: 6] Perfect			
<b>Resumir/ sintetizar</b>				
<b>Parafrasear</b>				
<b>Apostillar</b>				
<b>Interpretar</b>	[S: 25; R: 9] Te falta el verbo al final			
<b>Repetir</b>				

Cuadro 38. Descripción de las réplicas del Aula W por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión oral.

Actividad comunicativa de la lengua

**Expresión escrita**

S= *Secuencia* R= *Réplica*

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>		
<b>Unificador</b>		
<b>Preparador</b>	[S: 20; R: 20] What do you think? Look at this	[S: 22; R: 37] It is a good way to read
<b>Generador de ideas</b>	[S: 20; R: 22] El sujeto es singular y el verbo es plural	[S: 22; R: 39] Look, you have it in the blackboard
<b>Ejecutante</b>		
<b>Establece metas</b>		
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>	[S: 20; R: 4] Why is it wrong?	
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>	[S: 20; R: 9] Can I use the dictionary?	[S: 21; R: 28] Are you sure the last letter is "i"?
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	[S: 20; R: 6] Very well, so this is what you have to do in your paper	
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>		
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	[S: 21; R: 23] rápidamente abre el diccionario y lo busca	
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>		
<b>Proceso político</b>	[S: 20; R: 16] Can you help your colleagues to complete it?	[S: 21; R: 24] ve a la alumna W2 y deja que busque la palabra sin decir nada
<b>Proceso paradójico</b>		
<b>Resumir/ sintetizar</b>		
<b>Parafrasear</b>	[S: 20; R: 7] the person who cleans the garden	
<b>Apostillar</b>	[S: 20; R: 12] The greatest, the prettiest, the most wonderful	[S: 20; R: 13] The best
<b>Interpretar</b>	[S: 20; R: 19] ¿Está mal?	
<b>Repetir</b>	[S: 21; R: 31] b-u-t-t-e-r-f-l-y	

Cuadro 39. Descripción de las réplicas del Aula W por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión escrita.

Actividad comunicativa de la lengua

**Comprensión de lectura**

S= Secuencia R= Réplica

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>	[S: 24; R: 11] Ok, let's begin and I will help you				
<b>Unificador</b>					
<b>Preparador</b>	[S: 23; R: 27] If there is a subject, then it is an affirmative sentence. If there is not a subject, then it is a command. Is there a subject?	[S: 25; R: 32] Will go			
<b>Generador de ideas</b>	[S: 23; R: 7] begin, and if you don't remember, read the instructions in the paper you have	[S: 23; R: 17] No, it's not always the first word	[S: 24; R: 17] What do you think? This is the name of a river?	[S: 24; R: 36] Do you have a dictionary at home?	[S: 25; R: 39] Lo que empieza por "will"
<b>Ejecutante</b>					
<b>Establece metas</b>					
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>					
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>	[S: 23; R: 24] Is it an affirmative sentence or a command?	[S: 24; R: 39] All the questions you can imagine			
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	[S: 25; R: 36] Perfect				
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>					
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	[S: 24; R: 21] you can write a new question while you are waiting the rest of the students				
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>					
<b>Proceso político</b>	[S: 24; R: 16] termina y se acerca a la mesa de la alumna W2 para ayudarla. La profesora no dice nada al respecto				
<b>Proceso paradójico</b>					
<b>Resumir/ sintetizar</b>					
<b>Parafrasear</b>					
<b>Apostillar</b>					
<b>Interpretar</b>					
<b>Repetir</b>	[S: 23; R: 9] Fold the paper in half [va leyendo en voz baja las instrucciones]				

Cuadro 40. Descripción de las réplicas del Aula W por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión de lectura.

Actividad comunicativa de la lengua

**Interacción oral**

S= *Secuencia* R= *Réplica*

Categoría 1
  Categoría 2
  Categoría 3
  Categoría 4

<b>Convocante</b>	
<b>Unificador</b>	[S: 22; R: 30] I think she says: what is you favourite profession?
<b>Preparador</b>	
<b>Generador de ideas</b>	[S: 22; R: 22] ¿Qué pregunto?
<b>Ejecutante</b>	[S: 22; R: 31] was it profession?
<b>Establece metas</b>	[S: 22; R: 1] Everybody is going to ask a question to somebody. You have to say the name of the person at the end of the sentences, so everybody has to be listening.
<b>Facilita el aprendizaje significativo</b>	
<b>Fomenta la curiosidad intelectual</b>	
<b>Potencia el sentimiento de capacidad</b>	
<b>Desarrolla actitudes positivas</b>	[S: 22; R: 8] we have the great opportunity to learn things about a different city. Listen boys, you can ask her things about Pleven
<b>Atiende las diferencias individuales</b>	
<b>Proceso estructurado/estratégico</b>	
<b>Proceso político</b>	
<b>Proceso paradójico</b>	
<b>Resumir/ sintetizar</b>	
<b>Parafrasear</b>	
<b>Apostillar</b>	
<b>Interpretar</b>	
<b>Repetir</b>	[S: 22; R: 11] it is four hours from Sofia

Cuadro 41. Descripción de las réplicas del Aula W por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de interacción oral.

Al igual que para las tres aulas anteriores, una lectura conjunta de los Cuadros anteriores nos permite presentar en disposición horizontal, en la Tabla 13 que sigue, el número de réplicas para cada categoría de análisis en cada una de las actividades comunicativas de la lengua. El número total de réplicas para cada categoría de análisis, independientemente de la actividad comunicativa de la lengua en la que han tenido lugar, se dispone en la columna de la derecha para una lectura vertical, en la perspectiva de identificar los roles y funciones del Agente mediador, y los modos y estrategias orales movilizadas en la mediación oral que, en mayor medida, favorecen la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Asimismo, se presenta en disposición vertical, el número total de réplicas para cada actividad comunicativa de la lengua, lo cual nos va a permitir identificar

las que más favorecen la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

Roles y funciones (Agente mediador).  Modos y estrategias orales (Mediación oral)	Actividades comunicativas de la lengua				TOTAL de réplicas
	Expresión oral	Expresión escrita	Comprensión de lectura	Interacción oral	
Convocante	3		1		4
Unificador				1	1
Preparador	3	2	2		7
Generador de ideas	4	2	5	1	12
Ejecutante				1	1
Establece metas				1	1
Facilita el aprendizaje significativo	1	1			2
Fomenta la curiosidad intelectual	1	2	2		5
Potencia el sentimiento de capacidad	1	1	1		3
Desarrolla actitudes positivas				1	1
Atiende las diferencias individuales	2	1	1		4
Proceso estratégico/estructurado	1				1
Proceso político	1	2	1		4
Proceso paradójico	1				1
Resumir/ sintetizar					
Parafrasear		1			1
Apostillar		2			2
Interpretar	1	1			2
Repetir		1	1	1	3
<b>TOTAL de réplicas</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	

Tabla 13. Número de réplicas para cada categoría de análisis en las distintas actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula W.

**6.2.4.2. Los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula W**

Presentamos y organizamos en la Tabla 14 el resultado del análisis sobre los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula.

<b>Actividad comunicativa de la lengua</b> <b><u>Tipos</u></b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Tiempo global en minutos</b> <b>(')</b>	<b>Réplica</b> <b>Eficaz+Eficiente+Pertinente</b>
Expresión oral	2	45'	[S: 20; R: 25](evi-or-pro) [S: 21; R: 3](res-or-pro) [S: 21; R: 5](res-oling-otro) [S: 21; R: 9](suc-res-or-pro) <b>Total: 4 réplicas</b>
Expresión escrita	3	80'	[S: 20; R: 12](suc-res-or-alcpcd) [S: 20; R: 22](suc-res-or-alcpcd) [S: 21; R: 31](suc-res-or-otro) [S: 22; R: 39](res-or-alcpcd) <b>Total: 4 réplicas</b>
Comprensión de lectura	3	70'	[S: 24; R: 17](evi-or-alcpcd) [S: 24; R: 31](suc-res-og-pro) [S: 25; R: 3](res-or-pro) [S: 25; R: 9](suc-res-or-alcpcd) [S: 23; R: 27](suc-res-or-pro) [S: 25; R: 39](suc-res-or-alum) <b>Total: 6 réplicas</b>
Interacción oral	3	105'	[S: 22; R: 1](evi-or-pro) [S: 22; R: 30](suc-res-or-alum) <b>Total: 2 réplicas</b>

Tabla 14. Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación en el Aula W.

Los resultados presentados en la Tabla 13 y Tabla 14, nos llevan a poder ofrecer en la Tabla 15 que sigue, la distribución porcentual –respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua- de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación en el Aula W.

Aula W	Nº de réplicas											
	Nº total de réplicas (unidades de mediación)				Nº total de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes				% de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes respecto del total			
	55				16				29%			
	Nº de réplicas por actividades comunicativas de la lengua				Nº de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes por actividades comunicativas de la lengua				% de réplicas eficaces/ eficientes/ pertinentes por actividades comunicativas de la lengua			
	EO	EE	CL	IO	EO	EE	CL	IO	EO	EE	CL	IO
19	16	14	6	4	4	6	2	21%	25%	42%	33%	

Tabla 15. Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes del Aula W respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua.

### 6.3. La interpretación de los resultados

Una vez realizado el análisis de los datos del Aula Z, Aula Y, Aula X y Aula W, presentado y organizado en los Cuadros y Tablas de los apartados y subapartados anteriores, procedemos a efectuar una lectura combinada de dichos análisis.

Esta lectura combinada nos lleva a interpretar los resultados y a formular inferencias de manera objetiva y sistemática (Bardin, 1986 y Krippendorff, 1990); interpretaciones e inferencias que nos posibilitan ofrecer determinadas consideraciones sobre los resultados obtenidos en esta investigación respecto a: el factor social de la integración social y escolar del alumnado de LCPD; el factor académico de la integración social y escolar del alumnado de LCPD; y los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula.

#### 6.3.1. Reflexión sobre las interpretaciones e inferencias formuladas

Al igual que para el análisis de los datos, para la interpretación de los resultados nos situamos ante los elementos configuradores de los objetivos específicos 2), 3) y 4) quedando, en este caso, articulada en torno a:

- A) *EL ESTATUS DEL AGENTE MEDIADOR -BIEN SEA RECURSO HUMANO O CUALQUIER OTRO FACTOR OBJETIVABLE QUE SE PRESENTE COMO RECURSO MATERIAL- PARA EL FACTOR SOCIAL Y ACADÉMICO DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR.*

B) *EL ESTATUS DE LA MEDIACIÓN ORAL PARA EL FACTOR SOCIAL Y ACADÉMICO DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR.*

C) *LOS EFECTOS DE LA MEDIACIÓN ORAL EN LA RELACIÓN DE ENSEÑANZA Y EN LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA PLANIFICADAS PARA EL AULA DE ILE.*

Por lo que respecta a A) *EL ESTATUS DEL AGENTE MEDIADOR -BIEN SEA RECURSO HUMANO O CUALQUIER OTRO FACTOR OBJETIVABLE QUE SE PRESENTE COMO RECURSO MATERIAL- PARA EL FACTOR SOCIAL Y ACADÉMICO DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR,* los resultados obtenidos muestran que:

*Para el factor social de la integración social y escolar*

En las cuatro aulas objeto de observación se concentra un mayor número de réplicas en las situaciones en las que el Agente, globalmente considerado, ejerce los roles de *Preparador* y de *Generador de ideas*. Preparador por cuanto que dispone y orienta al alumnado de LCPD en la realización de actividades contribuyendo al desarrollo de sus habilidades y competencias. Generador de ideas por cuanto que ofrece elementos lingüísticos que conllevan la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación. En el Aula Z, además, el Agente ejerce frecuentemente el rol de *Convocante* por cuanto que inicia el proceso de resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación, principalmente, estableciendo pautas y normas de intervención que fomentan la ritualización del proceso de enseñanza/ aprendizaje. Esta ritualización posee una relevancia especial si nos referimos a los primeros niveles educativos, ya que otorga seguridad de comportamiento y de actuación al alumnado en procedimientos propios de la cultura académica.

Podemos interpretar que en las cuatro aulas el Agente, que se moviliza como Agente mediador, favorece que el alumnado de LCPD pueda resolver o evitar la ruptura del vínculo de comunicación por sí mismo. Inferimos, pues, que dicho Agente mediador está contribuyendo al desarrollo de la *autonomía de este alumnado* en aspectos propios del funcionamiento escolar reduciendo, en la medida de lo posible, las incertidumbres en el desempeño de sus actuaciones. Esta autonomía requiere una toma de decisiones por parte del alumno respecto al cuándo, cómo y dónde actuar.

*Para el factor académico de la integración social y escolar*

En el Aula Z y en el Aula X se concentra un mayor número de réplicas en las situaciones en las que el Agente desempeña la función de *Potencia el sentimiento de capacidad*, por cuanto que emite comentarios o valoraciones que hacen confiar al alumnado de LCPD en sí mismo y en sus posibilidades de éxito.

En el Aula Y se concentra un mayor número de réplicas en las situaciones en las que el Agente desempeña la función de *Desarrolla actitudes positivas*, por cuanto que, de manera no planificada, fomenta el respeto entre culturas y promueve una disposición positiva hacia las mismas.

En el Aula X el Agente desempeña las funciones de *Facilita el aprendizaje significativo* y de *Atiende las diferencias individuales*. Facilita el aprendizaje significativo por cuanto que trata de conectar conocimientos nuevos con los ya adquiridos y Atiende las diferencias individuales por cuanto que, consciente de la especificidad del Alumno X, interviene para resolver o evitar una ruptura del vínculo de comunicación.

En el Aula W, además de ejecutar la función de *Atiende las diferencias individuales* descrita en el párrafo anterior, el Agente *Fomenta la curiosidad intelectual* por cuanto que anima al alumnado de LCPD a seguir aprendiendo.

Las descripciones de las funciones anteriores revelan que el Agente, que se moviliza como Agente mediador, tanto en el Aula Z como en el Aula X, favorece la autoestima del alumnado de LCPD y le asiste de manera individual en su aprendizaje, por lo que inferimos que está contribuyendo al fomento de una *actitud de confianza* sobre su propia capacidad. Por lo tanto, el Agente mediador desarrolla factores afectivo-motivacionales en el alumnado de LCPD quien, en consecuencia, afronta el proceso de enseñanza/ aprendizaje con una disposición más favorable y se encamina hacia una motivación de orientación integradora.

De los resultados del Aula Y, podemos interpretar que el Agente mediador aboga por el fomento de una actitud respetuosa entre el alumnado mediante el desarrollo de actividades en las que se implican distintas lenguas/ culturas, por lo que inferimos que está contribuyendo al *entendimiento entre alumnado* de procedencias y culturas diversas, y está promoviendo una sensibilización hacia las variedades

lingüísticas y culturales del aula por hacer o tratar de hacer consciente al alumnado sobre la presencia de las mismas.

Y de los resultados del Aula W, podemos interpretar que el Agente mediador favorece una actitud receptiva en el alumnado hacia su propio aprendizaje, por lo que inferimos que está contribuyendo a desarrollar su *capacidad de aprender a aprender*, ayudándoles a construir nuevos conocimientos a partir de los aprendizajes ya adquiridos.

Por lo que respecta a B) *EL ESTATUS DE LA MEDIACIÓN ORAL PARA EL FACTOR SOCIAL Y ACADÉMICO DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR*, los resultados obtenidos muestran que:

*Para el factor social de la integración social y escolar*

Tanto en el Aula Z como en el Aula W, se concentra un mayor número de réplicas en las situaciones en las que el Agente promueve los modos de la mediación oral como proceso *Político* por cuanto que favorece un comportamiento colaborativo. En el Aula Z se concentra, asimismo, un número significativo de réplicas en las situaciones en las que el Agente promueve los modos de la mediación oral como proceso *Paradójico* por cuanto que, aún siendo neutral, existen reglas bien precisas de obligado cumplimiento por parte del alumnado.

Para este factor social de la integración social y escolar, no se han identificado resultados significativos en el Aula Y ni en el Aula X.

Podemos interpretar que mediante la promoción de la mediación oral como proceso *Político* y *Paradójico*, el Agente mediador avala tanto la colaboración entre el alumnado, como la ritualización del proceso de enseñanza/ aprendizaje ofreciendo unas pautas o normas claras de comportamiento, por lo que inferimos que se está contribuyendo, una vez más, al desarrollo de la *autonomía del alumnado* reduciendo al máximo las incertidumbres sobre sus actuaciones. Asimismo, se contribuye al *entendimiento entre el alumnado* si bien, en esta ocasión, el foco está en lo social, es decir, en cómo este entendimiento revierte en una mejoría de las relaciones sociales.

*Para el factor académico de la integración social y escolar*

En todas las aulas objeto de observación se concentra un mayor número de réplicas en las situaciones en las que se promueve la estrategia oral movilizada en la mediación oral de *Repetir*. Repetir por cuanto que el Agente contribuye a la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación simplemente volviendo a decir lo que ya ha dicho de manera simple o parcial.

En el Aula W, y a diferencia de las otras aulas, también se han concentrado un número significativo de réplicas en las situaciones en las que se promueven las estrategias orales movilizadas en la mediación oral de *Apostillar* e *Interpretar*. Apostillar por cuanto que el Agente explica el discurso que acaba de presentar haciendo uso de la LE. Interpretar por cuanto que traslada a otra persona lo que se está diciendo en ese momento o ya se ha dicho y lo hace, igualmente, en la LE.

Podemos interpretar que en las cuatro aulas, el Agente mediador ofrece más oportunidades de comprensión en los intercambios discursivos al alumnado de LCPD frente a los factores perturbadores que le afectan durante la operación de descodificación. Factores que, tal y como planteamos en el apartado 1.2.1., son barreras interpersonales que ponen en peligro los intercambios discursivos y que para el caso que nos ocupa, están conformadas por las distintas lenguas y culturas del alumnado. De ello inferimos que está contribuyendo al desarrollo de la *autonomía del alumnado* mediante el uso de una estrategia básica de apoyo a la comprensión, la repetición, por cuanto que posibilita al alumnado en la resolución o evitación autónoma de la ruptura del vínculo de comunicación.

En el caso del Aula W, que es un centro bilingüe con adhesión al convenio British Council, podemos interpretar que es la única aula de las cuatro en la que el Agente mediador promueve estrategias orales movilizadas en la mediación oral para las que se supone una mayor competencia comunicativa por parte del alumnado. Inferimos que está contribuyendo, asimismo, al desarrollo de la *autonomía del alumnado* mediante el uso de estrategias no básicas de apoyo a la comprensión que requieren un grado de exigencia cognitiva mayor. En ambos casos, el desarrollo de la autonomía está vinculado a la responsabilidad del alumno hacia su propio aprendizaje.

Las inferencias que hemos destacado gráficamente entroncan con las condiciones del desarrollo del currículo oficial concretadas en los objetivos del *Real Decreto 1513/ 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Esos objetivos se encuentran enumerados y analizados en el Capítulo 1 de este documento, de manera específica en el Cuadro 9 denominado “Los componentes competenciales en los objetivos del área Lengua extranjera en Educación Primaria”. En su análisis podemos identificar que han sido formulados atendiendo a los componentes competenciales descritos en el MCER (2002). En este sentido, cabe afirmar que en los datos analizados e interpretados hemos encontrado un alto grado de atención al *componente competencial actitudinal*, por cuanto que se promueve la autonomía y se trata de fomentar una actitud de confianza y de entendimiento entre el alumnado de LCPD.

Por lo que respecta a C) *LOS EFECTOS DE LA MEDIACIÓN ORAL EN LA RELACIÓN DE ENSEÑANZA Y EN LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA PLANIFICADAS PARA EL AULA DE ILE*, los resultados obtenidos muestran que:

*Las réplicas eficaces, eficientes y pertinentes*

En el Aula Z no se han generado réplicas eficaces, eficientes y pertinentes en las actividades comunicativas de la lengua de comprensión de lectura e interacción oral. Significativamente, se había planificado una actividad para cada una, aún cuando ambas están contempladas en los objetivos de la etapa de Educación Primaria en los que se formula explícitamente “Leer de forma comprensiva textos” y “Expresarse e interactuar oralmente”.

Podemos interpretar que esta débil presencia se debe a un posicionamiento metodológico explícito –manifestado por la Profesora Z en el Escenario 3 de la Secuencia 4- de relegar a un segundo plano la realización de algunas actividades comunicativas de la lengua en la perspectiva de evitar la ruptura del vínculo de comunicación. De lo cual inferimos que existe una sensibilización implícita por cuanto que ha tomado conciencia de las directrices oficiales y que, en el acto profesional de toma de decisiones de la *dimensión esencial de planificación*, ha optado por adecuarse a la especificidad del aula.

En el Aula Y no hemos podido identificar réplicas eficaces, eficientes y pertinentes en la actividad comunicativa de la lengua de expresión oral, a pesar de que han tenido lugar tres, con una duración total de cincuenta minutos. Aun habiendo ruptura del vínculo de comunicación, ésta se ha resuelto con el recurso, por parte de la Profesora Y, a la lengua materna de la mayoría del alumnado.

Podemos interpretar que el discurso de la Profesora Y no ha sido eficiente al no resolver o evitar la ruptura del vínculo de comunicación en la LE objeto de aprendizaje, por lo que inferimos que no se ha tenido en cuenta el planteamiento de Vygotsky (1995) quien manifestaba que se debía hacer uso de la lengua de aprendizaje y, de este modo, cada alumno podría aprovechar su bagaje cognitivo en su primera lengua/ cultura y así facilitar el aprendizaje.

En el Aula X se han generado un número significativo de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes en las actividades comunicativas de la lengua de expresión oral y comprensión auditiva que, por otro lado, son las únicas actividades planificadas en el Aula X.

Podemos interpretar, pues, que el relegar a un segundo plano la realización de otras actividades comunicativas de la lengua obedece al hecho de que, en los niveles más bajos de la Educación Primaria y en el área curricular de LE, existe una primacía de la oralidad, aunque el Profesor X no se ha posicionado de manera explícita al respecto. Podemos inferir que tanto en la *dimensión esencial de planificación* como en la de *intervención* ha optado por adecuarse a la especificidad del aula, al igual que sucede en el Aula Z.

En el Aula W los resultados relativos al número de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes en las actividades comunicativas de la lengua no son significativos.

#### *La resolución o la evitación de la ruptura del vínculo de comunicación*

Las réplicas eficaces, eficientes y pertinentes que han servido para *resolver* la ruptura del vínculo de comunicación se elevan a once en el Aula Z, a diez en el Aula Y, a once en el Aula X y a trece en el Aula W. Las réplicas eficaces, eficientes y

pertinentes que han servido para *evitar* la ruptura del vínculo de comunicación han sido quince en el Aula Z, una en el Aula Y, cinco en el Aula X y tres en el Aula W.

Podemos interpretar que en el Aula Z la profesora interviene, en mayor medida, para evitar una ruptura del vínculo de comunicación, por lo que inferimos que *anticipa* y *predice* dicha ruptura en el acto profesional de toma de decisiones en la dimensión esencial de planificación.

Sin embargo, en el Aula Y, Aula X y Aula W el profesorado interviene para resolver la ruptura del vínculo de comunicación en el momento que surge, por lo que inferimos que la *gestión* y el *aseguramiento* de las condiciones que favorecen los aprendizajes, en este caso, se manifiestan como un saber-hacer competencial para la dimensión esencial de intervención.

#### *Las actividades comunicativas de la lengua*

Si ponderamos el número de réplicas, la frecuencia de actividades comunicativas de la lengua y el tiempo global empleado en cada una -información que hemos organizado en la Tabla 5, Tabla 8, Tabla 11 y Tabla 14-, podemos interpretar que las actividades comunicativas de la lengua de *comprensión auditiva* y de *expresión oral* son las que han tenido un impacto mayor en la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación. Han favorecido la participación del alumnado de LCPD por la presencia participativa de sus lenguas y culturas y, por consiguiente, han contribuido a su integración social y escolar. Inferimos, pues, que se debería *potenciar su uso* en las aulas de ILE con presencia de alumnado de LCPD por cuanto que han resultado ser las más adecuadas –teniendo en cuenta la utilización de recursos humanos, materiales y temporales- para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.

#### *El Agente mediador*

El Agente mediador por excelencia que ha generado un mayor número de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes ha sido, en el Aula Z y en el Aula Y, el profesor. En el Aula X, si bien el Agente mediador que ha generado un mayor número de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes ha sido el profesor, hemos

observado que cuatro réplicas eficaces, eficientes y pertinentes (un 25% del total) han sido generadas por alumnado que ha ejercido como Agente mediador. En el Aula W, a diferencia de las otras tres aulas, el Agente mediador que ha generado un mayor número de réplicas eficaces, eficientes y pertinentes ha sido el alumnado de LCPD (cinco réplicas), el alumnado que no es de LCPD (dos réplicas) y otro –en este caso, el diccionario- (una réplica), en todas las actividades comunicativas de la lengua.

Podemos interpretar, pues, que la actuación del profesorado ha resultado ser fundamental para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación, por lo que, para el caso que nos ocupa, inferimos que la mediación oral se debe contemplar como parte integrante de la *formación didáctica* del profesorado quien debe tomar conciencia de sus potencialidades y virtualidades en la perspectiva del logro de la integración social y escolar del alumnado de LCPD.

Podemos interpretar, asimismo, que en el Aula X y en el Aula W, aulas en las que los intercambios discursivos tienen lugar en ILE en su totalidad, el alumnado desempeña una función muy importante en la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación, por lo que podemos inferir que la *lengua usada como instrumento de comunicación* en el aula influye de manera significativa en quién o qué ejerce como Agente mediador.

#### *Los intercambios discursivos verbales o lingüísticos*

En todas las actividades comunicativas de la lengua que han tenido lugar en las cuatro aulas, se han generado más réplicas eficaces, eficientes y pertinentes en los intercambios discursivos verbales o lingüísticos que en los no verbales o no lingüísticos.

Podemos interpretar que ha habido primacía de la oralidad por la débil presencia de lo *gestual*, de las *acciones paralingüísticas* y de las *características paratextuales*, aún cuando éstas se consideran esenciales durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje en los primeros niveles, tal y como se desprende del estudio realizado por Edenlebos, Johnstone y Kubanek (2006). Como elemento inferencial podemos desprender que el Agente mediador debe ser formado, de manera específica, en la utilización de lo *gestual*, de las *acciones paralingüísticas* y de las *características paratextuales*, por ser potencialmente facilitadoras del aprendizaje y

de la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación, por cuanto que sustentan lo verbal o lingüístico.

### 6.3.2. Consideraciones globales sobre los resultados obtenidos

Una lectura combinada de las interpretaciones y de las inferencias formuladas nos permite establecer, a modo de balance crítico, unas interpretaciones conclusivas. Éstas se van a articular en torno a las dos dimensiones de la integración, la social y la escolar, que aquí denominamos factor social y factor académico respectivamente. Un tercer elemento de la articulación da cuenta de los efectos de la mediación oral, tal y como exponemos a continuación:

- a) *El factor social de la integración social y escolar del alumnado de LCPD;*
- b) *El factor académico de la integración social y escolar del alumnado de LCPD;*
- c) *Los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula.*

Con respecto a a) *El factor social de la integración social y escolar del alumnado de LCPD*, manifestamos que:

- El Agente mediador, en todas las aulas, moviliza la mediación oral en su *discurso social*, para que el alumnado de LCPD desarrolle su *autonomía*<sup>66</sup>. Autonomía en aspectos propios del funcionamiento escolar, lo cual, cabe entender que implica la existencia de una disposición por parte del alumnado de LCPD a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, derivando en un avance en su *proceso de autonomización*. Este proceso requiere el desarrollo de una conciencia de estar aprendiendo y es de suma importancia en los primeros niveles educativos en los que el alumnado comienza a sentirse responsable de su propio aprendizaje.
- El Agente mediador, en el Aula Z y en el Aula W, moviliza la mediación oral en su *discurso social* en la perspectiva de contribuir al *entendimiento* entre el

---

<sup>66</sup> Como ya avanzamos, estas inferencias que hemos destacado tipográficamente entroncan con las condiciones del desarrollo del currículo oficial concretadas en los objetivos del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria y atienden al *componente competencial actitudinal* al que se alude en el MCER (2002).

alumnado. Entendimiento en aspectos relativos a la mejora de las relaciones sociales que revierten en la mejora del funcionamiento escolar. Cabe entender, pues, que se produce en el alumnado un reconocimiento de la diferencia como elemento de *enriquecimiento social*.

Con respecto a b) *El factor académico de la integración social y escolar del alumnado de LCPD*, manifestamos que:

- El Agente mediador, en el Aula Z y en el Aula X, moviliza la mediación oral en su *discurso de enseñanza/ aprendizaje* para que el alumnado de LCPD desarrolle una *actitud de confianza* en sus propias capacidades. Cabe entender que el Agente mediador asume funciones que facilitan el logro de un aprendizaje de éxito y contribuye, asimismo, a la evolución del *proceso de autonomización* del alumnado en lo puramente académico, esto es, en la adquisición de habilidades y competencias que le permitan dirigir su propio aprendizaje.
- El Agente mediador, en el Aula Y, moviliza la mediación oral en su *discurso de enseñanza/ aprendizaje* en la perspectiva de contribuir al *entendimiento* entre el alumnado. Se trata del discurso de enseñanza/ aprendizaje, esto es, de la comunicación en LE como competencia básica curricular, por lo que cabe entender que la Profesora Y, que integra este *componente competencial actitudinal* en el desarrollo de las propias actividades comunicativas de la lengua, le otorga la misma importancia que al desarrollo de otras competencias.
- La estrategia de mediación oral por excelencia, en todas las aulas, es la de Repetir de forma simple o parcial. Si bien, en el Aula W hemos identificado otras estrategias orales movilizadas en la mediación oral, tales como Apostillar e Interpretar. Cabe entender que estas estrategias se movilizan con alumnado de LCPD con una competencia comunicativa elevada como es el caso, por ser un centro educativo bilingüe con adhesión al convenio British Council.

*Con respecto a c) Los efectos de la mediación oral en la relación de enseñanza y en las actividades comunicativas de la lengua planificadas para el aula, se puede constatar y afirmar, en una perspectiva de optimización de la intervención del profesorado de ILE y de su eventual formación didáctica tanto inicial como continua, que:*

- El Agente mediador por excelencia, en todas las aulas, es el profesorado. Si bien, en el Aula X y en el Aula W el alumnado se moviliza, asimismo, como Agente mediador. En estas dos aulas -a diferencia del Aula Z y Aula Y- se utiliza ILE de manera exclusiva por lo cual, cabe entender que esta utilización suscita la intervención del alumnado -tanto de LCPD como no-, para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación.
- Los Agentes mediadores del Aula X y del Aula W, aulas en las que, como hemos señalado en el párrafo anterior, se utiliza ILE de manera exclusiva, son los que han generado unidades de mediación más eficaces, eficientes y pertinentes. Cabe pensar que la utilización de ILE revierte en la eficacia, eficiencia y pertinencia de las unidades de mediación. Esto se puede deber al hecho de que para que hayamos considerado una unidad de mediación como eficiente impusimos la necesidad de:
  - uso de tres o menos de tres unidades de mediación para la resolución de la ruptura del vínculo de comunicación.
  - al menos una de ellas debe haber sido en inglés.
- Un número elevado de unidades de mediación eficaces, eficientes y pertinentes generadas por la Profesora Z (una profesora novel con un año de trayectoria profesional<sup>67</sup>) han servido para evitar la ruptura del vínculo de comunicación. Las unidades de mediación eficaces, eficientes y pertinentes generadas por el resto del profesorado (con una experiencia entre media y elevada, todos ellos con más de tres años de trayectoria profesional) han servido, principalmente, para resolver la ruptura del vínculo de comunicación. Cabe pensar que hay una toma de conciencia por parte del profesorado novel para evitar dicha ruptura, en contraposición con el profesorado con más años de docencia en quienes no se ha observado esa toma de conciencia de evitación, sino de resolución.

---

<sup>67</sup> Tal y como expusimos en el apartado 5.2., sobre los perfiles profesionales del profesorado de ILE participante en este trabajo de investigación.

- De todas las actividades comunicativas de la lengua movilizadas en las cuatro aulas, las que han generado un número más elevado de unidades de mediación eficaces, eficientes y pertinentes, y han fomentado la participación del alumnado de LCPD en las aulas, han sido las actividades comunicativas de la lengua de comprensión auditiva y de expresión oral. Estas actividades comunicativas de la lengua han tenido un impacto mayor en la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación, por lo que cabe entender que se debería potenciar su uso en las aulas con presencia de alumnado de LCPD.
  
- El Agente mediador –profesorado o alumnado- ha primado la oralidad para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación en todas las aulas. Si nos centramos en el profesorado por ser el Agente mediador por excelencia, cabe entender que concentra todo su esfuerzo en lo oral y minimiza el carácter coadyuvante de lo gestual, de las acciones paralingüísticas y de las características paratextuales. Esto es así aún cuando la comunicación no verbal es potencialmente facilitadora del aprendizaje por cuanto que, mediante su uso, se contribuye a la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación. En algunos casos, incluso, el mensaje no se puede interpretar a menos que se perciba la acción.



*CONCLUSIONES*



---

## CONCLUSIONES

Como corresponde, se procede a exponer las Conclusiones, que se articulan en torno a:

- a) El propio proceso de investigación.
- b) Aspectos conclusivos relativos al objeto de estudio.
- c) La proyección de este estudio, susceptible de futuras investigaciones en el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

### **a) *El propio proceso de investigación***

Adoptando una actitud de reflexión, podemos manifestar que la toma de decisiones tanto generales como específicas y las actuaciones derivadas a lo largo del proceso de investigación se han visto marcadas por el recurso a múltiples disciplinas, ante la complejidad propia del objeto de estudio. Se trata de fuentes inter-, pluri- y trans-disciplinares, consustanciales al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura; determinadas -tanto para los aspectos teórico-conceptuales como metodológicos-, en función del objetivo general de esta Tesis Doctoral DAR CUENTA DEL IMPACTO DE LA MEDIACIÓN ORAL EN EL AULA DE ILE CON ALUMNADO DE LCPD EN LA PERSPECTIVA DE SU INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR Y DE SUS IMPLICACIONES PARA EL PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

El desarrollo de esta investigación se ha orientado y ha estado marcado por las aportaciones, tanto de orden teórico-conceptual e institucional como de orden empírico, las cuales nos han permitido:

a.1. Trasponer el concepto de mediación a la situación de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, donde se nos muestra con un estatus particular, potencial y efectivo, y donde es susceptible de ser abordado en sus múltiples funcionalidades como un objeto o instrumento de enseñanza/aprendizaje, como una competencia o como una actividad comunicativa de la lengua. Por una parte, se ha evidenciado su carácter pluridimensional, en el sentido de que concierne tanto a la enseñanza como al aprendizaje de lenguas y se aborda al mismo tiempo como objeto de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, se ha evidenciado su carácter

plurimodal o pluri-instrumental, ya que puede considerarse como objeto y, sobre todo, como instrumento, por cuanto que para su movilización se puede usar la lengua oral o la lengua escrita o ambas simultáneamente, etc. Y al mismo tiempo, se ha evidenciado su carácter multicomponencial, ya que varias de las otras actividades comunicativas de la lengua –expresión, comprensión e interacción- pueden estar implicadas en su movilización.

a.2. Contextualizar y delimitar el concepto de mediación y, en particular, de mediación oral –como noción consolidada- en las aulas de ILE de la Educación Primaria con presencia de alumnado extranjero, utilizando la premisa de que las aulas, como tales y en todo contexto escolar, son un lugar *social* privilegiado de la integración social y escolar que nos ocupa. La atención y presencia de la mediación en el currículo oficial como destreza que se debe desarrollar, nos ha llevado a contemplarla como una competencia propia del perfil profesional del profesor de ILE.

a.3. Confirmar y consolidar nuestro posicionamiento intelectual sobre el alcance y los efectos de la movilización de la actividad comunicativa de la lengua de mediación oral, para contribuir a la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación que tiene lugar en las aulas citadas, en la perspectiva última de la integración social y escolar del alumnado extranjero.

a.4. Tomar decisiones y configurar las opciones metodológicas requeridas para la indagación sobre el alcance y los efectos de la mediación oral en las aulas de ILE con alumnado extranjero para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación. Estas opciones nos han orientado en la concepción y el diseño del itinerario metodológico secuencial de la investigación que ha constituido, desde su abstracción figurativa, la guía de pensamiento y de acción.

Tales opciones metodológicas, en relación con los objetivos específicos, nos permiten poner de manifiesto la adecuación y productividad de las opciones subsecuentes siguientes:

a.4.1. La utilización del paradigma interpretativo y de la técnica global del denominado análisis de contenido, que han posibilitado la catalogación de las rupturas del vínculo de comunicación en estas aulas de ILE con presencia de alumnado extranjero.

a.4.2. El establecimiento de aquellas categorías de análisis -marcadas por el carácter social del contexto escolar-, determinadas, delimitadas y definidas a partir de dos ejes nocionales referidos tanto al estatus del Agente mediador como al estatus de la mediación oral desde y para el factor social y académico de la integración social y escolar. Precisamente por su carácter social, estas categorías se han mostrado fecundas y englobantes -ante un corpus de datos reducido y complejo, relativo a aspectos cognitivos, lingüístico-comunicativos y propiamente sociales en el marco del aula de ILE-, para la descripción, comprensión e interpretación, de manera objetiva y sistemática, de las unidades de análisis formalizadas en unidades de mediación o réplicas. Las categorías de análisis se han sometido a la mirada analítica del profesorado participante en la investigación para su validación.

a.4.3. La selección intencional -previo diagnóstico del estado de la cuestión- de los contextos de indagación y de la muestra poblacional participante en la investigación, aplicando dos órdenes de criterios: los fundamentales, marcados por los aspectos contextuales; y los complementarios, relativos a las representaciones del profesorado de ILE sobre el concepto de mediación.

a.4.4. El empleo de la observación y la encuesta como técnicas de recogida de datos -comúnmente utilizadas-, cuya adecuación al paradigma interpretativo y a la técnica global del análisis de contenido ha sido ampliamente avalada. Y la delimitación y configuración de los instrumentos y soportes utilizados para la aplicación de estas técnicas: la grabadora de audio, el cuaderno de notas y el cuestionario (cuestionario-mediación), por lo apropiado a las características singulares encontradas en el contexto. Tanto las técnicas como los instrumentos y soportes fueron validados y ajustados en la perspectiva de su mejora.

## **b) Aspectos conclusivos relativos al objeto de estudio**

La interpretación de los resultados y las inferencias formuladas han revelado que:

b.1. De entre todas las actividades comunicativas de la lengua observadas, e intencionalmente movilizadas en aulas de ILE con alumnado extranjero, las que han dado lugar a más unidades de mediación o réplicas, con un impacto mayor para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación, han sido las de

---

*comprensión auditiva* y las de *expresión oral*. Este impacto, abordado en términos de eficacia, eficiencia y pertinencia, cualidades esenciales en toda intervención educativa para la mejora de la calidad, ha sido aún mayor en el caso de los intercambios discursivos en los que se ha utilizado ILE en exclusividad.

b.2. El profesorado de ILE, recurso humano que se moviliza como Agente mediador por excelencia, ha gestionado la casi totalidad de las rupturas del vínculo de comunicación, por la presencia prioritaria y de mayor intensidad de intercambios discursivos verbales o lingüísticos. Mediante tales intercambios discursivos, ha promovido y potenciado dos componentes significativos o rasgos definitorios de la mediación oral, a saber: la *autonomía* del alumnado extranjero en aspectos propios del funcionamiento escolar, y el *entendimiento* como elemento de enriquecimiento social.

b.3. Las actividades comunicativas de la lengua de comprensión auditiva y de expresión oral han mostrado favorecer la *participación* -componente significativo o rasgo definitorio de la mediación oral- del alumnado extranjero en el aula como instancia educativa y en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de ILE, contribuyendo a su normalización escolar en las dos dimensiones que subyacen al concepto clave de integración, la social y la escolar.

b.4. Las actividades comunicativas de la lengua de comprensión auditiva y de expresión oral, han mostrado favorecer la evitación de la ruptura del vínculo de comunicación. En este caso, el profesorado de ILE, con un estatus de Agente mediador, ha atendido, de manera no intencional, a dos componentes significativos o rasgos definitorios de la mediación oral, la *anticipación* y la *predicción* en la dimensión esencial de planificación. Ambos han conllevado un ahorro de recursos tanto humanos como materiales y temporales, ya que la ruptura del vínculo de comunicación nunca ha llegado a producirse.

b.5. Los recursos materiales, con una presencia significativa en las aulas objeto de observación y con un estatus potencial de Agentes mediadores, no se han movilizado como tales Agentes mediadores ni como coadyuvantes de la mediación oral en la casi totalidad de los casos, a pesar de que la literatura científica los ha revelado como recursos con efectos de alta potencialidad para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación. Esta falta de movilización se debe a que el profesorado de ILE no los ha tenido en cuenta en sus planificaciones ni

---

en sus intervenciones, de manera intencional o no intencional, aún cuando desde las disposiciones oficiales se alude a que éstos deberían ser concebidos y diseñados para atender a la diversidad de alumnado en las aulas. Nos instalamos, pues, en la paradoja de que ha habido resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación aún sin necesidad de que los recursos materiales tengan un estatus de Agentes mediadores.

b.6. Las actividades comunicativas de la lengua de comprensión auditiva y de expresión oral se han de movilizar de forma prioritaria por el profesorado de ILE, por cuanto que han favorecido los componentes significativos o rasgos definitorios de la mediación oral, es decir, la autonomía, el entendimiento, la participación, la anticipación y la predicción. Éstos no han sido programados ni movilizados intencionalmente, pero aún así, han mostrado tener un alcance y unos efectos - constantes, previstos e imprevistos- en la integración social y escolar del alumnado extranjero en las aulas de ILE. En este sentido, podemos identificarlos como componentes competenciales cognitivos –relativos al conocimiento y comprensión-, aptitudinales –relativos a las estrategias y habilidades- y actitudinales –relativos a los valores-, que han de configurar el perfil profesional del profesorado de ILE.

b.7. La gestión adecuada y flexible de las rupturas del vínculo de comunicación por parte del profesorado de ILE, sugiere la necesidad de su formación, reclamada en el cuestionario-mediación por parte del propio profesorado. Esta formación debe focalizarse en los componentes interrelacionados de:

- Un *conocimiento declarativo* sobre las potencialidades y virtualidades de la mediación oral procedentes de su alcance y de sus efectos en la gestión de la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación. Se estima necesario un saber disciplinar para el aula adecuado, en la perspectiva de favorecer un saber-hacer eficaz, eficiente y pertinente.

- Un *saber-hacer instrumental* sobre la movilización de la actividad comunicativa de la lengua de mediación oral de forma intencional en sí misma, o a través de las otras actividades comunicativas de la lengua, para la gestión de la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación. Este saber-hacer conlleva la toma de conciencia tanto de los elementos verbales como de los elementos no verbales, a saber: los gestos, las acciones paralingüísticas y las

características paratextuales. Aún sin haber una presencia significativa deseable de estos últimos elementos, en los casos en los que se han podido observar, han mostrado su alcance y sus efectos significativos en la gestión de la ruptura del vínculo de comunicación y, por consiguiente, en la integración social y escolar del alumnado extranjero.

- Un *saber-ser intencional* que, desde la toma de conciencia de la problemática que conlleva la presencia de alumnado extranjero y su dificultad de acceso al conocimiento curricular por la ruptura del vínculo de comunicación, se traduzca en una disposición o actitud más abierta, que ha de revertir en un saber-hacer en diferido, en su planificación, y en un saber-hacer en directo, en su intervención.

**c) *La proyección de este estudio, susceptible de futuras investigaciones en el Área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura***

Cabría considerar la posibilidad de producir más conocimiento sobre este objeto de estudio complejo focalizando la atención en torno a:

c.1. Las potencialidades de los materiales ya elaborados de diverso orden -de editoriales, las programaciones didácticas de aula, etc.- como los productos para movilizar la mediación oral y mediante que estrategias y componentes ésta se podría movilizar.

c.2. El alumnado extranjero escolarizado en contextos plurilingües con dos lenguas cooficiales.



*BIBLIOGRAFÍA*



---

**BIBLIOGRAFÍA**

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- Alcón Soler, E. (2001). Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística* (pp. 271-287). Alicante: Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar prácticas. En L. Paquay, et al. (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 30-41) México: Fondo de Cultura Económica.
- Alonso, J. (2003). Comunidades Autónomas y Políticas de Inmigración. En G. Aubarell (coord.), *Perspectivas de la Inmigración en España. Una aproximación desde el territorio* (pp. 49-53). Barcelona: Icaria.
- Álvarez González, B. et al. (2005). Comunicación interpersonal y comunicación intercultural. En B. Malik Liévano y M. Herraz Ramos (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp. 179-199). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Alves Vicente, A. (2004). Enseñanza individualizada. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I (p. 605). Archidona (Málaga): Aljibe.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio*. Recuperado el 1/2/2006, de [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)
- Anguera, M<sup>a</sup>. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Antúnez S. et al. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Grao.
- Aparicio Gervás, J. M., et al. (2006). *Población inmigrante en Tierra de Campos. Situación y análisis*. Madrid: Anaya.

- Area Moreira, M. (1999). Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En J. M. Escudero et al., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 189-208). Madrid: Síntesis.
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004a). Integración. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II (p. 83). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004b). Interculturalidad. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II (p. 85). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Arroyo González, R. (2004a). Mediación didáctica. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II (pp. 224-225). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Arroyo González, R. (2004b). Aprendizaje mediado. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I (p. 72). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Arroyo González, R. (2004c). Relación didáctica. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II (pp. 543-545). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Astolfi, J. P. (1993). Placer les élèves dans une “situation problème”? *Probio-Revue*, 16 (4), 311-321.
- Astolfi, J. P. (1997). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Diada.
- Atienza, J. L. (1994). Materiales curriculares ¿para qué? *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11. Recuperado el 27/10/2011, de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_41/a\\_630/630.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_41/a_630/630.html)
- Ballesta Pagán, J. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 5, 29-46.
- Ballester Brage, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Barbot, M. J. (2003). Le défi de médiatisation. *Notions en Questions*, 7, 15-20.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bases Frontiñán, M<sup>a</sup>. M. (2004). La estimulación del lenguaje oral con alumnos inmigrantes. *Compartir para renovar*, 25, 13-18. Recuperado el 23/6/2007, de [http://www.cpralmunia.com/boletines\\_pdf/n25.pdf](http://www.cpralmunia.com/boletines_pdf/n25.pdf)

- Battaini-Dragoni, G. (2006). *Languages of Schooling: towards a framework of reference for Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 12/2/2008, de [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_Conf06\\_Report\\_May07\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_Conf06_Report_May07_EN.doc)
- Bazo, P., D'Angelo, E., Soler, M. y Peñate, M. (2009). Condiciones específicas y estrategias metodológicas. En P. Bazo y F. Luengo (coords.), *La práctica de la comunicación lingüística. Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas* (pp. 49-99). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Recuperado el 13/10/2012, de <http://www.webs.ulpgc.es/canatlantico/pdf/15/39/Comunicacion09.pdf>
- Bazo, P. y Peñate, M. (2007). Evaluating a foreign language in Primary Education. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 16, 66-73. Recuperado el 8/2/2009, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/todogd16.pdf>
- Beacco, J. C. et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 4/6/2011, de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf)
- Beacco, J. C. y Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 23/4/2008, de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp)
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Begioni, L. et al. (1999). Para una formación europea de los formadores de lenguas: enfoque accional y multimodalidad. *Lenguaje y Textos*, 13, 29-39.
- Bellack, A. (ed.) (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Beltrán, M. (1991). *La realidad social*. Madrid: Tecnos.
- Beltrán Llera, J. A. (coord.) (2004). *Enciclopedia de Pedagogía*. Madrid: Espasa.
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, 5 (2), 151-159.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernad, J. A. (1995). *Estrategias de estudio en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Bernaus, M. (2004). Un nuevo paradigma en la enseñanza de las lenguas. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 11, 3-13. Recuperado el 28/4/2007, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html>

- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Best, J. W. (1972). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Biddle, B. J. y Anderson, D. S. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 93-148). Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bjerstedt, A. (1969). Critical decisions on video tape: An approach to the exploration of teachers' interaction tendencies. *Didakometry and Sociometry*, 1, 54-76.
- Blanchard, M. y Muzás, M<sup>a</sup>. D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Blondin, C., et al. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A review of Recent Research within the European Union*. London: CILT.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bocanegra Valle, A. (1997). El profesor de lenguas extranjeras como facilitador de aprendizaje. *Epos*, 13, 249-273.
- Bolívar, A. (2004). Mediador de aprendizaje. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II (p. 226). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bondu, D. (1998). *Nouvelles pratiques de médiation sociale*. Paris: ESF.
- Borko, H. et al. (1979). Teacher Decision Making. En P. L. Peterson y H. L. Walberg, *Research on teaching. Concepts, Findings and Implications*. (pp. 136-160). Berkeley: McCutchan.
- Boronat Mundina, J. (2002). La mediación del profesor en la solución de conflictos en los espacios educativos de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3). Recuperado el 12/5/2006, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/108/804/>
- Bosch, M<sup>a</sup>. A. (dir.) (1980). *Nueva Enciclopedia Larousse*. Barcelona: Planeta.

- Bou Franch, P. (1992). *Estrategias de comunicación y secuencias tópicas en el discurso conversacional de estudiantes españoles de inglés*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Braudel, F. (1984). *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII*. Madrid: Alianza.
- Breen, M. P. (1996). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, 42-49. Recuperado el 5/12/2007, de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=680](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=680)
- Breen, M. P. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (II). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 52-73. Recuperado el 15/9/2006, de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=autores.VisualizaAutorIU.visualiza&autor\\_id=278](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=autores.VisualizaAutorIU.visualiza&autor_id=278)
- Breen, M. y Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. London: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1976). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Buendía Eisman, L. (ed.) (1993). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Bueno Álvarez, J. A. (2004). *Enciclopedia de Pedagogía*. Madrid: Espasa.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 13/11/2008, de <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>

- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (eds.) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calcaterra, R. A. (2002). *Mediación estratégica*. Barcelona: Gedisa.
- Cambrá Giné, M. (1998). El discurso en el aula. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 227-238). Barcelona: SEDLL/ ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 78-89.
- Candelier, M. et al. (coords.) (2008). *MAREP Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 4/7/2009, de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platform/boxb-learner\\_en.asp#s9](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platform/boxb-learner_en.asp#s9)
- Cano, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cantero, F. J. (1998). Conceptos clave en lengua oral. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 141-153). Barcelona: SEDLL/ ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori.
- Cantero Serena, F. J. y De Arriba García, C. (2004). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *Red ELE*, 2, sp. Recuperado el 16/06/2006, de [http://formespa.rediris.es/revista2/cantero\\_arriba.htm](http://formespa.rediris.es/revista2/cantero_arriba.htm)
- Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cascón, P. (2000). La mediación. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 72-76.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.
- Castro Prieto, P. (2001). La educación bilingüe para la sociedad del siglo XXI: el individuo intercultural. En C. Guillén Díaz (coord.), *En torno a la educación bilingüe* (pp. 17-26). Valladolid: Eurobook.

- Castro Prieto, P. (2008). *La gestión de la dimensión intercultural en la formación didáctica del profesorado de lenguas extranjeras: el caso de los contextos universitarios de formación inicial*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cea D'Ancona, M<sup>a</sup>. A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 8/10/2010, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/materialescurriculares.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm)
- Chesterfield, R. y Chesterfield, K. (1985). Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics*, 6, 45-59.
- Chevallard, Y. y Joshua, M. A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3(1), 159-239.
- Christie, F. (2000). The language of Classroom Interaction and Learning. En L. Unsworth (ed.), *Researching Language in Schools and Communities. Functional Linguistics Perspectives* (pp. 184-244). London: Cassell.
- Clark, C. M. (1978). Choice of a model for research on teacher thinking. *Research series*, 20, 41-47.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza (III Profesores y alumnos)* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós/MEC.
- CNICE. (sf). *Atención a la diversidad. El mediador intercultural*. Recuperado el 9/9/2010, de [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion\\_diversidad/03\\_03\\_9c.htm](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/atencion_diversidad/03_03_9c.htm)
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Coll Salvador, C. (2002). La atención a la diversidad en el proyecto de ley de calidad o la consagración del “orden natural de las cosas”. *Aula de Innovación Educativa*, 115, 73-79.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006*. Recuperado el 18/3/2006, de [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003\\_0449es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003_0449es01.pdf)
- Comisión Europea. (2000). *Informe europeo de mayo de 2000 sobre la calidad de la educación escolar: dieciséis indicadores de calidad*. Recuperado de 23/8/2006, de [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_es.pdf)
- Comisión Europea. (2002). *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*. Recuperado el 19/5/2007, de [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lisbon\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lisbon_en.html)
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave"*. Recuperado el 30/3/2007 de [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)
- Conseil Européen. (1996). *Cadre européen commun de référence: Project 2 d'une proposition de Cadre*. Documento inédito.
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado el 11/11/2009, de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Consejo Europeo de Niza. (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado el 11/11/2009, de [http://www.europarl.europa.eu/summits/nice1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/nice1_es.htm)
- Consejo Europeo de Barcelona. (2002). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado el 13/2/2009, de [http://europa.eu/rapid/press-release PRES-02-930\\_es.htm](http://europa.eu/rapid/press-release PRES-02-930_es.htm)
- Constitución Española*. (1978). Sevilla: Editorial Castillejo.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of Communication. En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 15-19). London: Longman.

- Coyle, Y., Valcárcel, M. y Verdú, M. (2007). Interactividad y estrategias de enseñanza: un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como LE en el aula de primaria. En A. Mendoza Fillola et al. (eds.), *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Perspectivas y orientaciones* (pp. 356-383). Barcelona: Departamento de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S. y Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: Clé International.
- De Armas Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educator*, 32, 125-136.
- Debray, R. (1981). *Critique de la raison politique*. Paris: Gallimard.
- Decreto 101/2004, de 9 de septiembre, por el que se modifica el Decreto 140/2000, de 15 de junio, sobre impartición, con carácter experimental, de la Lengua Extranjera "Inglés" en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil. *BOCyL* nº 176 del 10.9.2004. (p. 12932).
- De Gregorio, A. (2008). *Indicadores cuantitativos versus indicadores cualitativos*. Jornadas sobre evaluación externa de proyectos culturales. Recuperado el 8/8/2010, de <http://www.ub.edu/cultural/Eventos/DocsAvaluacio/AlbertDeGregorioEvaluacionES.pdf>
- De Ketele, J. M. (1984). *Observer para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- De Ketele, J. M. y Gerard, F. M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. En Behrens, M. (ed.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Québec: Presses de l'Université du Québec. Recuperado el 3/7/2008, de <http://www.fmgerard.be/textes/pilotage.html>
- De la Orden Hoz, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, 3 (1-2). Recuperado el 13/4/2007, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm)
- De la Torre, S. (2004). Destrezas. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I (p. 399). Archidona (Málaga): Aljibe.
- De Pietro, J. F., Matthey, M. y Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les sequences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. En E. Weild y P. Fugier (eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Pasteur.

- Diamond, J. (1996). *Status and Power in Verbal Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (2000a). *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*. (2000/C 364/01). C 364 de 18.12.2000.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (2000b). *Directiva 2000/43/CE del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico*. (2000/43/CE). L 180 de 19.7.2000.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (2002a). *Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea*. (2002/C 325/33). C 325 de 24.12.2002.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (2002b). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. (2002/C 142/01). C 142 de 14.6.2002.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). L 394 de 30.12.2006.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. C 119/2 de 28.5.2009.
- Díez, F. y Gachi, T. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona : Paidós.
- Diccionario de la Lengua Española*. (2001). Madrid: Espasa Calpe.
- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación de Profesorado. (2011). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Recuperado el 5/1/2012, de [http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo\\_de\\_Competencias\\_Profesionales\\_del\\_Profesorado\\_Definitivo\\_JCyL.pdf](http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf)
- Doff, A. (1996). *Teach English. A Training Course for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doise, W. y Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. París: Inter Éditions.
- Doron, R. y Parot, F. (dirs.) (1991). *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid: Akal.
- Doyle, W. (1977). Learning in the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 22-34.
- Doyle, W. (1981). Research on Classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, 32 (6), 3-6.
- Dubois, J. et al. (1994). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza.

- Ducrot, O. y Todorov, T. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dumas Carré, A. et al. (1995). *Essais d'objectivation et de transformation des pratiques médiatrices des enseignants dans l'éducation scientifique*. Rapport final. Programme de recherche soutenu par l'IUFM de Versailles, GDSEP7. Paris: Université Paris 7.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. y Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 19/11/2009, de [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf)
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1989). Tolerance of ambiguity and use of second language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 22, 437-445.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Estebanaranz García, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En C. Marcelo García (ed.), *La función docente* (pp. 103-140). Madrid: Síntesis.
- Eurydice. (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Recuperado el 16/7/2010, de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php)
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-377). Barcelona: Paidós.
- Faerch, C., Haastrup, K. y Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Faerch, C. y Kasper, G. (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Fainholc, B. (2003). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. Recuperado el 12/4/2007, de <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTE/fainholc3.doc>

- Fearing, F. (1953). Toward a psychological theory of human communication. *Journal of Personality*, 22, 71-78.
- Fernández García, I. (2003). Ayuda entre iguales. En *Educación para la convivencia en un mundo diverso* (pp. 177-184). II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad, Valencia. Recuperado el 14/9/2006, de <http://intercentros.cult.gva.es/cefire/03402150/cefire/congresos/2003/Material/Ponencias/Ponencias.pdf>
- Fernández López, M<sup>a</sup>. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 715-734). Madrid: SGEL, S.A.
- Fernández Santamaría, M<sup>a</sup> del R. (2000). Calidad y equidad educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, sp. Recuperado el 27/5/2007, de <http://www.rieoei.org/rie22a10.htm>
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ferreiro Gravié, R. (2004). Un modelo educativo innovador: el aprendizaje cooperativo. *Educadores. Revista de renovación pedagógica*, 51 (211), 277-288.
- FETE Enseñanza (2008). *La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas Comunidades Autónomas*. Recuperado el 21/2/2009, de <http://www.feteugt.es/data/images/2008/GabTecnico/Estudios/DOCINFaulaenlace.pdf>
- Feuerstein, R. (1977). Mediated Learning Experience (MLE): A theoretical basis for cognitive modifiability during adolescence. En P. Mittler (ed.), *Research to Practice in Mental Retardation. Education and Training* (pp. 105-115). Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1996). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. *Educación cognitiva*, 1, 31-75.
- Feuerstein, R. et al. (1986). Learning to learn: Mediated learning experience and Instrumental Enrichment. *Special Services in the Schools*, 3, 49-82.
- Feuerstein, R. y Jensen, M. (1980). Instrumental Enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, 44, 401-423.
- Feyerabend, P. (1974). How to be a good empiricist. A plea for tolerance in matters epistemological. *The philosophy of science*, 6, 12-39.
- Fischer, G. N. (1987). *Concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod.

- Flanders, N. A. (1970). *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. Ann Harbor: University of Michigan.
- Flecha García, R. y Puigvert Mallart, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 1, 11-20.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 4-8.
- Folger, J. P. y Jones, T. S. (comps.) (1997). *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Font, J. (1998). Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 215-225). Barcelona: SEDLL/ ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori.
- Freeman, J. (1993). *Pour une éducation de base de qualité*. París: UNESCO.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuenmayor, A. y Granell, R. (2000). La calidad de la educación infantil: una aproximación conceptual. *Revista de Educación*, 323, 29-41.
- Fuentes Muñoz, S. (1999). *La Inteligencia humana... reflexiones desde la propuesta de la modificabilidad cognitiva estructural del Dr. Feuerstein*. Recuperado el 23/11/2007, de [http://www.chilesat.net/uchile/modulo3/soniafuentes/modulo3\\_feuerstein.htm](http://www.chilesat.net/uchile/modulo3/soniafuentes/modulo3_feuerstein.htm)
- Gaete, A. (1995). *La Lógica de Hegel. Iniciación a su lectura*. Buenos Aires: Edicial.
- Gairín, J. y Casas, M. (coords.) (2003). *La calidad en educación*. Barcelona: Praxis.
- Galisson, R. (1980). *D'hier a aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Clé International.
- Galisson, R. (1990). De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. *ELA*, 79, monográfico, único autor.
- Galisson, R. y Coste, D. (dirs.) (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.
- García Doval, F. et al. (2004). Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 2, 69-92.
- García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *Red ELE*, 0, sp. Recuperado el 25/5/2008, de [www.sgci.mec.es/redele/revista/garcia.htm](http://www.sgci.mec.es/redele/revista/garcia.htm)

- García Laborda, J. (coord.) (2002). *¿Por dónde empiezo? Técnicas de aprendizaje de lenguas para estudiantes de turismo*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- García Pérez, M<sup>a</sup>. R. (2004). Estrategia de enseñanza. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I (p. 658). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychological Aspects of Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.
- Gelabert, M<sup>a</sup>. J., Nueso, I. y Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco-Libros.
- Gerard, F. y Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck & Lacier.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giménez Romero, C. (1999). *La mediación social en contextos de inmigración*. Recuperado el 16/8/2006, de [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=1117](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1117)
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Girard, R. (1985). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Barcelona: Anagrama.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gogolin, I. (2002). *Linguistic diversity and new minorities in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 17/9/2006, de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GogolinEN.pdf>
- González Castrillo, R. (2008). Indicadores de calidad. *Los retos de la calidad*. I Jornadas Universitarias de Calidad y Bibliotecas, Huesca. Recuperado el 28/9/2010, de <http://eciencia.urjc.es/dspace/bitstream/10115/1285/1/CON%20GONZALEZ%20TALLER%20CALIDAD.pdf>
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final, fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto/ Universidad de Groningen.

- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-92.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guillaume-Hofnung, M. (2002). Le concept de médiation et l'urgence théorique. *Les cahiers du CREMOC*, 35, 17-25.
- Guillén, C. (coord.) (2010). *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas. El desarrollo del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Problemática y actuaciones docentes*. Barcelona: Graó.
- Guillén Díaz, C. (1992). Problemática del funcionamiento comunicativo real en clase de lengua extranjera: perspectivas metodológicas. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Linguas*, 2, 43-52.
- Guillén Díaz, C. (1999). El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. *Lenguaje y Textos*, 13, 11-27.
- Guillén Díaz, C. (coord.) (2001). *En torno a la educación bilingüe*. Valladolid: Eurobook.
- Guillén Díaz, C. (2004). Lengua y cultura para la comunicación en lengua extranjera. En C. Montes Mozo (dir.), *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras* (pp. 89-114). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Guillén Díaz, C. (2005). Para una cultura conceptual común sobre los términos clave del Marco, del Portfolio y del Manual. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, 14, 22-36. Recuperado el 7/5/2007, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/14.html>
- Guillén Díaz, C. (2007). La investigación de los contenidos de lengua extranjera: una cuestión de orden teórico y práctico. En A. Mendoza Fillola et al. (eds.), *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Perspectivas y orientaciones* (pp. 199-212). Barcelona: Departamento de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.
- Guillén Díaz, C., Alario Trigueros, A. I. y Castro Prieto, P. (1995). El estereotipo: su eficacia y rentabilidad en clase de lengua extranjera. En P. Guerrero Ruiz y A. López Valero (coords.), *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 455-460). Murcia: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Guillén Díaz, C. et al. (2007). Los rasgos de la atención lingüística a los inmigrantes en Castilla y León y el marco de la política lingüística educativa en Europa. En *Migraciones y desarrollo humano* (sp). V Congreso sobre la Inmigración en España, Valencia. Recuperado el 12/3/2009, de <http://www.adeit.uv.es/inmigracion2007/index.php>

- Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (1997). La construcción de los “saberes” de la competencia sociocultural de la L.E. en el aula: hipótesis de trabajo. En F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 279-283). Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Universitat de Barcelona.
- Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.
- Habermas, J. (1968). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Tecnos.
- Hall, J. K. (2000). Classroom Interaction and Additional Language Learning: Implications for Teaching and Research. En J. K. Hall y L. Stoops Verplaerse (eds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* (pp. 287-298). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamad, A. (2003). La inmigración en primera persona. La mediación cultural en la Comunidad Valenciana. En *Educación para la convivencia en un mundo diverso* (pp. 161-164). II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad, Valencia. Recuperado el 17/6/2006, de <http://intercentres.cult.gva.es/cefire/03402150/cefire/congresos/2003/Material/Ponencias/Ponencias.pdf>
- Harding, E. M. (1983). *Compensation Strategies*. Dublin: Trinity College Dublin Centre for Language and Communication Studies.
- Harris, V. et al. (2001). *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 26/8/2007, de <http://archive.ecml.at/documents/pub222harrisE.pdf>
- Hatim, B y Mason, I. (1995). *La traducción como actividad comunicativa de mediación*. Recuperado el 22/10/2007, de <http://www.formespa.rediris.es/biblioteca/gamboa.htm>
- Hawkins, E. W. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heyworth, F. (2008). Quality principles and basic concepts. En L. Muresan et al., *A training guide for quality assurance in language education* (pp. 7-21). Graz: European Centre of Modern Languages.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading: Addison-Wesley.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of social Issues*, 33, 8-28.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin Books.
- Instituto de Evaluación (2007). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006. Indicadores Prioritarios*. Recuperado el 15/4/2008, de <http://www.institutodeevaluacion.mec.es>
- Instituto de Evaluación (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010*. Recuperado el 2/3/2011, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/seie-2010-completo-para-colgar-en-la-web22-octubremejorado.pdf?documentId=0901e72b805443e3>
- ISO11620 (2008). *Information and documentation*. Switzerland: International Organization for Standardization.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. En T. Sebeok (ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge: M.I.T. Press.
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: metaphor, mothodolatry and meaning. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). London: Sage.
- Jarvis, G. A. (1968). A behavioural observation system for classroom foreign language skill acquisition activities. *Modern Language Journal*, 52, 335-341.
- Jaussi, M. L., Luna, F. (coords.) (2002). Comunidades de aprendizaje. Una experiencia de participación de toda la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 39-67. Monográfico.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 470-494). Barcelona: Paidós.
- Johnstone, R. (2000). Early language learning. En M. Byram (ed), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 188-193). London and New York: Routledge.
- Jones, B. F. (1988). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. Alexander (eds.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 234-260). London: Academic-Press.
- Junta de Castilla y León. (2004). *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*. Recuperado el 11/2/2005, de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad>

- Junta de Castilla y León. (2005). *Resumen alumnos extranjeros por localidad para el curso 2005- 2006*. Recuperado el 13/2/2006, de <http://www.educa.jcyl.es/es/informacion/estadistica-ensenanza-no-universitaria/curso-2005-2006>
- Karsten, S. y Visscher, A. (2001). La publicación de indicadores de rendimiento escolar. Algunas lecciones. *Perspectivas*, 2, 257-272.
- Kelly, M., et al. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación- acción*. Barcelona: Laertes.
- Khun, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kozulin, A. (1995). Vygotsky en contexto. En L. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje* (pp. 9-40). Barcelona: Paidós.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kubanek-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe-trends and issues. *Language Teaching*, 31, 193-205.
- Lakatos, I. (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Laksfoss Hansen, A. E. (2008). ¡Acción! El uso de materiales audiovisuales en el aula del ELE. En *Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE* (sp). II Congreso Internacional de ANPENorge, Bergen. Recuperado el 15/10/2010, de <http://www.anpenorge.no/IIkongress/actas.html>
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (eds.) (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Horsori.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lázár, I. (ed.) (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 27/9/2008, de [http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003\\_Lazar.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003_Lazar.pdf)
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S. y Vincent, T. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.

- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 1<sup>a</sup> edición. Montréal/ Paris: Larousse.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2<sup>a</sup> edición. Montréal/ Paris: Guerin/ Eska.
- Legutke, M. y Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London/ New York: Longman.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. En C. Raisky y M. Caillot (dirs.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223-251). Bruxelles: De Boeck.
- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation: un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. En D. Favre, A. Hasni y C. Reynaud (dirs.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"* (pp. 39-53). Bruxelles: De Boeck.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lewandowski, T. (1982). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985). *BOE* n° 159 del 3.7.1985. (pp. 21015-21022).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). *BOE* n° 238 del 4.10.1999. (pp. 28927-28942).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). *BOE* n° 307 del 24.12.2002. (pp. 45188-45220).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). *BOE* n° 106 del 4.5.2006. (pp. 17158-17207).
- Likert, R. y Likert, J. G. (1976). *New ways of managing conflict*. New York: McGraw-Hill.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*, vol. I. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2001). *Heurística de la comunicación. El aula feliz*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- Lussier, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *ELA*, 106, 231-246.

- Madrid, D. (2005). Técnicas de innovación docente en Didáctica de la Lengua Inglesa. En C. González Las y D. Madrid (eds.), *Estrategias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 91-120). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. y McLaren, N. (eds.) (2004). *TEFL in Primary Education*. Granada: Universidad de Granada.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- Malik Liévano, B. y Herraz Ramos, M. (coords.) (2005). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marquès Graells, P. (2001). *La enseñanza. Buenas prácticas. Motivación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 12/12/2005, de <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>
- Martín Izard, J. F. (2001). Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias. *RELIEVE*, 7 (2), sp. Recuperado el 14/5/2008, de [www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_2.htm)
- Martínez Beltrán, J. M<sup>a</sup>. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Martínez Beltrán, J. M<sup>a</sup>, Brunet Gutiérrez, J. J. y Farrés Vilaró, R. (1991). *Metodología de la Mediación en el P.E.I*. Madrid: Bruño.
- Martínez Bonafé, J. (1992). ¿Cómo analizar materiales curriculares? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43.
- Martínez Ten, L. N. et al. (2001). *Inmigración y escuela: de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía*. Sevilla: FETE-UGT. Recuperado el 13/2/2005, de <http://www.imsersomigracion.upco.es/menores/UGT/Completo.pdf>
- Martos Núñez, E. y García Rivera, G. (1998). Sobre materiales didácticos. En Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 331-345). Barcelona: SEDLL / ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori.

- Marugán, M. (1996). *Diseño y validación de un programa de entrenamiento en estrategias de elaboración de relaciones para alumnos de Secundaria*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McDonough, J. y Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- MCER (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 14/3/2005, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Medina Rivilla, A. M. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- Medina Rivilla, A. M. (1990). Elementos del curriculum y la enseñanza. En A. M. Medina Rivilla y M. L. Sevillano (coords.), *Didáctica-adaptación, el curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 549-592). Madrid: UNED.
- Meirieu, P. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème. *Cahiers Pédagogiques*, 262, 165-182.
- Méndez, A. (2003). La atención a la diversidad sobre alumnos de origen extranjero. La mediación entre iguales. Una cultura de atención a la diversidad. En *Educación para la convivencia en un mundo diverso* (pp. 177-184). II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad, Valencia. Recuperado el 23/7/2006, de <http://intercentros.cult.gva.es/cefire/03402150/cefire/congresos/2003/Material/Ponencias/Ponencias.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori.
- Mendoza Fillola, A. y López Valero, X. (2000). Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas. En L. Rico Romero y D. Madrid Hernández (eds.), *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares* (pp. 311-349). Madrid: Síntesis.
- Mendoza Fillola, A., et al. (eds.) (2007). *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Perspectivas y orientaciones*. Barcelona: Departamento de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.
- Mendoza Fillola, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 31-80.
- Merton, R. K. (1975). Structural analysis in sociology. En P. Blau (ed.), *Approaches to the study of social structure*. New York: The Free Press.

- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Una educación de calidad entre todos y para todos*. Recuperado el 23/11/2005, de [http://debateeducativo.mec.es/pdf/libro\\_educacion.pdf](http://debateeducativo.mec.es/pdf/libro_educacion.pdf)
- Ministerios de Educación y Ciencia. (2005). *Resolución de 18 de febrero de 2005, de la Dirección General de Universidades, por la que se modifican determinados aspectos del procedimiento de presentación de solicitudes de evaluación o informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación para la contratación de personal docente e investigador, así como los criterios de evaluación, establecidos en las Resoluciones de 17 de octubre de 2002 y de 24 de junio de 2003, de la Dirección General de Universidades*. Recuperado el 23/11/2005, de [http://www.aneca.es/var/media/168659/pep\\_resolucion\\_nuevoproced\\_040305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/168659/pep_resolucion_nuevoproced_040305.pdf)
- Ministerio de Educación. (2008). *Datos Básicos de la Educación en España curso 2007/2008*. Recuperado el 14/5/2009, de [http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS\\_Y\\_CIFRAS\\_WEB.pdf](http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf)
- Ministerio de Educación. (2010). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2009-2010*. Recuperado el 24/6/20011, de <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2009-2010.html>
- Ministerio de Educación. (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2010-2011*. Recuperado el 3/2/2012, de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5>
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2011). *Plan estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014)*. Recuperado el 3/2/2012, de [http://extranjeros.empleo.gob.es/es/IntegracionRetorno/Plan\\_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf](http://extranjeros.empleo.gob.es/es/IntegracionRetorno/Plan_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf)
- Mitchell, C. (1993). *El proceso y las fases de la mediación*. Washington: Centro de Investigación por la Paz “Gernika Gonoratuz”.
- Moirand, S. (1980). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Monereo, C. (coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

- Monereo, C., Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la Educación Escolar* (pp. 235-258). Madrid: Alianza.
- Monteiro Leite, E. (2003). Indicadores de calidad: eficiencia, eficacia y efectividad social. En *Calidad Educativa e Institucional en Formación Profesional* (sp). Seminario-Taller sobre Calidad Educativa, Buenos Aires. Recuperado el 3/9/2006, de <http://www.oei.es/eduytrabajo2/leite.htm>
- Moore, C. (1994). *Negociación y mediación*. Colorado: Centro de Investigación por la Paz "Gernika Gorratuz".
- Morales, M. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Morales Gálvez, M., et al. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morell Moll, T. (2004). *La interacción en la clase magistral*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Moreno García, C. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Recuperado el 14/3/2007, de [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=570](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=570)
- Morfeux, L. M. (1985). *Diccionario de Ciencias Humanas*. Barcelona: Grijalbo.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Mucchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: ESF.
- Muresan, L. et al. (2008). *A training guide for quality assurance in language education*. Graz: European Centre of Modern Languages.
- Murillo, F. J., Grañeras, M. y Cerdán, J. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 319, 91-113.
- Murillo Torrecilla, F. J. (1996). Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 73-77.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (3), 317-328.

- Nierkens, V. et al. (2002). The future of intercultural mediation in Belgium. *Patient Education and Counseling*, 46, 253-259.
- Nieto Bedoya, M. (1993). El currículum oculto en la transmisión del conocimiento social. En J. L. Álvarez Castillo y M. Nieto Bedoya, *El conocimiento social del profesorado y los materiales curriculares* (pp. 77-123). Salamanca: Amarú.
- Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Noguerol Rodrigo, A. (1998). Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 61-74). Barcelona: SEDLL/ ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori.
- Noguez Casados, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Redie*, 4 (2), sp. Recuperado el 19/11/2006, de <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Nolasco Fraguas, M. (2004). *Enseñanza de una segunda lengua. Manual práctico para docentes*. Vigo: Ideas Propias.
- Nuin, S. (2006). *Diálogo cultural de la unidad en la diversidad*. Roma: PUG.
- Núñez Delgado, M<sup>a</sup>. P. y Romero López, A. (2003). *Investigación en Didáctica de la Lengua e Innovación Curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada: Universidad de Granada.
- Núñez Delgado, M<sup>a</sup>. P. y Hernández Medina, A. (2011). La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 16, 123-136.
- Nussbaum, L. (1995). Observación de los usos orales en aula y reflexión metacognitiva. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 3, 33-41.
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- OCDE. (1995). *Performance Standards in Education. In Search of Quality*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado el 17/9/2009, de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OCDE. (2007). *Education at a Glance 2007*. Recuperado el 24/10/2008, de [http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_39251550\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_39263238_39251550_1_1_1_1,00.html)

- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onrubia, J. (2003). Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 68, 37-48.
- Orrú, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación*, 332, 33-54.
- Ortega Navas, M<sup>a</sup>. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Panadero Martínez, M<sup>a</sup>. (2003). La atención a la diversidad sobre alumnos de origen extranjero. El caso de los estudiantes no hispano-hablantes. En *Educación para la convivencia en un mundo diverso* (pp. 185-196). II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad, Valencia. Recuperado el 22/12/2006, de <http://intercentres.cult.gva.es/cefire/03402150/cefire/congresos/2003/Material/Ponencias/Ponencias.pdf>
- Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa Aran, A. (2001). ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales para mejorar su uso. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 61, 45-49.
- Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado: Revista de curriculum y formación de profesorado*, 11 (3). Recuperado el 14/12/2008, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL3.pdf>
- Parkinson de Saz, S. M. (1984). *La enseñanza del inglés: concepto, metodología y programación*. Madrid: Empeño.
- Pascual Barrio, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso*, 29, 43-58.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization- Focused Evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Sage.
- Pérez Gómez, A. I. (1995). La escuela encrucijada de culturas. La dinámica del curriculum oculto. *Investigación en la escuela*, 26, 7-24.

- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Iriarte, J. L. (2002). Indicadores para políticas educativas de calidad en España. *Fundación Hogar del Empleado. Informe Educativo 2002* (pp. 60-82). Madrid: Santillana.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, M. (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria: la enseñanza centrada en el alumno. Adaptación del programa al EEES. *Humanismo y Trabajo Social*, 4, 153-175.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo con los compañeros*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Piaget, J. (1972). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152.
- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: UNESCO.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Politzer, R. L. y McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviours and their relationships to gains in linguistic and communicative competente. *Tesol Quarterly*, 19 (1), 103-123.
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Poullisse, N. (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris Publications.
- Pozo, J. I. (1988). De las tormentosas relaciones entre forma y contenido en el pensamiento: crónica de un romance anunciado. *Estudios de Psicología*, 35, 117-135.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la Educación Escolar* (pp. 193-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Prieto Sánchez, M. D. (1992). *Habilidades cognitivas y currículo escolar. Área de lenguaje*. Salamanca: Amar.
- Przesmychi, H. (2000). *La Pedagogía del contrato: el contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó.
- Puig Rovira, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Paris: Credif-Didier.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, 3, 55-71.
- Puren, C. (2010). Orientations méthodologiques pour la classe de Français Langue Étrangère. En C. Guillén (coord.), *Complementos de formación disciplinar. La configuración del curriculum del Français Langue étrangère dans l'Enseignement Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat. Aspects théorico-conceptuels* (pp. 143-160). Barcelona: Graó.
- Rádai, P. (ed.) (2003). *The status of language educators*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 20/6/2007, de <http://archive.ecml.at/doccentre/researchdetail.asp?rg=1&l=E>
- Rajadell Puiggròs, N. (2002). La importancia de las estrategias docentes para la resolución de conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3). Recuperado el 13/4/2007, de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1227713355.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713355.pdf)
- Rajadell Puiggròs, N. (2004). Estrategia de aprendizaje. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I (p. 657). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Ramírez Trapero, F. (2003). *Educación intercultural: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo XXI*. Recuperado el 3/9/2005, de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=400>
- Rantz, F. y Horan, P. (2005). Exploring intercultural awareness in the primary modern languages classroom: the potential of the new model of European Language Portfolio developed by the Irish modern languages in primary schools initiative. *Language & Intercultural Communication*, 5, 209-221.
- Raynal, F. y Rieunier, A. (1998). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *BOE* nº 152 del 26.6.1991. (pp. 21181-21187).

- Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. *BOE* nº 33 del 7.2.2004. (pp. 5359-5391).
- Real Decreto 1513/ 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *BOE* nº 293 del 8.12.2006. (pp. 43053-43102).
- Real Decreto 1631/ 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE* nº 5 del 5.1.2007. (pp. 677-773).
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *BOE* nº 62 del 12.3.1996. (pp. 9902-9909).
- Rey, A. (1992). *La terminologie noms et notions*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reyes, A. (1999). *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*. México: Trillas.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ripol-Millet, A. (2001). *Separació i divorci: La mediació familiar*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Robert, A. y Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Roca, J., Valcárcel, M. y Verdú, M. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos. El enfoque por tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 25-46. Recuperado el 21/9/2008, de [http://www.aufop.org/publica/rifp\\_08.asp](http://www.aufop.org/publica/rifp_08.asp)
- Rodríguez Rodríguez, J. (2004). Materiales curriculares. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II (pp. 215-224). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Román Pérez, M. y Díez López, E. (2000). La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. *Novedades Educativas*, 113, 38-40.
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement pour l'apprentissage au collégial*. Quebec: Cégep de Rimouski.
- Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Saló Lloveras, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*. Barcelona: CEAC.
- Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez J. L. y Bolívar Botía, A. (dirs.) (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I y vol. II. Archidona (Málaga): Aljibe.
- San Martín, J. A. (2003). *La mediación escolar. Un camino nuevo para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: CCS.
- Sánchez Cerezo, S. (dir.) (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sánchez Cerezo, S. (dir.) (1991). *Tecnología de la Educación. Léxicos Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sánchez García, M<sup>a</sup>. F. y Herraz Ramos, M. (2005). Diversidad Cultural y Derechos Humanos II: Derecho a la Educación. En B. Malik Liévano y M. Herraz Ramos (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos* (pp. 107-133). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sánchez Pérez, A. (1982). *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*. Barcelona: HORA.
- Sánchez Pérez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Santos Maldonado, M<sup>a</sup>. J. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado el 9/1/2005, de <http://www.cervantesvirtual.com/s3/BVMCOBRAS/ffd/8bb/388/2b1/11d/fac/c70/021/85c/e60/64/mimes/ffd8bb38-82b1-11df-acc7-002185ce6064.pdf>
- Sarramona, J. (2003). Los indicadores de la calidad de la educación. En *Calidad, Equidad y Educación* (sp). IX Congreso Interuniversitario de la Teoría de la Educación, San Sebastián. Recuperado el 27/11/2006, de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOSYLIBROS/EVALUACION/EFQM/LOS%20INDICADORES.pdf>
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Scarcella, R. (1990). *Teaching Language Minority Students in the Multicultural Classroom*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Schramm, W. (ed.) (1954). *The Process and Effects of Mass Communication*. Illinois: University of Illinois Press.
- Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. En R. C. Gingsras (ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Virginia: Center for Applied Linguistics.
- Seaton, B. (1982). *A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice*. London: Macmillan.
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*. Paris: UNESCO.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Shannon, C. y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Illinois: University of Illinois Press.
- Shapiro, D. (2002). Negotiating emotions. *Conflict Resolution Quarterly*, 20, 67-82.
- Shavelson, R. J. (1976). Teacher decision making. En N. L. Gage (ed.), *The psychology of teaching methods* (pp. 372-414). Chicago: University of Chicago Press.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Six, J.F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris: Seuil.
- Six, J.F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona: Paidós.
- Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Suárez Guerrero, C. (2003). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4, 1-10. Recuperado el 7/11/2008, de [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_suarez.htm](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm)
- Tan, N. (2002). Community mediation in Singapore: Principles for community conflict resolution. *Conflict Resolution Quarterly*, 19, 289-301.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montreal: Les Éditions Logiques.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. En H. Brown et al. (eds.), *TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language. Trends in Research Practice* (pp. 194-203). Washington: Georgetown University Press.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15 (3), 285-295.
- Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tébar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Thines, G. y Lempereur, A. (1978). *Diccionario General de Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Thompson, I. y Rubin, J. (1982). *How to be more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Tinsley, T. (2003). Language policies for a multicultural society. En V. Dupuis et al., *Facing the future: Language educators across Europe* (pp. 39-49). Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 1/10/2009, de <http://archive.ecml.at/documents/pub212E2003Heyworth.pdf>
- Torrego, J. C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (2003). Resolución de conflictos y modelos de gestión de la convivencia. En *Educación para la convivencia en un mundo diverso* (pp. 15-19). II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad, Valencia. Recuperado el 15/7/2006, de <http://intercentros.cult.gva.es/cefire/03402150/cefire/congresos/2003/Material/Ponencias/Ponencias.pdf>
- Trujillo, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 11, 16-46. Recuperado el 30/7/2006, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html>

- Tsui, A. B. M. (2001). Classroom Interaction. En R. Carter y D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 120-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centred classroom. *ELT Journal*, 47, 22-31.
- Tylor, E. B. (1871). La ciencia de la cultura. En J. S. Kahn (ed.), *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama.
- UNESCO (2003). *Mesa redonda ministerial sobre la Educación de Calidad*. Recuperado el 17/2/2007, de [www.unesco.org/iiep/sacmeq/htm](http://www.unesco.org/iiep/sacmeq/htm)
- Uranga, M. (coord.) (1994). *Transformación de conflictos y mediación como propuesta de desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco*. Guernica: Guernika Gogoratuz.
- Valero Garcés, C. (2004). Inglés como L3 en clases multilingües: estrategias utilizadas en la producción escrita. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 2, 157-169.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado el 28/10/2005, de <http://hdl.handle.net/10803/2929>
- Van den Akker, J., et al. (eds.) (2006). *Educational design research*. London: Routledge.
- Van Dijk, T. A. (ed.) (1985). *Handbook of discourse analysis. Discourse Analysis in Society*. New Cork: Academia Press.
- Vann, R. J. y Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *Tesol Quarterly*, 24 (2), 177-198.
- Vasseur, M. T. (1993). Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2, 25-59.
- Veiz, J. M. (1999). Materiales curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Lenguaje y Textos*, 13, 67-92.
- Veiz, J. M. (2002). El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura. *Aula de Innovación Educativa*, 117, 6-12.
- Veiz, J. M. (2011). La investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 81-108.
- Veiz, J. M, Guillén, C. y Alario, A. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

- Veiz Jeremías, J. M. (2004). *Lenguas Extranjeras (Didáctica de las)*. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I (pp. 174-184). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Veiz Jeremías, J. M. y Valcárcel Pérez, M. (1989). *La formación de profesores en didáctica del inglés. Orientaciones para la enseñanza básica obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Vieites, C., et al. (eds.) (2004). Los alumnos inmigrantes superan a españoles en el nuevo curso escolar. Recuperado el 27/5/2006, de [http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id\\_breve=231](http://www.aulaintercultural.org/breve.php3?id_breve=231)
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender del conflicto*. Barcelona: Graó.
- Vinyamata Camp, E. (2003). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.
- Viñas i Cirera, J. (2003). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. En *Educación para la convivencia en un mundo diverso* (pp. 5-13). II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad, Valencia. Recuperado el 24/6/2006, de <http://intercentres.cult.gva.es/cefire/03402150/cefire/congresos/2003/Material/Ponencias/Ponencias.pdf>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. y Jackson, D.D. (1983). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R. (1975). *Changements: paradoxes et psychothérapie*. Paris: Seuil.
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Weinstein, R. et al. (1982). Student perception of differential teacher treatment in open and traditional classroom. *Journal of Educational Psychology*, 74, 678-692.
- Wenden, A. y Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Westley, B. y McLean, M. (1957). A conceptual model for communication research. *Journalism Quarterly*, 34, 31-38.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.

- Widdowson, H. G. (1987). The roles of teacher and learner. *ELT Journal*, 41 (2), 83-88.
- Widdowson, H. G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 1-22). Barcelona: SEDLL/ ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Zarate, G., et al. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 13/11/2005, de [http://archive.ecml.at/documents/pub122E2004\\_Zarate.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub122E2004_Zarate.pdf)
- Zilberstein, J. (2000). Una alternativa para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje desde la propia institución docente. En *Innovaciones Educativas* (sp). Seminario-Taller sobre Innovación Educativa, Bogotá. Recuperado el 2/11/2005, de <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/colombia/colombia.pdf>
- Zino Torrazza, J. (2000). *La estructura social*. Murcia: Universidad Católica San Antonio. Recuperado el 7/4/2007, de <http://www.ub.es/penal/docs/definicion.es.htm#Cultura>

*ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS,  
FIGURAS Y GRÁFICOS*





## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.	Distribución de los indicadores de una educación de calidad por ámbitos organizativos. (Tomado de Comisión Europea, 2000)	<b>25</b>
Cuadro 2.	Distribución de los indicadores de una educación de calidad por ámbitos organizativos. (Tomado de OCDE, 2007)	<b>26-27</b>
Cuadro 3.	Distribución de los indicadores de una educación de calidad por ámbitos organizativos. (Tomado de Instituto de Evaluación, 2010)	<b>28</b>
Cuadro 4.	Estructura y organización de las situaciones-problema en la situación de enseñanza/ aprendizaje (Adaptado de Viñas i Cirera, 2003)	<b>33</b>
Cuadro 5.	Elementos que conforman la Atención a la Diversidad en las disposiciones oficiales nacionales. (Tomado del Real Decreto 1513/2006 y del Real Decreto 1631/2006)	<b>44</b>
Cuadro 6.	Planes, medidas concretas y acciones derivadas de Atención a la Diversidad adoptadas por cada Comunidad Autónoma.	<b>53-55</b>
Cuadro 7.	Los componentes competenciales en los objetivos del área curricular Lengua castellana y literatura en Educación Primaria. (Tomado del Real Decreto 1513/2006)	<b>62</b>
Cuadro 8.	Los componentes competenciales en los objetivos de la materia Lengua castellana y literatura en Educación Secundaria Obligatoria. (Tomado del Real Decreto 1631/2006)	<b>63</b>
Cuadro 9.	Los componentes competenciales en los objetivos del área curricular Lengua extranjera en Educación Primaria. (Tomado del Real Decreto 1513/ 2006)	<b>64</b>
Cuadro 10.	Los componentes competenciales en los objetivos de la materia Lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria. (Tomado del Real Decreto 1631/2006)	<b>65</b>
Cuadro 11.	Estrategias de uso de la lengua en las actividades comunicativas de la lengua. (Tomado del MCER, 2002, apartado 4.4.)	<b>78</b>
Cuadro 12.	Rasgos y características de la mediación en distintas áreas de conocimiento.	<b>90</b>
Cuadro 13.	Configuración y estructuración de las macrohabilidades orales. (Tomado de Cassany, Luna y Sanz, 1994, MCER, 2002 y Cantero Serena y De Arriba García, 2004)	<b>119</b>
Cuadro 14.	Los rasgos de la mediación en las competencias profesionales docentes. (Tomado de Kelly et al., 2004)	<b>128</b>
Cuadro 15.	Los rasgos de la mediación en las competencias profesionales docentes. (Tomado de ANECA, 2004)	<b>129</b>
Cuadro 16.	Roles del profesor mediador en el aula de lengua extranjera.	<b>141</b>
Cuadro 17.	Funciones del profesor mediador en el aula de lengua extranjera.	<b>142</b>
Cuadro 18.	Ficha de datos biográficos y educativos para la escolarización de alumnado con necesidades específicas.	<b>162</b>
Cuadro 19.	Grado de intervención en la observación. Anguera (1988: 9)	<b>165</b>
Cuadro 20.	La observación en el seno de una metodología observacional. (Tomado de Anguera, 1988)	<b>165</b>

Cuadro 21.	Categorías de análisis relativas a los roles del Agente mediador en la mediación oral para el factor social de la integración social y escolar.	<b>171</b>
Cuadro 22.	Categorías de análisis relativas a las funciones del Agente mediador en la mediación oral para el factor académico de la integración social y escolar.	<b>172</b>
Cuadro 23.	Categorías de análisis relativas a los modos de la mediación oral como proceso para el factor social de la integración social y escolar.	<b>172</b>
Cuadro 24.	Categorías de análisis relativas a las estrategias orales movilizadas en la mediación oral para el factor académico de la integración social y escolar.	<b>173</b>
Cuadro 25.	Codificación de las aulas y de la muestra poblacional objeto de observación.	<b>193</b>
Cuadro 26.	Descripción de las réplicas del Aula Z por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión oral.	<b>221</b>
Cuadro 27.	Descripción de las réplicas del Aula Z por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión auditiva.	<b>222</b>
Cuadro 28.	Descripción de réplicas del Aula Z por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión escrita.	<b>223</b>
Cuadro 29.	Descripción de las réplicas del Aula Z por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión de lectura.	<b>224</b>
Cuadro 30.	Descripción de las réplicas del Aula Z por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de interacción oral.	<b>224</b>
Cuadro 31.	Descripción de las réplicas del Aula Y por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión audiovisual.	<b>229</b>
Cuadro 32.	Descripción de las réplicas del Aula Y por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión escrita.	<b>230</b>
Cuadro 33.	Descripción de las réplicas del Aula Y por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión oral.	<b>231</b>
Cuadro 34.	Descripción de las réplicas del Aula Y por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión auditiva.	<b>232</b>
Cuadro 35.	Descripción de las réplicas del Aula Y por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de interacción oral.	<b>232</b>
Cuadro 36.	Descripción de las réplicas del Aula X por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión oral.	<b>236</b>
Cuadro 37.	Descripción de las réplicas del Aula X por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión auditiva.	<b>237</b>
Cuadro 38.	Descripción de las réplicas del Aula W por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión oral.	<b>242</b>
Cuadro 39.	Descripción de las réplicas del Aula W por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de expresión escrita.	<b>243</b>
Cuadro 40.	Descripción de las réplicas del Aula W por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de comprensión de lectura.	<b>244</b>
Cuadro 41.	Descripción de las réplicas del Aula W por categorías y secuencias: actividad comunicativa de la lengua de interacción oral.	<b>245</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Datos sobre el incremento numérico del alumnado extranjero. Ministerio de Educación (2010: 7)	<b>39</b>
Tabla 2.	Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Ministerio de Educación (2010: 8)	<b>40</b>
Tabla 3.	Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado por Comunidad Autónoma. Enseñanzas de Régimen General no universitario. Curso 2008- 2009. Ministerio de Educación (2010: 7)	<b>41</b>
Tabla 4.	Número de réplicas para cada categoría de análisis en las distintas actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula Z.	<b>225-226</b>
Tabla 5.	Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación en el Aula Z.	<b>226-227</b>
Tabla 6.	Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes del Aula Z respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua.	<b>227</b>
Tabla 7.	Número de réplicas para cada categoría de análisis en las distintas actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula Y.	<b>233-234</b>
Tabla 8.	Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación en el Aula Y.	<b>234</b>
Tabla 9.	Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes del Aula Y respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua.	<b>235</b>
Tabla 10.	Número de réplicas para cada categoría de análisis en las distintas actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula X.	<b>238-239</b>
Tabla 11.	Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación en el Aula X.	<b>239</b>
Tabla 12.	Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes del Aula X respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua.	<b>240</b>
Tabla 13.	Número de réplicas para cada categoría de análisis en las distintas actividades comunicativas de la lengua planificadas para el Aula W.	<b>246</b>
Tabla 14.	Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes para la resolución o evitación de la ruptura del vínculo de comunicación en el Aula W.	<b>247</b>
Tabla 15.	Réplicas eficaces, eficientes y pertinentes del Aula W respecto del total y por actividades comunicativas de la lengua.	<b>248</b>

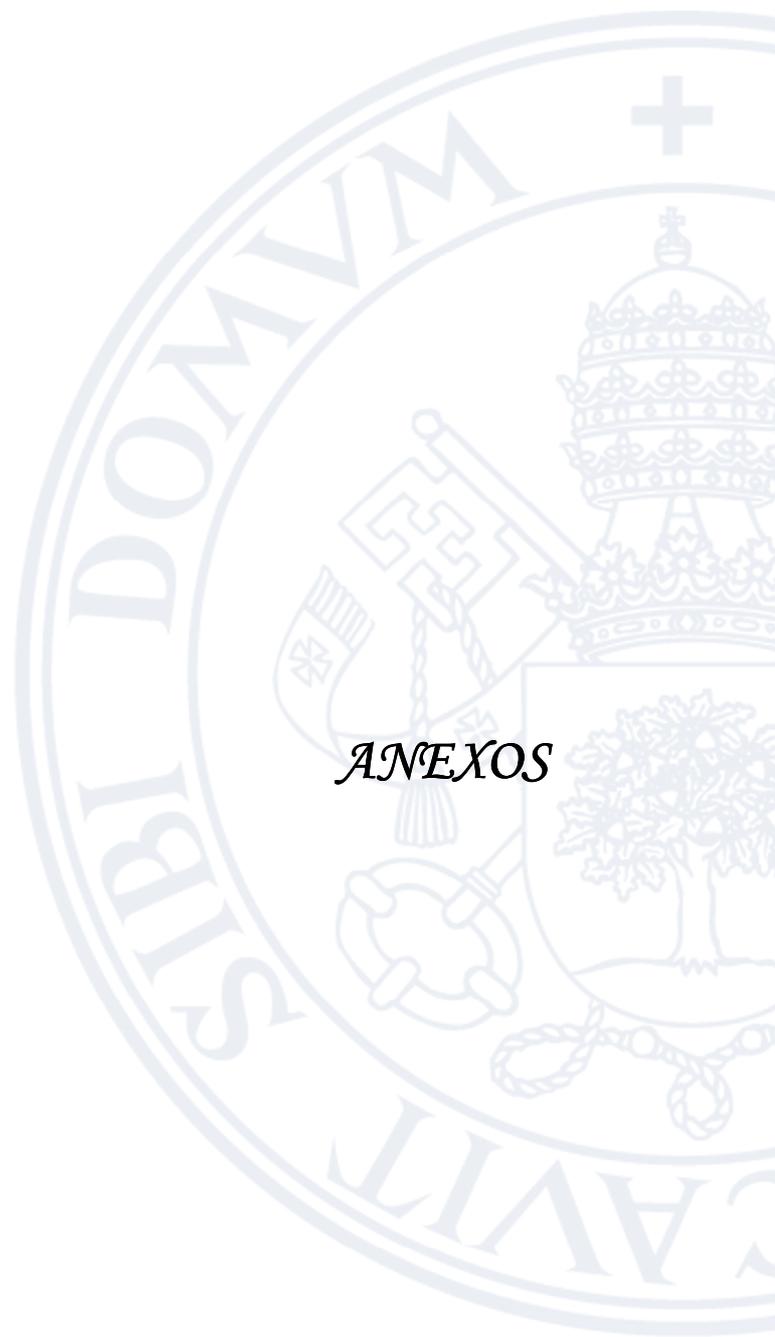
**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1.	Competencias integradas que hacen posible la comunicación.	<b>59</b>
Figura 2.	Categorías educativas y relaciones pedagógicas en la situación de enseñanza/ aprendizaje.	<b>92</b>
Figura 3.	Funcionalidad de la mediación.	<b>93</b>
Figura 4.	Descripción del estatus de la mediación en Didáctica de la Lengua y la Literatura.	<b>95</b>
Figura 5.	Las interrelaciones en la concepción de toda estructura social. Zino Torrazza (2000: 2)	<b>97</b>
Figura 6.	Elementos constitutivos del proceso mediacional.	<b>102</b>
Figura 7.	Descripción de los modos del proceso mediacional en función de las fases y de los tipos de mediación en interacción.	<b>103</b>
Figura 8.	Del modelo conductista al modelo de experiencia de aprendizaje mediado. Noguez Casados (2002: 138)	<b>106</b>
Figura 9.	Interrelación de las actividades comunicativas de la lengua en la mediación. (Tomado de Conseil Européen, 1996)	<b>115</b>
Figura 10.	Actos profesionales docentes para las dimensiones del proceso de enseñanza/ aprendizaje y para las fases del proceso mediacional.	<b>131</b>
Figura 11.	Descripción del estatus del profesor mediador en el aula de lengua extranjera.	<b>142</b>
Figura 12.	Elementos del itinerario secuencial metodológico de la investigación y su distribución en este documento de Tesis Doctoral.	<b>159</b>
Figura 13.	Estructura y organización de las secuencias y escenarios desde la concepción de Unidad Didáctica: zonas de observación del discurso pedagógico.	<b>176</b>
Figura 14.	La topografía del Aula Z.	<b>196</b>
Figura 15.	La topografía del Aula Y.	<b>197</b>
Figura 16.	La topografía del Aula X.	<b>199</b>
Figura 17.	La topografía del Aula W.	<b>200</b>
Figura 18.	El corpus de datos objeto de análisis.	<b>208</b>

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1	Datos relativos a la consideración del profesorado sobre la preparación para atender la presencia de alumnado de LCPD en las aulas.	<b>182</b>
Gráfico 2	Datos relativos a la creencia del profesorado sobre cómo afecta la presencia de alumnado de LCPD en las aulas.	<b>183</b>
Gráfico 3	Datos relativos a la consideración del profesorado sobre las necesidades para atender la presencia de alumnado de LCPD en las aulas.	<b>183</b>
Gráfico 4	Datos relativos a la planificación de la clase: la gestión de problemas.	<b>184</b>
Gráfico 5	Datos relativos a la planificación de la clase: el logro de metas.	<b>184</b>
Gráfico 6	Datos relativos al nivel de conocimiento del profesorado sobre las actividades comunicativas de la lengua del MCER (2002).	<b>186</b>
Gráfico 7	Datos relativos al conocimiento del profesorado sobre la mediación como actividad comunicativa de la lengua.	<b>187</b>
Gráfico 8	Datos relativos a la utilización de la mediación por parte del profesorado.	<b>187</b>
Gráfico 9	Datos relativos a la consideración del profesorado sobre el interés que tiene la mediación para el alumnado de LCPD.	<b>188</b>
Gráfico 10	Datos relativos a las percepciones del profesorado sobre quién o qué puede ejercer la función de Agente mediador en el aula.	<b>189</b>
Gráfico 11	Datos relativos a las percepciones del profesorado sobre los problemas que, por tener un alumno una lengua primera diferente, se pueden generar para el proceso de la comunicación.	<b>189</b>
Gráfico 12	Datos relativos a las percepciones del profesorado sobre los problemas que, por tener un alumno una cultura primera diferente, se pueden generar para el proceso de la comunicación.	<b>190</b>





*ANEXOS*



## ANEXO I

### Cuestionario-mediación

**Edad:**  Entre 25 y 40 años. |  Entre 41 y 55 años |  Más de 55 años

**Años de antigüedad como profesor de inglés lengua extranjera:**

**Sexo:**  Mujer |  Hombre

**Tipo de centro:**  Público |  Concertado |  Privado

**Número de aulas en las que imparte con menos de cinco alumnos extranjeros:**

.....

**1.- ¿Considera que el profesorado en general está preparado para atender la presencia de alumnos de lengua-cultura primera diferente (LCPD) en su aula?**

Sí  No  No lo sé

**2.- ¿Cómo cree que afectará la presencia de alumnos de LCPD en su aula?**

	nada	poco	algo	bastante	mucho
Programaciones previas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Desarrollo de la clase	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Conflictos lingüísticos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Conflictos culturales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Conflictos personales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Enriquecimiento de las clases	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**3.- ¿Qué considera que se necesita para atender la creciente presencia de alumnos de LCPD en un aula?**

	nada	poco	algo	bastante	mucho
Formación específica del profesorado	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Desdobles de clases	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Límite de alumnos inmigrantes por clase	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Material específico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Mediadores culturales	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
El profesor como mediador	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

**4.- Al planificar su clase:**

- Piensa en los problemas (de comunicación, de comprensión, de disciplina) que puedan surgir y busca posibles soluciones
- Piensa que es imposible prever los problemas y los gestiona en el momento
- Normalmente los problemas son los mismos y ya sé como gestionarlos
- Otro: .....

**5.- Al planificar su clase (en periodos a largo plazo):**

- Establezco metas a conseguir y las mantengo por encima de todo
- Dejo que la clase siga su ritmo natural porque si forzamos es peor
- Con unos niños se logran las metas pero con otros no se consiguen
- Otro: .....

**6. Numere del 1 al 10 la importancia que da usted en su aula a:**

(siendo 1 poca importancia y 10 mucha importancia)

- a. Relacionar la enseñanza de los alumnos con lo que ya saben ----
- b. Fomentar la curiosidad intelectual en sus alumnos-----
- c. Fomentar su sentimiento de capacidad de lograr metas-----
- d. Favorecer que los alumnos sepan que hacer, cómo, cuándo y porqué---
- e. Fomentar el interés y respeto por el grupo-----
- f. Fomentar actitudes de cooperación con el grupo-----
- g. Potenciar la discusión reflexiva-----
- h. Atender a las diferencias individuales de cada alumno-----
- i. Desarrollar en ellos actitudes positivas-----
- j. Fomentar el respeto de la individualidad del alumno y de sus propios ritmos de aprendizaje-----
- k. Resolver de conflictos de comunicación-----
- l. Aprovechar las diferencias para enriquecer a los alumnos----
- m. Fomentar el diálogo como solución de conflictos de comunicación-----

**7.- ¿Qué nivel de conocimiento tiene sobre las actividades comunicativas de la lengua que aparecen en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas?**

- Ninguno
- Bajo
- Medio
- Profundo

**8.- ¿Es la mediación una de las actividades comunicativas de la lengua?:**

- Sí, seguro
- No lo sé
- No, seguro
- Si, pero no al mismo nivel que las otras actividades comunicativas de la lengua

**9.- ¿Utiliza usted la mediación en su aula?**

- Si  No  No lo sé

**10- La mediación tiene especial interés para alumnos LCPD:**

- Claro, les ayuda a superar conflictos de comunicación
- Tiene el mismo interés para todos los alumnos
- Al contrario, tiene más interés para el resto de los alumnos
- No lo sé

**11.- ¿Quién puede usar la mediación en un aula?**

- Sólo el profesor
- Sólo el alumno
- Los materiales pedagógicos
- Los tres anteriores
- Sólo una persona de fuera del aula que accede a la misma para resolver conflictos

Otros:.....

**12.- Que un alumno tenga una LENGUA primera diferente en un aula de inglés lengua extranjera puede suponer un problema para la comunicación:**

- Enorme
- Muy importante
- No muy importante
- Sin importancia

**13.- Que un alumno tenga una CULTURA primera diferente en un aula de inglés lengua extranjera puede suponer un problema para la comunicación:**

- Enorme
- Muy importante
- No muy importante
- Sin importancia

**Cuénteme un "problema" de comunicación que haya encontrado en su aula para el que haya usado la mediación oral para su resolución, y cómo lo hizo:**

---

---

---

---

---

---

---

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

## ANEXO II

## Relatos de un problema (ítem abierto del cuestionario del Anexo I)

Cuénteme un "problema" de comunicación que haya encontrado en su aula para el que haya usado la mediación oral para su resolución, y cómo lo hizo:

En una clase de alumnos Españoles se encontraba un alumno holandés con un vocabulario muy limitado en Español. Cuando algunas palabras o frases en Inglés necesitaban explicación en Español... nos limitamos a usar meta-lenguaje (signos, fotos, etc) para que el alumno holandés pudiera comprender su significado. el "role" del profesor fue explicar la frase en cuestión y luego indicaba a cada alumno que explicara otro problema en particular. Así el alumno holandés reconocía una gran variedad de acentos y asociaba las explicaciones con los signos, fotos que a continuación se presentaban. Los demás alumnos mostraron un gran progreso a la hora de hablar en público y sintetizar.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Cuénteme un "problema" de comunicación que haya encontrado en su aula para el que haya usado la mediación oral para su resolución, y cómo lo hizo:

EN MI CLASE CUENTO CON ALUMNOS/AS DE OTRAS ETNIAS QUE NO SIGUEN CON FACILIDAD EL DESARROLLO NORMAL DE LAS CLASES DE LENGUA EXTRANJERA Y SIEMPRE CUENTO CON LA AYUDA DE LOS ALUMNOS/AS MÁS AVANTAJADOS/AS QUE SE ENCARGAN DE EXPLICARLES LO QUE HAN DE HACER, O PRINCIPALMENTE ME SIRVO DE MI LENGUAJE CORPORAL.

**Cuénteme un "problema" de comunicación que haya encontrado en su aula para el que haya usado la mediación oral para su resolución, y cómo lo hizo:**

Se ayuda unos a otros para entender la instrucción oral en Inglés (un estudiante viene a clases infirmos). Se ayudan entre sí a transcribir frase cuando uno recibe expresiones solo.

**Cuénteme un "problema" de comunicación que haya encontrado en su aula para el que haya usado la mediación oral para su resolución, y cómo lo hizo:**

Ahora no recuerdo ninguno en concreto (o suficientemente relevante) pero siempre tengo problemas de comunicación en el aula, recuro a mímica, dibujos, ejemplos.

**Cuénteme un "problema" de comunicación que haya encontrado en su aula para el que haya usado la mediación oral para su resolución, y cómo lo hizo:**

Les encargué a mis alumnos que escribiesen un ensayo de 3 páginas sobre un tema que ellos mismos eligieron. Cuando me entregaron los ensayos vi que <sup>con mi aprobación</sup> 75% del alumnado había plagiado sus ensayos. Mañana mismo les enfrento para enseñarles ejemplos de exactamente cómo quiero que lo hagan y voy a decirles que si quieren una calificación buena pueden hacerlo otra vez (de menos cantidad pero más calidad) y entregarmelo en dos semanas. Creo que no sabían lo que quisiera que hicieran, por eso les enseño ejemplos.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Para guiarles un poco; Tal vez necesitan una orientación.

Cuénteme un "problema" de comunicación que haya encontrado en su aula para el que haya usado la mediación oral para su resolución, y cómo lo hizo:

Cuando entiendo que significa a lo mejor podrá contatelo.

Cuénteme un "problema" de comunicación que haya encontrado en su aula para el que haya usado la mediación oral para su resolución, y cómo lo hizo:

Una vez, aquí en España, yo no comprendía el significado de la palabra/expresión "está chupado". Entonces los estudiantes "hicieron" "crearon" una situación y la utilizaban para que yo pudiera comprender. Lo mismo se pasó con la palabra "Chorizo", empleada para designar una persona que no sigue las reglas de un juego. También

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

con la expresión "tener mala leche". Es que yo soy brasileña y impartía clases de Inglés para niños españoles. ¡Vaya Lío! los estudiantes hacían la mediación para que yo comprendiera muchas cosas que ellos decían.

Cuénteme un "problema" de comunicación que haya encontrado en su aula para el que haya usado la mediación oral para su resolución, y cómo lo hizo:

Ante algunos comentarios, algunos alumnos tienden a retirar de los respaldos de sus sillas. En esos casos se plantea una reflexión sobre la búsqueda de "identificación" en lo que parece disparejo. Buscamos el lado "negativo", mientras resaltamos la importancia de establecer vínculos efectivos con los compañeros y no vetar su capacidad de participación.

## ANEXO III

## Transcripciones de los intercambios discursivos de cada aula

**AULA Z****Secuencia 1** (S: 1)

PROFESOR/A:

Profesora Z.

ALUMNOS/AS:

Alumno Z1, Alumno Z2, Alumno Z3.

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Escenificar un diálogo
2. Ordenar viñetas
3. Cantar

1. Expresión oral
2. Comprensión auditiva
3. Expresión oral

Escenario 1:

R: 1- Profesora Z:

*Bueno, ya me contarás que te parece luego la clase, porque desde fuera, seguro que lo ves de otra manera. Yo estoy con ellos a días. Días que se portan de maravilla y es fácil trabajar con ellos y días que no quieren hacer nada. Pero te darás cuenta de que día se trata nada más empezar.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 1: (15')

Escenificar un diálogo / Expresión oral

Consigna:

Salir a representar un diálogo previamente memorizado en casa como tarea.

R: 1- Profesora Z:

*Vamos a ver, todo el mundo callado y no empezamos como todos los lunes. ¿Habéis hecho los deberes?*

R: 2- Todos:

[silencio]

R: 3- Profesora Z:

*Vamos a empezar con el diálogo que preparasteis el viernes para cerrar la lección anterior. Primer grupo.* [sale el primer grupo, en el que está el alumno Z2 y se sitúan en medio de la clase]

R: 4- Alumno Z2:

*Can I take a piece of ..., please?* [ha escogido el papel más corto de los cuatro]

R: 5- Profesora Z:

*A piece of what?*

R: 6- Niño Za:

*Una tarta* [en voz baja]

R: 7- Alumno Z2:

*Cake.*

- R: 8- **Profesora Z:** *Say the sentence.*
- R: 9- **Alumno Z2:** [silencio]
- R: 10- **Profesora Z:** [gesticula indicando que diga todas las palabras]
- R: 11- **Alumno Z2:** [silencio]
- R: 12- **Profesora Z:** *Can I...?* [indica mediante gestos que siga la frase]
- R: 13- **Alumno Z2:** *Can I take a piece of cake, please?*
- R: 14- **Profesora Z:** *Very good!!!*
- R: 15- **Alumno Z2:** [sonríe]
- R: 16- **Profesora Z:** *Vamos a ver, el siguiente grupo. Muy bien chicos, pero hay que estudiar más.*
- R: 17- **Alumno Z1:** *Yo no salgo.*
- R: 18- **Profesora Z:** *Vamos, tienes que salir.*
- R: 19- **Alumno Z1:** *No me lo sé.*
- R: 20- **Profesora Z:** *¿Por qué? ¿No has estudiado?*
- R: 21- **Alumno Z1:** *No.*
- R: 22- **Profesora Z:** *Estoy un poco harta de que nunca hagas los deberes y que hagas lo que te da la gana. Pues bien, vuelves a tener un negativo. ¿Alguien que se sepa el papel de [dice el nombre del alumno Z1]?*
- R: 23- **Alumno Z3:** *Yo, yo.* [levantando la mano]
- R: 24- **Profesora Z:** *Sal, por favor.*
- R: 25- **Alumno Z1:** [se queda en su sitio con semblante serio]
- R: 26- **Profesora Z:** [se acerca a la mesa del alumno Z1 y señala con el dedo en que parte del diálogo se llegan]
- R: 27- **Profesora Z:** *Venga, mira, aquí, al menos lee lo que están diciendo, ¿vale? Y si no entiendes algo me lo dices. ¿Ves? Aquí. ¿Entiendes de qué va el diálogo?*
- R: 28- **Alumno Z1:** [silencio]

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 2:** (15')

Ordenar viñetas / Comprensión auditiva

**Consigna:**

Numerar unas viñetas que aparecen en el libro siguiendo instrucciones que escuchen en la cinta.

- R: 29- **Alumno Z1:** [colocado enfrente del casete]
- R: 30- **Profesora Z:** [se coloca delante de él y señala en el libro donde tiene que leer]
- R: 31- **Profesora Z:** *Vamos a hacer una actividad de listening. Estad atentos y mirad en el libro. Tenéis que ir numerando las viñetas según lo que vais a ir escuchando.*
- R: 32- **Profesora Z:** *Can you open the door, please?* [repite lo que dice la cinta marcando la entonación y mediante gesticulación]
- R: 33- **Alumno Z3:** *Can you open the door, please?* [repite en voz baja]
- R: 34- **Profesora Z:** [se pasa por la mesas para ver los resultados de la numeración de las viñetas]
- R: 35- **Profesora Z:** *Very good, boys, excellent!!!* [a alumno Z2 y a alumno Z3]
- R: 36- **Alumno Z1:** [enseña lo que ha escrito a la profesora Z]
- R: 37- **Profesora Z:** *Look, number one* [levanta un dedo]. *Open the door* [hace como que abre una puerta] [a alumno Z1]
- R: 38- **Alumno Z1:** [borra lo que tenía escrito y escribe algo nuevo]
- R: 39- **Profesora Z:** *If you want you can do it very well.*

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 3:** (15')

Cantar

/

Expresión oral

**Consigna:**

Repetir las frases que escuchan en una canción.

- R: 40- **Profesora Z:** *Repeat, please.* [a niño Zb]
- R: 41- **Niño Zb:** [silencio]
- R: 42- **Alumno Z2:** *I go to the library* [a niño Zb en voz baja]
- R: 43- **Niño Zb:** *I go to the library.*
- R: 44- **Alumno Z3:** *No me acuerdo.*
- R: 45- **Profesora Z:** *Seguro que lo sabes. En el diálogo de antes te ha tocado decirlo. Vamos, intenta recordar.*
- R: 46- **Alumno Z3:** *Ahh!!! Let's go to the bakery.*
- R: 47- **Profesora Z:** *I knew you could do it.*

**Escenario 3:**

- R: 1- **Profesora Z:** *Bueno, ¿qué te ha parecido? ¿te ha valido de algo?*

- R: 2- **Investigadora:** *Por supuesto, una clase muy interesante.*
- R: 3- **Profesora Z:** *Nos falta un niño. Pero muchos niños extranjeros se van de vacaciones por Navidad a sus casas, y luego nunca vuelven al inicio del curso. Se tiran en sus países un mes o más. Y luego claro, así andan en clase.*
- R: 4- **Investigadora:** *Oye, a [nombre de alumno Z1] ¿le has colocado ahí por algún motivo en especial?*
- R: 5- **Profesora Z:** *A [nombre de alumno Z1] le coloco aquí, porque no se entera de nada. ¿No le has visto como pasa de todo? Es el segundo año en este colegio, y ya me dijeron que el año pasado estaba igual. Nunca quiere participar.*

**AULA Z** Secuencia 2 (S: 2)

PROFESOR/A: Profesora Z.  
 ALUMNOS/AS: Alumno Z1, Alumno Z2, Alumno Z3.

## Actividad escolar

1. La fecha por turnos
2. Describir viñetas
3. Hacer la compra
4. Escenificar un diálogo
5. Reconocer las horas

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión oral
2. Expresión oral
3. Comprensión auditiva
4. Expresión oral
5. Expresión oral

Escenario 1:

- R: 1- **Profesora Z:** *A ver que tal están hoy. Ya verás como muchos de ellos no me han hecho los deberes.*
- R: 2- **Investigadora:** *¿Está clase no te responde muy bien?*
- R: 3- **Profesora Z:** *La verdad es que pocas te responden bien. Hay vagos en todos los sitios, aunque también hay algunos que son muy ricos.*
- R: 4- **Investigadora:** *[nombre de alumno Z2] y [nombre de alumno Z3] son buenos estudiantes, ¿no? Y parecen muy cooperativos con sus compañeros, ¿verdad?*
- R: 5- **Profesora Z:** *Si, ellos no me dan ningún problema. Y les gusta mucho trabajar en equipo, mucho más que individualmente. No sé si en sus colegios de antes lo harían así. Bueno, empezamos.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Escenario 2:

**Actividad 1:** (3') La fecha por turnos / Expresión oral

**Consigna:** Escribir la fecha en la pizarra y leerla en voz alta.

- R: 1- **Profesora Z:** *¿A quién le toca hoy poner la fecha?*
- R: 2- **Alumno Z3:** *[sale a la pizarra y escribe la fecha de forma numérica]*
- R: 3- **Profesora Z:** *Can you read it?*
- R: 4- **Alumno Z3:** *It is the seventeenth of January.*
- R: 5- **Profesora Z:** *Good, very good. Sit down, please.*
- R: 6- **Profesora Z:** *Vale, vamos a corregir los deberes. [se acerca al alumno Z1]*

R: 7- Profesora Z: *¿Te enteraste ayer de lo que había que hacer? ¿No me entiendes cuando hablo? ¿O quizás será que no me escuchas? Mira, aquí.*

R: 8- Profesora Z: [Señala en el libro del alumno Z1 los deberes que tenían que hacer en casa]

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 2: (21') Describir viñetas / Expresión oral

Consigna: Observar una viñeta y explicar dónde está el personaje y que está haciendo.

R: 9- Profesora Z: *Go to page twenty-three. Is everybody on the page?*

R: 10- Profesora Z: *Page twenty-three. Twenty- three, please.*

R: 11- Profesora Z: *Tenéis que decirme que está haciendo cada persona y dónde está.*

R: 12- Profesora Z: *Por ejemplo, en la viñeta 1 tenemos que decir “the girl is buying food in the supermarket”. Ok, begin and if you need help, please, hands up.*

R: 13- Profesora Z: *¿Puedes centrarte un poco, por favor? Empieza, y si no sabes como hacerlo me preguntas. Pero intenta hacer algo. [a alumno Z1]*

R: 14- Profesora Z: *A ver, más shops.*

R: 15- Profesora Z: *Sweet shop, ¿qué es sweet shop?*

R: 16- Niño Za: *Tienda para comprar dulces.*

R: 17- Profesora Z: *Vale, y ¿cómo se llama la tienda para comprar dulces?*

R: 18- Alumno Z3: *Kiosco.*

R: 19- Profesora Z: *Vale, kiosco.*

R: 20- Profesora Z: *Lee la primera frase [nombre de alumno Z2].*

R: 21- Alumno Z2: *He is watching TV. [pronuncia mal el verbo]*

R: 22- Profesora Z: *Watching TV, repite. watching TV.*

R: 23- Alumno Z2: *He is watching TV.*

R: 24- Alumno Z2: *Watching TV, watching TV, watching TV. [a niño Zc]*

R: 25- Profesora Z: [sonríe] *Vale, vale, ya veo que te lo has aprendido.*

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 3: (15') Hacer la compra / Comprensión auditiva

Consigna: Escuchar una canción y responder a unas preguntas que formula la profesora.

R: 26- Profesora Z: [pone la cinta] *What can you buy in the butcher? [a alumno Z2]*

R: 27- Alumno Z2: [silencio]

- R: 28- Niño Zc: [gesticula usando un bolígrafo haciendo como que se come una salchicha]  
 R: 29- Alumno Z2: *Saussionsages.*  
 R: 30- Profesora Z: *Good, that is.*  
 R: 31- Profesora Z: *What can you buy in the butcher?*  
 R: 32- Todos: [levantan la mano]  
 R: 33- Alumno Z2: *Meat.*  
 R: 34- Alumno Z3: *Ham.*  
 R: 35- Profesora Z: *What can you buy in the newsstand?*  
 R: 36- Alumno Z1: [se levanta por tercera vez a sacar punta al lapicero]  
 R: 37- Alumno Z2: *Magazines.*  
 R: 38- Alumno Z3: *Sweets.*  
 R: 39- Niña Za: *Qué morro, le has preguntado ya tres veces.* [refiriéndose a alumno Z2 y a alumno Z3]  
 R: 40- Profesora Z: [silencio]

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 4: (13')

Escenificar un diálogo / Expresión oral

Consigna:

Leer un diálogo del libro.

- R: 41- Profesora Z: *A ver, tú vas a ser Dad.* [a alumno Z1]  
 R: 42- Alumno Z1: *¿Quién?*  
 R: 43- Profesora Z: *Dad.*  
 R: 44- Alumno Z1: *¿Quién?*  
 R: 45- Profesora Z: *Dad.* [se acerca al libro y señala el personaje]  
 R: 46- Alumno Z1: *Yo no sé leer en inglés.*  
 R: 47- Profesora Z: *Inténtalo.*  
 R: 48- Alumno Z1: [empieza a leer] *Come with me.*  
 R: 49- Niña Zb: *Where do we go?*  
 R: 50- Alumno Z1: *Let's go to buy some food.*  
 R: 51- Niño Zc: *Can I help you?*  
 R: 52- Alumno Z1: *I want some cheese, please. Let's go home, Ann.. Mummy needs the cheese.*  
 R: 53- Profesora Z: *Lo has hecho fenomenal.*  
 R: 54- Todos: [aplauden al alumno Z1]  
 R: 55- Alumno Z1: [sonríe ampliamente]

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 5:** (8') Reconocer las horas / Expresión oral

**Consigna:** Leer las horas que la profesora escribe en la pizarra.

R: 56- **Profesora Z:** *¿Os acordáis de este reloj enorme?*

R: 57- **Todos:** *Siiiiii.*

R: 58- **Profesora Z:** [va dibujando las manillas en horas diferentes]

R: 59- **Alumno Z3:** *It's a quarter to eight.*

R: 60- **Profesora Z:** *Very good. Venga todos, como [nombre del alumno Z3], que parece que es el que más memoria tiene.*

Escenario 3:

R: 1- **Profesora Z:** *¿Ves? Nunca quiere hacer nada en clase, hay que obligarle. [hablando de alumno Z1]*

R: 2- **Investigadora:** *Si, pero te ha salido muy bien, hasta le han aplaudido.*

R: 3- **Profesora Z:** *Si lo curioso es que es un chaval que cae muy bien a sus compañeros, pero luego en clase es distinto. Por eso todos le animan mucho cuando hace algo bien.*

**AULA Z** Secuencia 3 (S: 3)

PROFESOR/A: Profesora Z.  
 ALUMNOS/AS: Alumno Z1, Alumno Z2, Alumno Z3.

## Actividad escolar

1. La fecha por turnos
2. Completar frases
3. Reconocer las horas

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión oral
2. Expresión escrita
3. Expresión oral

Escenario 1:

R: 1- **Profesora Z:** *Hoy tengo preparada una actividad que seguro les va a gustar.*  
 R: 2- **Investigadora:** *¿Por qué?*  
 R: 3- **Profesora Z:** *Les gustan mucho los juegos y vamos a hacer una especie de juego.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Escenario 2:

**Actividad 1:** (2') La fecha por turnos / Expresión oral  
**Consigna:** Escribir la fecha en la pizarra y leerla en voz alta.

R: 1- **Profesora Z:** *A ver, la fecha, como todos los días.*  
 R: 2- **Niño Zb:** [lo escribe de forma numérica y lo lee] *It's the twenty-three of January.*  
 R: 3- **Profesora Z:** *Twenty-three? Look [señala una hoja con los números ordinales]*  
 R: 4- **Niño Zb:** *Twenty third.*  
 R: 5- **Profesora Z:** *Fine. Correct it.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 2:** (23') Completar frases / Expresión escrita  
**Consigna:** Completar unas frases del libro con palabras que han estudiado con anterioridad.

R: 6- **Alumno Z2:** *Can you do me, please?*  
 R: 7- **Profesora Z:** *No, a ver, traduce lo que has dicho.*  
 R: 8- **Alumno Z2:** *¿Puede ayudarme?*

- R: 9- **Profesora Z:** *No, ayudarme. Como cuando pedimos ¡ayuda, auxilio!* [lo dice como pidiendo ayuda de verdad].
- R: 10- **Alumno Z2:** *Help!!! Can you help me?*
- R: 11- **Profesora Z:** *Very good. Can you see that you knew it?*
- R: 12- **Alumno Z2:** [sonríe]
- R: 13- **Alumno Z3:** *Yo, yo* [levantando la mano]
- R: 14- **Profesora Z:** *Come on.* [a alumno Z3]
- R: 15- **Alumno Z3:** *She is watching TV.*
- R: 16- **Profesora Z:** *She?*
- R: 17- **Alumno Z3:** *He.*
- R: 18- **Profesora Z:** *The whole sentence.* [haciendo un gesto con la mano para que repita]
- R: 19- **Alumno Z3:** *¿Que la lea?*
- R: 20- **Profesora Z:** [asiente]
- R: 21- **Alumno Z3:** *He is watching TV.*
- R: 22- **Alumno Z1:** [parece estar en una página del libro errónea. La profesora Z se acerca y le lleva a la página correcta sin mediar palabra]

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 3:** (20')

Reconocer las horas / Expresión oral

**Consigna:**

En el libro hay relojes de colores diferentes marcando distintas horas. Deben decir el color del reloj dependiendo de la hora que les diga su compañero.

- R: 23- **Niño Zd:** *It's ten to five.*
- R: 24- **Alumno Z2:** *Pink.*
- R: 25- **Profesora Z:** *Good!*
- R: 26- **Alumno Z3:** *It's ten past four.*
- R: 27- **Niña Zb:** *Blue.*
- R: 28- **Profesora Z:** *Very good! You are very clever.*
- R: 29- **Niño Zd:** *It's ten o'clock.*
- R: 30- **Alumno Z1:** *No sé.*

- 
- R: 31- **Profesora Z:** *It is ten o'clock. [muy despacio]*
- R: 32- **Alumno Z2:** *Como la fruta.*
- R: 33- **Profesora Z:** *In English, please.*
- R: 34- **Alumno Z2:** *Como la fruit.*
- R: 35- **Alumno Z1:** *Orange.*
- R: 36- **Profesora Z:** *Very good, the colour and the fruit are both orange.*

### Escenario 3:

- R: 1- **Profesora Z:** *Bueno, otro día más.*
- R: 2- **Investigadora:** *Si. Oye, parece que [alumno Z2] siempre está muy pendiente de [alumno Z1], ¿no?*
- R: 3- **Profesora Z:** *Si, pero eso desde el primer día. Siempre le intenta echar una mano cuando el otro se bloquea. Es una diferencia impresionante como se ha integrado uno y otro no.*
- R: 4- **Investigadora:** *En las otras clases es así o sólo en clase de inglés.*
- R: 5- **Profesora Z:** *En todas es así, pero en esta aún peor, porque su nivel de inglés es pésimo, venía con un desfase impresionante. ¿Te has fijado lo bien que han respondido a la actividad de las horas? Les gusta mucho preguntarse entre ellos. Siempre que trabajamos así responden muy bien.*

**AULA Z** Secuencia 4 (S: 4)

PROFESOR/A: Profesora Z.  
 ALUMNOS/AS: Alumno Z1, Alumno Z2, Alumno Z3.

## Actividad escolar

1. La fecha por turnos
2. Traducir
3. Escenificar un diálogo
4. Reconocer las monedas
5. Practicar sonidos

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión oral
2. Expresión oral
3. Expresión oral
4. Comprensión de lectura
5. Expresión oral

Escenario 1:

R: 1- **Profesora Z:** *Hoy tenemos una actividad cultural en el libro. En cada unidad didáctica hay una y les gusta mucho. A ver si hoy también responden.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (5') La fecha por turnos / Expresión oral

**Consigna:** Escribir la fecha en la pizarra y leerla en voz alta.

R: 1- **Niño Zc:** [escribe y lee] *Today is the sixth of February.*

R: 2- **Profesora Z:** *Yes, and what's the weather like today?*

R: 3- **Alumno Z2:** *Rain.*

R: 4- **Profesora Z:** *Rain. Well, but you cannot say it like this. It is...*

R: 5- **Alumno Z2:** *It is rain.*

R: 6- **Profesora Z:** *No, somebody knows?*

R: 7- **Niño Zc:** *It is raining.*

R: 8- **Alumno Z2:** *It is raining.*

	Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
<b>Actividad 2:</b> (15')	Traducir	Expresión oral.
<b>Consigna:</b>	Leer un párrafo del libro en el que aparecen palabras nuevas y deben averiguar su significado.	
R: 9- <b>Profesora Z:</b>	<i>¿Qué es “shop window”?</i>	
R: 10- <b>Varios:</b>	<i>Tienda de ventanas.</i>	
R: 11- <b>Profesora Z:</b>	<i>No, para que fuera tienda de ventanas, el adjetivo debería ir delante, sería “window shop”. ¿Os acordáis de lo que vimos?</i>	
R: 12- <b>Alumno Z3:</b>	<i>Ventana de tienda.</i>	
R: 13- <b>Profesora Z:</b>	<i>Vale, y la ventana de la tienda es... ¿Por donde veis las cosas de las tiendas?</i>	
R: 14- <b>Alumno Z3:</b>	<i>Por el escaparate.</i>	
R: 15- <b>Profesora Z:</b>	<i>Perfect. Tenéis que tener cuidado del orden de las palabras.</i>	
R: 16- <b>Profesora Z:</b>	<i>Bien, para casa quiero que dibujéis cosas que podéis comprar si veis en un escaparate. Tenéis que escribir como se llaman esas cosas. Utilizad palabras nuevas, y ya sabéis. ¿Qué usáis para buscar las palabras que no sabéis?</i>	
R: 17- <b>Todos:</b>	<i>El diccionario.</i>	
R: 18- <b>Profesora Z:</b>	<i>Eso, usad el diccionario, ¿eh?</i>	

	Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
<b>Actividad 3:</b> (10')	Escenificar un diálogo	Expresión oral
<b>Consigna:</b>	Escuchar la cinta en el libro mientras que leen en el libro lo que escuchan. La profesora Z para la cinta en determinados momentos y ellos deben leer lo que viene a continuación.	
R: 19- <b>Alumno Z1:</b>	[silencio, es su turno y no sabe donde se llegan]	
R: 20- <b>Profesora Z:</b>	<i>A ver, “the girl wants to buy...”, oh, perdón, a ver, [nombre de alumno Z1], sigue donde se ha quedado la cinta.</i>	
R: 21- <b>Alumno Z1:</b>	<i>The girl wants to buy a chicken.</i>	
R: 22- <b>Profesora Z:</b>	<i>Perfect, very good.</i>	

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 4:** (10')

Reconocer las monedas / Comprensión de lectura

**Consigna:**

Leer un párrafo sobre los euros y los dólares.

R: 23- **Profesora Z:**

*¿Veis la diferencia entre uno y otro? ¿Dónde se usa cada uno?*

R: 24- **Alumno Z1:**

*En mi país también se usan los dólares. Mi madre se ha traído dólares cuando se ha venido.*

R: 25- **Profesora Z:**

*¿Veis? Algunos de vosotros ya sabíais la diferencia porque ya los habían usado. Si vienes de otro país, es muy fácil que ya conozcas otras cosas y luego es fenomenal porque nos lo enseñan a nosotros.*

R: 26- **Alumno Z1:**

[sonríe ampliamente]

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 5:** (5')

Practicar sonidos / Expresión oral

**Consigna:**

Repetir una serie de palabras. Es una actividad de fonética sobre la /i/ y la /i:/ (la vocal corta y larga).

R: 27- **Alumno Z1:**

[levanta la mano] *Green, eat, sea, sweet, street.*

R: 28- **Profesora Z:**

*Perfecto, muy bien. Very good.*

Escenario 3:

R: 1- **Profesora Z:**

*Bueno, por fin encontramos algo de interés por su parte.*

R: 2- **Investigadora:**

*¿Es la primera vez que quiere participar?*

R: 3- **Profesora Z:**

*La primera, no, pero esto no pasa muy a menudo. Y hay que aprovechar el momento. No suelo trabajar con ellos mucho la lectura. Se cansan, desconectan y luego es difícil volverlos a traer a la tierra. Hoy ha habido suerte. Hay actividades que mejor evitar para que todo vaya bien.*

**AULA Z** Secuencia 5 (S: 5)

PROFESOR/A: Profesora Z.  
 ALUMNOS/AS: Alumno Z1, Alumno Z2, Alumno Z3.

## Actividad escolar

1. Completar frases
2. Cantar

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Comprensión auditiva
2. Expresión oral

Escenario 1:

- R: 1- **Profesora Z:** *Hoy es el día de la paz, así que las actividades se modifican un poco de lo que son habitualmente, espero que no sea un inconveniente para ti.*
- R: 2- **Investigadora:** *De ningún modo, y ¿qué tienes preparado para hoy?*
- R: 3- **Profesora Z:** *Hoy canciones en el casete, videos musicales y rellenar huecos en una canción que les voy a dar y que luego tienen que cantar todos en el patio para los demás niños.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (50') Completar frases / Comprensión auditiva

**Consigna:** Rellenar huecos de una hoja según lo que van a escuchar en la cinta.

- R: 1- **Profesora Z:** *Como ya sabéis por las otras clases, hoy es el día de la paz, el Peace Day.*
- R: 2- **Todos:** [risas] *Peace Day.*
- R: 3- **Profesora Z:** *Vamos a ver unos videos musicales de cantantes que cantaban para la paz. Aunque no entendáis lo que cantan, seguro que vais a saber lo que dicen si os fijáis en las imágenes. Los cantantes son Bob Dylan y Bob Marley. ¿Les conocéis?*
- R: 4- **Alumno Z3:** *Yo conozco a Bob Marley, con el pelo muy raro.*
- R: 5- **Profesora Z:** *Si, tiene el pelo muy raro. Pues ellos, en sus canciones, piden la paz, la unión de todos los niños y niñas de todas las culturas. Porque todos somos hermanos y somos iguales. Es un día para la paz, para la cultura. Son canciones que reivindican paz y libertad para todos.*

- R: 6- **Varios niños:** *Qué bonito.*
- R: 7- **Profesora Z:** *Tomad esta hoja. Como veis, hay ocho huecos que tenéis que rellenar con estas palabras que he escrito en la pizarra. No están ordenadas, ¿eh?*
- R: 8- **Profesora Z:** *Voy a ir parando el video después de cada frase y me decís la palabra que vais a escribir, ¿vale?*

Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
-------------------	-------------------------------------

**Actividad 2:** (10')

Cantar

/

Expresión oral

**Consigna:**

Cantar la canción con la que han trabajado.

R: 9- **Profesora Z:** *Todo el mundo en pie y vamos a cantarla juntos.*

R: 10- **Todos:** [se agarran de la mano y van cantando con ayuda de la profesora Z]

### Escenario 3:

R: 1- **Profesora Z:** *Les gusta mucho este día porque se hacen actividades diferentes. Muchos profesores dicen que este día no vale para mucho para los chavales, pero yo creo que sí. Normalmente este día están todos más contentos y más cooperativos entre ellos. No sé si será porque no tienen clase o porque las canciones les dicen algo, pero es verdad que hoy están todos más simpáticos.*

**AULA Z** Secuencia 6 (S: 6)

PROFESOR/A: Profesora Z.  
 ALUMNOS/AS: Alumno Z1, Alumno Z2, Alumno Z4.

## Actividad escolar

1. La fecha por turnos
2. Escenificar un diálogo
3. Reconocer las monedas
4. Construir frases

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión oral
2. Expresión oral
3. Interacción oral
4. Expresión oral

Escenario 1:

R: 1- **Profesora Z:** *Hoy por fin se ha incorporado [nombre de alumno Z4]. ¿Recuerdas lo que te dije? Se ha perdido un mes de clase y luego que si anda más retrasado que el resto.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (5')

La fecha por turnos / Expresión oral

**Consigna:**

Decir la fecha en voz alta.

R: 1- **Profesora Z:** *Come on, what is the day today?*

R: 2- **Niña Zd:** *Today is the sixteen of February.*

R: 3- **Profesora Z:** *It is not the sixteen. How do we say the date? Somebody?*

R: 4- **Alumno Z2:** *Sixteenth.*

R: 5- **Niña Zd:** *Today is the sixteenth of February.*

R: 6- **Profesora Z:** *Ok, it is the sixteenth of February.*

R: 7- **Alumno Z4:** *Tengo frío.*

R: 8- **Niño Zb:** *Pues yo tengo calor.*

R: 9- **Alumno Z4:** *Claro, tú estás al lado de la estufa.*

R: 10- **Varios niños:** *[risas] ¿Estufa?*

- R: 11- **Alumno Z4:** *¿No se dice así?*
- R: 12- **Niño Zb:** *No, es radiador.*
- R: 13- **Alumno Z4:** *Ah.*
- R: 14- **Profesora Z:** *Vale ya. Si decimos “heater” se acaba el problema de estufas y radiadores. Usad el inglés de vez en cuando, hombre.*

Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
-------------------	-------------------------------------

**Actividad 2:** (35') Escenificar un diálogo / Expresión oral

**Consigna:** Salir a representar un diálogo.

- R: 15- **Alumno Z2:** *I am going to go to England.*
- R: 16- **Niño Za:** *When?*
- R: 17- **Alumno Z2:** *Tomorrow. And you?*
- R: 18- **Niña Zc:** *I am going to go to France.*
- R: 19- **Alumno Z2:** [silencio]
- R: 20- **Niña Zc:** *When are you going to France?* [en voz baja a alumno Z2]
- R: 21- **Alumno Z2:** *When are you going to France?*

Turno de otro grupo.

- R: 22- **Alumno Z4:** *¿Puedo sacar el libro?*
- R: 23- **Profesora Z:** *Si, sácalo.*
- R: 24- **Niño Zd:** *When?* [a alumno Z4]
- R: 25- **Alumno Z4:** *When?*
- R: 26- **Niño Ze:** *Tomorrow. And you?*
- R: 27- **Niño Zd:** *I am going to go to France.* [a alumno Z4]
- R: 28- **Alumno Z4:** *I am going to go to France.*
- R: 29- **Niño Zf:** *Yo no me lo sé.*
- R: 30- **Alumno Z4:** *Venga, hay que intentarlo.*
- R: 31- **Alumno Z1:** *Yo tampoco me lo sé.*
- R: 32- **Profesora Z:** *Como no. Pues saca el libro.*

	Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
<b>Actividad 3:</b> (10')	Reconocer las monedas /	Interacción oral
<b>Consigna:</b>	Recordar la teoría sobre la moneda extranjera.	
R: 33- <b>Profesora Z:</b>	<i>Where do we use euros?</i>	
R: 34- <b>Todos:</b>	<i>In Spain.</i>	
R: 35- <b>Alumno Z2:</b>	<i>In the European Union.</i>	
R: 36- <b>Profesora Z:</b>	<i>¿Qué moneda se usa en tu país? [a alumno Z4]</i>	
R: 37- <b>Alumno Z4:</b>	<i>No me acuerdo, creo que dólares.</i>	

	Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
<b>Actividad 4:</b> (10')	Construir frases /	Expresión oral
<b>Consigna:</b>	Recordar la teoría sobre el orden de las palabras en inglés y construir frases gramaticalmente correctas.	
R: 38- <b>Profesora Z:</b>	<i>Decidme todos los ejemplos que queráis.</i>	
R: 39- <b>Niño Zb:</b>	<i>The red car.</i>	
R: 40- <b>Alumno Z2:</b>	<i>The peace day.</i>	
R: 41- <b>Alumno Z2:</b>	<i>The blue sea.</i>	
R: 42- <b>Alumno Z4:</b>	<i>The blue boy.</i>	
R: 43- <b>Profesora Z:</b>	<i>The blue boy? Can a boy be blue?</i>	
R: 44- <b>Alumno Z4:</b>	<i>[risas] The blue table.</i>	

### Escenario 3:

R: 1- <b>Investigadora:</b>	<i>Parece que [nombre de alumno Z4] quiere recuperar el tiempo perdido.</i>
R: 2- <b>Profesora Z:</b>	<i>Siempre es así. Participa mucho en clase y le encanta cooperar con los demás. Si no fuese porque se va bastante tiempo fuera sería uno de los mejores porque es muy atento y le encanta aprender.</i>

**AULA Z** Secuencia 7 (S: 7)

PROFESOR/A: Profesora Z.  
 ALUMNOS/AS: Alumno Z1, Alumno Z2, Alumno Z3, Alumno Z4.

## Actividad escolar

1. La fecha por turnos
2. Identificar viñetas
3. Reconocer días señalados

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión oral
2. Comprensión auditiva
3. Comprensión auditiva

Escenario 1:

- R: 1- **Profesora Z:** *Pues nada, hoy damos por finalizada esta unidad. ¿Cómo lo has visto? ¿Te va valer algo?*
- R: 2- **Investigadora:** *Por supuesto, en realidad soy yo la que más aprende de estas observaciones.*
- R: 3- **Profesora Z:** *Pues vamos a ver como se portan hoy.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (10') La fecha por turnos / Expresión oral  
**Consigna:** Escribir la fecha en la pizarra y leerla en voz alta.

- R: 1- **Profesora Z:** *Is it your turn? Ok, so, what is the day today?*
- R: 2- **Niño Ze:** *Today is the twentieth of February.*
- R: 3- **Profesora Z:** *Ok. Today is the twentieth of February. And when is your birthday?*
- R: 4- **Niño Ze:** *My birthday is seventeen of July.*
- R: 5- **Profesora Z:** *The seventeenth of July. [escribe “seventeenth” en la pizarra y subraya “th”]  
 And yours?*
- R: 6- **Alumno Z2:** *The eleventh of March.*
- R: 7- **Profesora Z:** *Very good. And yours?*
- R: 8- **Alumno Z4:** *The one of December.*

R: 9- Profesora Z: *No. It is not the one.* [enfatisa “one”]

R: 10- Niña Zc: *The first.*

R: 11- Alumno Z4: *The first of December.*

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 2: (25’)

Identificar viñetas / Comprensión auditiva

Consigna:

Escuchar frases en la cinta e identificar la viñeta que se describe.

R: 12- Profesora Z: *Voy a poner el casete y vais a oír una descripción. Según la descripción, tenéis que averiguar a que foto de las que veis en el libro se está refiriendo, ¿vale?*

R: 13- Alumno Z3: *¿Lo puedes poner varias veces? A la primera es difícil entenderlo.*

R: 14- Profesora Z: *Si necesitáis más veces, yo lo pongo. Atentos. The first one.*

R: 15- Alumno Z2: *Los dibujos son muy bonitos, me gusta la casa con el perro.*

R: 16- Profesora Z: *Are you ready?*

R: 17- Alumno Z2: *¿Qué es newstand?*

R: 18- Profesora Z: *Look, there.* [señalando una cartulina en la pared con la forma correcta de preguntar en inglés].

R: 19- Alumno Z2: *What newstand means?*

R: 20- Profesora Z: *Newstand? Somebody?*

R: 21- Niño Zb: *Revista.*

R: 22- Niño Zc: *Donde se compran cosas nuevas.*

R: 23- Profesora Z: *What newspaper means?*

R: 24- Alumno Z4: *Periódico.*

R: 25- Profesora Z: *Ok, where do you buy the newspaper?*

R: 26- Niño Ze: *Periódico.*

R: 27- Profesora Z: *Where do you buy the newspaper?* [enfatisa “buy”]

R: 28- Alumno Z3: *En la tienda de periódicos.*

R: 29- Niño Zd: *En el quiosco.*

R: 30- Profesora Z: *That is. Newstand means quiosco.*

R: 31- **Alumno Z2:** *Ok.*

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 3:** (10') Reconocer días señalados / Comprensión auditiva

**Consigna:** Escuchar en el casete fechas importantes en el mundo entero.

R: 32- **Profesora Z:** *What is the 2<sup>nd</sup> of April?*

R: 33- **Todos:** [silencio]

R: 34- **Profesora Z:** *It is the international children's book day.* [lo escribe en la pizarra].

R: 35- **Alumno Z4:** *¿Es el día del libro del niño internacional?*

R: 36- **Profesora Z:** *No, it is the international day of* [no termina la frase]

R: 37- **Niña Zb:** *El día internacional del libro del niño.*

R: 38- **Profesora Z:** *Very good.*

R: 39- **Alumno Z2:** *En mi país no es fiesta ese día.*

R: 40- **Profesora Z:** *No es fiesta, pero ese día se celebra en todo el mundo. Hay celebraciones internacionales que se comparten en todos los países del mundo.*

### Escenario 3:

R: 1- **Profesora Z:** *Bueno, pues dimos fin a la unidad didáctica.*

R: 2- **Investigadora:** *Oye, una pregunta que se me ha ocurrido cuando estabais trabajando. Cuando miras lo que vais a ver en clase, ¿sabes más o menos donde van a encontrar más problemas?*

R: 3- **Profesora Z:** *Claro, después de tanto tiempo, siempre sabes lo que les va a costar más.*

R: 4- **Investigadora:** *Así que ya piensas como se lo vas a explicar de antemano, ¿no?*

R: 5- **Profesora Z:** *Bueno, eso también surge un poco. Con los años vas aprendiendo como solucionar los problemas.*

**AULA Y** Secuencia 8 (S: 8)

PROFESOR/A: Profesora Y.  
 ALUMNOS/AS: Alumna Y1, Alumna Y2, Alumna Y3, Alumna Y4.

## Actividad escolar

1. Examen
2. Jugar
3. Completar frases

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión escrita
2. Comprensión auditiva
3. Expresión escrita

Escenario 1:

R: 1- **Profesora Y:** *De las cuatro niñas inmigrantes que hay en clase, la de Argelia es la más despabilada. Aprendió castellano rapidísimo y lo habla perfectamente. Aunque también es verdad que entró con un gran desfase curricular. Tenía una base muy pobre. Pero en este colegio tenemos la política de que, al menos que sea estrictamente necesario, no les sacamos del aula. Las aulas de apoyo son sólo cuando se ve que la integración con el resto de la clase es imposible y que necesitan ayuda externa. Con ella no hizo falta y fue cogiendo el ritmo de sus compañeros poco a poco.*

R: 2- **Investigadora:** *¿Cuánto tiempo llevan en el colegio?*

R: 3- **Profesora Y:** *Pues conmigo es el primer año, pero para todas este es el segundo año en España. Bueno, hoy para empezar vamos a ver con lo que se han quedado de la unidad didáctica que hemos terminado. Al finalizar cada unidad, les hago un pequeño control que les sirve a ellos para ver si van bien o necesitan apretar un poco más, y a mí me vale para ver en que necesitan reforzar.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (25')

Examen / Expresión escrita

**Consigna:**

Realizar un control para repasar todo lo que han visto en la unidad didáctica anterior.

- R: 1- Profesora Y: *Good morning. Today we are beginning with a test about what we have learnt last weeks. Move your tables. Thank you.*
- R: 2- Profesora Y: *Please, help me handing them out. [a niño Ya]*
- R: 3- Profesora Y: *Ok, read the questions, and if you have any doubt, please, ask me.*
- R: 4- Alumna Y2: *¿Por qué la pregunta 2 no lleva un interrogante?*
- R: 5- Profesora Y: *Porque es una pregunta indirecta y no hace falta.*
- R: 6- Alumna Y2: *Vale, pero es una pregunta, ¿no?*
- R: 7- Profesora Y: *Yes, it is a question but it doesn't need a question mark. [dibuja un interrogante con el dedo]*
- R: 8- Alumna Y2: *¿Cuándo es Navidad?*
- R: 9- Niño Yb: *El 25 de Diciembre. ¿Cómo se te puede olvidar cuando es Navidad? Las vacaciones de Navidad.*
- R: 10- Alumna Y2: *Ya, pero las vacaciones es una semana.*
- R: 11- Profesora Y: *Hay gente que no celebra la Navidad pero celebran otras fechas que son especiales para ellos. La navidad es el 25 de Diciembre.*
- R: 12- Profesora Y: *Es una muyahidín. [en voz muy baja a la investigadora]*

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 2: (10')

Jugar / Comprensión auditiva

Consigna:

La profesora va dando órdenes y a quien corresponda debe llevarlas a cabo.

- R: 13- Profesora Y: *Vale, colocad las mesas en su sitio y entregadme las hojas.*
- R: 14- Profesora Y: *Ok, now let's play to the "if" game. Listen to me. If your name is Javier, stand up.*
- R: 15- Todos: *Repítelo.*
- R: 16- Profesora Y: *I don't understand you.*
- R: 17- Alumna Y1: *Repeat, please.*
- R: 18- Profesora Y: *If your name is Javier, stand up. [va leyendo las frases que lleva escritas en un cuaderno]*
- R: 19- Profesora Y: *If you are from Colombia, touch you nose.*
- R: 20- Profesora Y: *If you have a dog, open the window.*

	Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
<b>Actividad 3:</b> (25')	Completar frases	/ Expresión escrita
<b>Consigna:</b>	Completar unas frases que la profesora Y ha escrito en la pizarra.	
<b>R: 21- Profesora Y:</b>	<i>Now, work in pairs. You have the beginning of the sentence and you have to complete it. Then, you have to write the sentences in the blackboard. Begin, please. If you have any doubt, ask me.</i>	
<b>R: 22- Profesora Y:</b>	<i>Who wants to complete the first one?</i>	
<b>R: 23- Alumna Y3:</b>	<i>Yo, yo.</i>	
<b>R: 24- Profesora Y:</b>	<i>Ok, come on. Complete: can.... parties?</i>	
<b>R: 25- Alumna Y3:</b>	<i>Can I go to a parties? [escribe]</i>	
<b>R: 26- Profesora Y:</b>	<i>Is it right or wrong?</i>	
<b>R: 27- Todos:</b>	<i>Wrong.</i>	
<b>R: 28- Profesora Y:</b>	<i>Why is it wrong?</i>	
<b>R: 29- Alumna Y1:</b>	<i>Parties is plural.</i>	
<b>R: 30- Profesora Y:</b>	<i>Ok, parties is plural. So, [nombre de alumna Y3], what is wrong in your sentence?</i>	
<b>R: 31- Alumna Y3:</b>	<i>A.</i>	
<b>R: 32- Profesora Y:</b>	<i>Good, so, write the correct form.</i>	
<b>R: 33- Alumna Y3:</b>	<i>Can I go to two parties? [escribe]</i>	
<b>R: 34- Profesora Y:</b>	<i>The sentence can be "Can I go to two parties? or, can I go to the parties?". Very well, next one.</i>	
<b><u>Escenario 3:</u></b>		
<b>R: 1- Investigadora:</b>	<i>Parece que tienen mucha suerte con tus alumnos. ¿Están siempre así de atentos?</i>	
<b>R: 2- Profesora Y:</b>	<i>Nos gusta tener unas reglas. Eso se lo repito muchísimo. Yo les respeto a ellos pero ellos me tienen que respetar a mí.</i>	

**AULA Y** Secuencia 9 (S: 9)

PROFESOR/A: Profesora Y.  
 ALUMNOS/AS: Alumna Y1, Alumna Y2, Alumna Y3, Alumna Y4.

## Actividad escolar

1. Dialogar entre compañeros
2. Rellenar una ficha
3. Modificar el texto

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Interacción oral
2. Comprensión audiovisual
3. Expresión escrita

Escenario 1:

R: 1- **Profesora Y:** *Si necesitas que haga alguna actividad en concreto me lo dices. A mí me gusta hacer muchas actividades que no son del libro. La experiencia me ha dicho que dan mejor resultado y que sirven para reforzar lo ya aprendido.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (5') Dialogar entre compañeros / Interacción oral

R: 1- **Niño Yc:** *Mira profe, un diccionario nuevo.*

R: 2- **Profesora Y:** *El diccionario está fenomenal, es una ayuda muy buena que siempre debéis utilizar. Pero el inglés no se aprueba sólo son un diccionario. Hay que trabajar en clase y sobretodo hablar, tenéis que hablar en inglés que al fin y al cabo es para lo que lo estudiamos, ¿no? Para comunicarnos, ¿verdad?*

R: 3- **Niño Ya:** *¿Para comunicarnos con quien?*

R: 4- **Alumna Y1:** *Pues con gente que hable inglés y no español.*

R: 5- **Profesora Y:** *Algún día saldréis de vacaciones o con los amigos a otro país y tendréis que hablar con otras personas. Pues para eso os vale el inglés.*

R: 6- **Niño Ya:** *Yo no quiero salir de Valladolid.*

R: 7- **Profesora Y:** *Pues no sabes lo que te pierdes. Conocer a gente de otras culturas es muy interesante y divertido. Espero que cambies de opinión cuando seas mayor. A ver, entregadme los deberes.*

R: 8- Alumna Y2: *A mi no me ha dado tiempo porque ayer tuve que cuidar de mi hermano pequeño.*

R: 9- Profesora Y: *Hago fotocopias, que conlleva un gasto de dinero y papel y no hacéis los deberes, pues eso no es justo. No cumplís con vuestras obligaciones, deberíais pensarlo un poco.*

Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
-------------------	-------------------------------------

**Actividad 1:** (20')

Rellenar una ficha / Comprensión audiovisual

**Consigna:**

Rellenar una ficha con datos que van a sacar de un DVD.

R: 10- Profesora Y: *You will see a DVD about animals. They talk about animals. You have to write a number under each animal. For example, if they first talk about a donkey, you write number 1 in the square of the donkey, and so on. Then, if you know, you write the name of the animal. Is it clear? [gesticula continuamente]*

R: 11- Alumna Y1: *¿Qué ha dicho? [a su compañera]*

R: 12- Niña Ya: *Tenemos que numerar las viñetas en el orden que salgan los animales.*

R: 13- Profesora Y: *Well, who wants to begin?*

R: 14- Alumna Y1: *I.*

R: 15- Profesora Y: *Me, you have to say "me".*

R: 16- Alumna Y1: *Me.*

R: 17- Alumna Y1: *Donkey, horse, cat, dog, pig, elephant.*

R: 18- Alumna Y2: *No, el cerdo va primero. [voz baja].*

R: 19- Profesora Y: *Ok. Do you know the meaning of all the words?*

R: 20- Alumna Y4: *What does "feed" mean?*

R: 21- Profesora Y: [imita a una madre dando el biberón a un bebé]

R: 22- Niña Yb: *Dar de comer.*

R: 23- Profesora Y: *Yes.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 2:** (35')

Modificar el texto / Expresión escrita

**Consigna:**

Leer un diálogo que aparece en la ficha y posteriormente cambiar palabras y volver a leerlo.

**R: 24- Profesora Y:**

*You read it and when you finish you change a word and you read it again. For example, the sentence "Can you feed Bobby?", you can change the verb and say "Can you clean Bobby?". Is it clear? Ask me if it is not. I repeat, you read it and when you finish you change a word and you read it again. For example, the sentence "Can you feed Bobby?", you can change the verb and say "Can you clean Bobby?". Come on. Start, please.*

**R: 25- Profesora Y:**

*No estoy muy contenta de cómo estáis trabajando hoy. Tenéis que ser responsables y aprender a cumplir con vuestras tareas. Además, saber trabajar en equipo es muy importante, mucho más que saber trabajar solo. Este equipo [señalando el equipo en el que está la Alumna Y3] ha trabajado el peor de todos. ¿Qué ha pasado? ¿Me lo podéis explicar?*

**R: 26- Alumna Y3:**

*Es que no entendíamos bien lo que había que hacer.*

**R: 27- Profesora Y:**

*¿Acaso me habéis preguntado? Es lo que hay que hacer cuando no se entiende algo.*

### Escenario 3:

**R: 1- Profesora Y:**

*Hoy estaban un poco revolucionados. Normalmente están mucho más atentos.*

**R: 2- Investigadora:**

*¿Les dejas ponerse siempre con los compañeros que quieran?*

**R: 3- Profesora Y:**

*No, a días. Otras veces les pongo yo dependiendo de la actividad. Si veo que es un poco complicada, les coloco para que se puedan ayudar unos a otros.*

**R: 4- Investigadora:**

*Tú te apuntas todo lo que haces en el día en ese cuaderno, ¿no?*

**R: 5- Profesora Y:**

*Si, todo. Me gusta programar día a día lo que vamos a hacer. Pero son simplemente anotaciones que tomo en un cuaderno.*

**AULA Y** Secuencia 10 (S: 10)

PROFESOR/A: Profesora Y.  
 ALUMNOS/AS: Alumna Y1, Alumna Y2, Alumna Y3, Alumna Y4.

## Actividad escolar

1. Comprobar la atención y memoria
2. Construir palabras

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión escrita
2. Expresión escrita

Escenario 1:

R: 1- **Investigadora:** *Ayer se me olvidó preguntarte. ¿Les colocaste tú en los sitios que ocupan o los han elegido ellos?*

R: 2- **Profesora Y:** *No, los niños que necesitan más ayuda que el resto, como los acnees o los inmigrantes, que siempre tienen algún problema de comprensión de algún tipo, los he colocado al lado de niños más tranquilos y que van bastante adelantados. Esto siempre ayuda cuando tienen algún problemilla. Preguntan a sus compañeros o simplemente echan el ojo a lo que están haciendo.*

Escenario 2:

1- **Profesora Y:** *Here is the homework. You have to read the answers and my notes at home.*

## Actividad escolar

**Actividad 1:** (35')

Comprobar la atención  
y memoria

## Actividad comunicativa de la lengua

Expresión escrita

**Consigna:**

Copiar un texto en una hoja de su cuaderno habiéndolo leído en un folio pegado en la pared.

R: 2- **Profesora Y:** *Today, you are going to exercise your attention. I am going to explain it in Spanish. He pegado unas hojas por toda la clase. Lo que quiero que hagáis es que copiéis el párrafo entero en vuestro cuaderno, pero siguiendo unas normas. 1. No podéis llevar el cuaderno con vosotros, tenéis que leerlo e ir*

a la mesa a escribirlo. 2. No podéis correr ni hablar entre vosotros. Venga. Empezad.

R: 3- Profesora Y: *Ahora, tenéis que corregir el párrafo del compañero que os haya tocado. Tenemos otras dos normas. 1. Usad un bolígrafo rojo. 2. Sólo subrayar el error, no lo corrigáis. [reparte los cuadernos al azar]*

R: 4- Alumna Y1 y Alumna Y2: [terminan las primeras y se sientan en silencio]

R: 5- Profesora Y: *Bien, por último, id a las hojas y corregid los errores que os han señalado. Si no tenéis ningún error, pues quedaros sentados mientras leyendo lo que habéis escrito.*

R: 6- Profesora Y: *¿Qué tal? ¿Te ha salido como esperabas? [a alumna Y4]*

R: 7- Alumna Y4: *Si, muy bien.*

R: 8- Profesora Y: *¿Qué tal? [a alumna Y3]*

R: 9- Alumna Y3: [ininteligible]

R: 10- Profesora Y: *Escuchad que es muy interesante. [nombre de alumna Y3] me ha dicho que en la frase de “there were...” se me ha olvidado la “h” en “were”. Muy bien. La palabra que tú conoces es “where”. Has estado muy atenta, pero esta es una palabra nueva que no conocéis aún. Muy bien, así me gusta.*

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 2: (25') Construir palabras / Expresión escrita

Consigna: Un grupo debe escribir palabras con las letras desordenadas y otro grupo debe formar las palabras correspondientes.

R: 11- Profesora Y: *Vale, ahora para finalizar, vamos a hacer una última actividad. Pensad en palabras que hayáis aprendido recientemente. Lo que quiero que hagáis es que las escribáis desordenadas. Mirad en la pizarra el ejemplo que he escrito. n-w-e, ¿Qué palabra podéis formar?*

R: 12- Alumna Y4: *New.*

R: 13- Profesora Y: *Vale, pues eso tenéis que hacer. Pero con diez palabras. Luego las pasamos a otro equipo y tienen que averiguar que palabra es. Is it clear? Ah!!! You cannot use the dictionary. Only words used and learnt in the class.*

R: 14- Profesora Y: [organiza los grupos como cree oportuno]

Escenario 3:

**R: 1- Profesora Y:** *Bueno, hoy parece que estaban más centrados. La verdad es que es un buen grupo.*

**R: 2- Investigadora:** *Normalmente hacéis muchas actividades aparte del libro, ¿verdad?*

**R: 3- Profesora Y:** *Muchas. La verdad es que el libro no me gusta mucho. Y además, les gusta mucho hacer actividades nuevas y diferentes. Me gusta buscar actividades en las que tengan que hablar, las actividades del libro son poco comunicativas. Y estoy empeñada en que hablen. [sonríe].*

**AULA Y** Secuencia 11 (S: 11)

PROFESOR/A: Profesora Y.  
 ALUMNOS/AS: Alumna Y1, Alumna Y2, Alumna Y3, Alumna Y4.

## Actividad escolar

1. Ver un video

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Comprensión audiovisual

Escenario 1:

R: 1- Profesora Y: *Hoy tenemos sesión de video. Me gusta ponerles el video cada poco tiempo para que se vayan acostumbrando a acentos diferentes.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 1: (60') Ver un video / Comprensión audiovisual

Consigna:

Trabajar en una hoja completando actividades relacionadas con lo que van a ver en una cinta de video.

R: 1- Profesora Y: *Today we are going on with the video that we started last day. Do you remember it? What was the video about?*

R: 2- Niño Yb: *Animals.*

R: 3- Profesora Y: *There were animals, what else?*

R: 4- Alumna Y3: *It is a zoo with animals, and a dog, Bobby.*

R: 5- Profesora Y: *That is. There is a dog in a house and some animals in a zoo. What animals?*

R: 6- Alumna Y3: *A zebra and a horse and a elephant and a cuti.*

R: 7- Profesora Y: *An elephant.* [enfatisando "an"]

R: 8- Niño Yc: *A pig.*

R: 9- Profesora Y: [escribe en la pizarra an elephant]

R: 10- Profesora Y: *When a word begins with a vowel, a, e, i, o, u, the preposition "a" turns into "an".*

R: 11- Todos: [asienten]

- R: 12- **Profesora Y:** *And, what did you say. A coti? What is this?*
- R: 13- **Alumna Y3:** *A coti. A dog.*
- R: 14- **Niño Ya:** *Quiere decir el dog of queen.*
- R: 15- **Profesora Y:** *Ok, the dog of the queen. Does somebody remember? No? The name is corgis. But in the zoo there is no corgis.*
- R: 16- **Alumna Y2:** *The corgis is in a house.*
- R: 17- **Profesora Y:** *Well. A ver, nos vamos a fijar en una canción que cantan los niños en el video. Os voy a repartir esta hoja, una para cada dos, y luego vamos a trabajar con ella, así que tenéis que estar muy atentos. [pone el vídeo de nuevo]*
- R: 18- **Alumna Y2:** *[mira a la hoja a la vez que el video]*
- R: 19- **Profesora Y:** *What is your favourite animal?*
- R: 20- **Alumna Y1:** *Cat.*
- R: 21- **Profesora Y:** *My favourite animal is ...*
- R: 22- **Alumna Y1:** *My favourite animal is the cat.*
- R: 23- **Profesora Y:** *Do you have a cat?*
- R: 24- **Alumna Y1:** *Yes.*
- R: 25- **Profesora Y:** *What is your favourite animal?*
- R: 26- **Alumna Y2:** *My favourite animal is the cow.*
- R: 27- **Profesora Y:** *Do you have a cow?*
- R: 28- **Alumna Y2:** *No. [risas]*
- R: 30- **Profesora Y:** *A ver, chicos, vamos a hacer las actividades de la hoja que os he dado. Veis que hay dos banderas, ¿no? La española y la inglesa.*
- R: 31- **Niño Yd:** *¿Y la de su país? [señalando a alumna Y2]*
- R: 32- **Profesora Y:** *Pues es verdad, nos faltan cuatro banderas. La de Ecuador, la de Colombia, la de Argelia y la de Santo Domingo. Entonces lo que podemos hacer es que cada uno pinte la bandera inglesa y luego otra bandera, la que quiera.*
- R: 33- **Alumna Y4:** *Yo no me acuerdo como es mi bandera.*
- R: 34- **Alumna Y2:** *Yo tampoco.*
- R: 35- **Profesora Y:** *No pasa nada. Cada uno pinta la que quiera. Pero podemos buscarlas en el diccionario si queréis. ¿Queréis?*

- R: 36- **Todos:** *Siiii.*
- R: 37- **Profesora Y:** *Y así aprenderemos como son las banderas de otros países.*
- R: 38- **Niño Yb:** *Yo quiero pintar la de China.*
- R: 39- **Profesora Y:** *Es que hay tantas banderas que sería muy difícil elegir cada uno una. Mejor elegimos entre las cinco banderas de las cinco nacionalidades de esta clase. ¿Os parece bien?*
- R: 40- **Todos:** *Siiii.*
- R: 41- **Alumna Y2:** *¿Puedo pintar la de España?*
- R: 42- **Profesora Y:** *Claro. Pero la parte importante no son las banderas, sino lo que viene después. You have to write sentences like this: [lo escribe en la pizarra] In Spain is very common to have dogs, cats and hamsters in the houses. You have to say if in England is “the same” or “different”. Is it clear? If you don’t understand, ask me. You just have to write “the same” or “different”.*

### Escenario 3:

- R: 1- **Profesora Y:** *No se me había ocurrido lo de las banderas. La verdad es que hacen un mundo de cualquier cosa.*
- R: 2- **Investigadora:** *Si que es verdad, pero me ha hecho mucha gracia que dos de ellos no se acordasen de sus banderas.*
- R: 3- **Profesora Y:** *Puf, pues no es nada raro. Hay algunos que a esta edad no saben como es su bandera ni siquiera en que parte de España viven. Siendo niños extranjeros y si además llevan un tiempo viviendo aquí y no van a su país de origen, con el tiempo, y tan jóvenes, acaban olvidando muchas cosas.*
- R: 4- **Investigadora:** *¿No se hacen actividades en el colegio para conocer los países de los niños extranjeros que están aquí?*
- R: 5- **Profesora Y:** *No. Nada de eso. Pero en clase de inglés yo le doy mucha importancia a que vean que hay algo más fuera de España y les lanzo el mensaje de lo bonito que es convivir y todo eso.*

**AULA Y** Secuencia 12 (S: 12)

PROFESOR/A: Profesora Y.  
 ALUMNOS/AS: Alumna Y1, Alumna Y2, Alumna Y3, Alumna Y4.

## Actividad escolar

1. Ordenar frases
2. Jugar

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión escrita
2. Expresión oral

Escenario 1:

R: 1- Profesora Y: *Parece que estos días ya están más tranquilos. Es que el primer día que llegaste pensé que no iban a trabajar bien contigo en clase, pero ya están más tranquilos.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 1: (40')

Ordenar frases / Expresión escrita

Consigna:

Ordenar una serie de palabras que han visto ordenadas con anterioridad y así construir una frase coherente y con sentido.

R: 1- Profesora Y: *What's the weather like today?* [a alumna Y4]

R: 2- Alumna Y4: *Today is cold and sunny.*

R: 3- Profesora Y: *Today is very cold, isn't it?*

R: 4- Profesora Y: *Good. Por favor, sacad aquella hoja con la canción con la que no nos dio tiempo a trabajar la última vez.*

R: 5- Profesora Y: *Now, you can work in groups of three people. So, move, but don't take your chairs with you.*

R: 6- Alumna Y3: [coge su silla y se la lleva con ella]

R: 7- Profesora Y: *No, don't take your chair with you. Don't take it.*

R: 8- Alumna Y3: [deja la silla en su sitio]

- R: 9- **Profesora Y:** *¿Qué tal está tu hermano pequeño? ¿Le han bautizado ya o lo que hagáis vosotros? [a alumna Y2]*
- R: 10- **Alumna Y2:** *Si, ya le han bautizado, ya tiene un año.*
- R: 11- **Profesora Y:** *Fenomenal. A ver, todo el mundo, empezad a leer la canción mirando con mucho cuidado el vocabulario que no entendáis. Me lo preguntáis a mí o cogéis el diccionario, ¿vale?*
- R: 12- **Profesora Y:** [recoge la hoja de la canción y reparte otra hoja diferente con palabras sueltas y desordenadas de la misma canción]
- R: 13- **Profesora Y:** *Ok, now you have to cut word by word and stick them in your notebook. You have to complete the song, so let's see the memory that you have.*
- R: 14- **Alumna Y1:** *¿Lo recortamos?*
- R: 15- **Profesora Y:** *Yes, you have to cut the words and make sentences.*
- R: 16- **Alumna Y1:** *Ok.*
- R: 17- **Alumna Y3:** *¿A qué la frase 2 es la más difícil? ¿Cómo habéis empezado? [a niña Ya]*
- R: 18- **Niña Ya:** *Empezamos por "Girl is very..."*
- R: 19- **Alumna Y3:** *Pero no se puede empezar por "girl", ¿No tiene que llevar "the" delante?*
- R: 20- **Niña Ya:** *No sé. Profe, ¿Girl puede empezar una frase?*
- R: 21- **Profesora Y:** *No, you have to say "the girl".*
- R: 22- **Profesora Y:** [espera a que terminen y reparte la hoja con la canción para que se auto-evalúen]
- R: 23- **Profesora Y:** *¿Qué habéis aprendido con este ejercicio?*
- R: 24- **Niño Ya:** *Yo he aprendido a trabajar en equipo.*
- R: 25- **Alumna Y2:** *A hacer frases y ordenarlas.*
- R: 26- **Alumna Y4:** *Qué es muy difícil escribir en inglés. Que es un idioma muy raro.*

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 2:** (20')

Jugar / Expresión oral

**Consigna:**

Jugar al parchís utilizando frases adecuadas.

- R: 27- **Profesora Y:** *Bueno, ahora que parece que hemos aprendido cosas nuevas, aunque el inglés no es un idioma raro, sino que necesitas estudiar más [mirando a alumna Y4], vamos a seguir trabajando en equipo. Vamos a jugar al parchís para practicar los nombres de los animales. Os juntáis de cuatro en cuatro y hacemos dos equipos en cada parchís. ¿Os acordáis del vocabulario que usábamos para jugar al parchís?*

R: 28- **Niña Yb:** *Lo tengo aquí. You miss a turn.*

R: 29- **Alumna Y1:** *Está mirando el cuaderno.*

- R: 30- **Profesora Y:** *Do you remember more words?*
- R: 31- **Alumna Y2:** *Go to number 5.*
- R: 32- **Niño Yb:** *Throw again.*
- R: 33- **Profesora Y:** *You miss a turn. You go to number 5, 6 ... You throw again. [escribe en la pizarra]. Ok, so, let's begin.*

Escenario 3:

- R: 1- **Investigadora:** *Normalmente soléis hacer pocas actividades al día, ¿no?*
- R: 2- **Profesora Y:** *Pues la verdad es que prefiero hacer menos actividades y que se vea tranquilidad en clase y además cuanto más tiempo gastemos en cada actividad pues luego veo que los resultados a largo tiempo son mejores.*

**AULA Y** Secuencia 13 (S: 13)

PROFESOR/A: Profesora Y.  
 ALUMNOS/AS: Alumna Y1, Alumna Y2, Alumna Y3, Alumna Y4.

## Actividad escolar

1. Jugar
2. Ver un video

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión oral
2. Comprensión audiovisual

Escenario 1:

- R: 1- **Profesora Y:** *Oye, ayer estuve mirando los cuestionarios que me has entregado. ¿Eres pedagoga?*
- R: 2- **Investigadora:** *No, ¿por qué lo dices?*
- R: 3- **Profesora Y:** *No, por lo de los objetivos que me preguntas. Es que no me gustan nada los pedagogos, siempre pendientes de los objetivos y porqué se han buscado esos objetivos y todo eso. La verdad es que yo hago las actividades que creo convenientes en cada momento y no me preparo los objetivos para cada clase, porque entonces sería una locura. No se puede hacer así cuando tienes tantas clases.*
- R: 4- **Investigadora:** *Claro, es normal.*
- R: 5- **Profesora Y:** *¿Y qué es eso de la mediación? Yo es que la verdad sé muy poco de lo que pone el marco. Dime exactamente que quieres que ponga.*
- R: 6- **Investigadora:** *Tú debes contestar a las preguntas con total sinceridad. Aquí no se evalúan los conocimientos de ninguna persona en particular, ni mucho menos.*
- R: 7- **Profesora Y:** *Bueno, haré lo que pueda, pero te adelanto que no sé lo que es.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Escenario 2:

**Actividad 1:** (20') Jugar / Expresión oral

**Consigna:** Terminar la partida que empezaron el último día.

- R: 1- **Profesora Y:** *Let's finish the game that we started the last day. But I want everybody speaking English, ok? You speak English or we don't finish the game.*
- R: 2- **Alumna Y2:** *How do you say "he ganado"? [después de terminar de jugar]*
- R: 3- **Profesora Y:** *I am the winner. So, you are the winner of your team, right? Good.*
- R: 4- **Profesora Y:** *Ok, everybody to your place!!! Come on!!! Don't be so noisy, please!!!*

	Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
<b>Actividad 2:</b> (40')	Ver un vídeo	/ Comprensión audiovisual
<b>Consigna:</b>	Copiar todas las palabras que entiendan según las van oyendo en el vídeo.	
<b>R: 5- Profesora Y:</b>	<i>Ya sé que os ha gustado mucho esta actividad y espero que hayáis aprendido mucho. Todos habéis funcionado muy bien, menos un grupo, porque hay un niño que no sabe jugar en equipo y es una pena. Bueno, pues vamos a poner un video diferente al del otro día, y lo que quiero que hagáis es que copiéis todas las palabras que entendáis, cuantas más mejor. Are you ready? Let's start.</i>	
<b>R: 6- Alumna Y4:</b>	<i>¿Qué es "same"?</i>	
<b>R: 7- Profesora Y:</b>	<i>¿Somebody knows the meaning of "the same"? We saw it in an exercise the other day. Same or different.</i>	
<b>R: 8- Alumna Y1:</b>	<i>Igual.</i>	
<b>R: 9- Niño Yc:</b>	[se echa a llorar]	
<b>R: 10- Profesora Y:</b>	<i>¿Qué ha pasado?</i>	
<b>R: 11- Alumna Y2:</b>	<i>Que dice que no sabe hacerlo, que no sabe escribir las palabras.</i>	
<b>R: 12- Profesora Y:</b>	[a niño Y3] [ininteligible]	
<b>R: 13- Profesora Y:</b>	<i>Read it, please. Do you know what you have to do? It is your homework.</i>	
<b>R: 14- Alumna Y4:</b>	[niega con la cabeza]	
<b>R: 15- Profesora Y:</b>	<i>Does everybody know?</i> [no ha visto a alumna Y4]	
<b>R: 16- Alumna Y4:</b>	[silencio]	

### Escenario 3:

- R: 1- Profesora Y:** *Bueno, pues ya te llamo por teléfono cuando tenga los cuestionarios hechos.*
- R: 2- Investigadora:** *Perfecto. He estado pensando en lo que me dijiste antes de los cuestionarios, y básicamente, me interesa ver si en las planificaciones previas, de algún modo, tienen presencia los niños inmigrantes en el aula. Pero vamos, que la respuesta no será correcta o no, es simplemente un modo de actuación del profesor, sin más.*
- R: 3- Profesora Y:** *Bueno, si que pienso en ellas en actividades culturales, que son en las que pueden presentar más problemas, pero cuando es de lengua, no, igual que el resto.*

**AULA X** Secuencia 14 (S: 14)

PROFESOR/A: Profesor X.  
 PROFESOR/A EN PRÁCTICAS: Profesora X2.  
 ALUMNOS/AS: Alumno X1.

## Actividad escolar

1. Describir cartulinas
2. Pintar

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión oral
2. Comprensión auditiva

Escenario 1:

- R: 1- **Profesor X:** *Has coincidido con una profesora de prácticas, por lo que va a dar ella la clase hoy. Espero que no hay ningún problema.*
- R: 2- **Investigadora:** *Ninguno, ¿se prepara ella las clases o le das tú algunas orientaciones?*
- R: 3- **Profesor X:** *No, no, lo prepara ella, aunque yo le digo lo que debe dar estos días. No hay que perder de vista el temario y lo debe seguir. La forma en como lo haga es su elección.*
- R: 4- **Investigadora:** *¿Y has necesitado informarle de algún niño que necesite especial atención?*
- R: 5- **Profesor X:** *No. Ella ya lleva un tiempo conmigo y ya sabe de que pie cojea cada uno. Oye, como ya te dije por teléfono, no sé muy bien el interés que puede tener venir a observar a un niño inmigrante en clase de inglés, quizás en otra materia se verían más sus dificultades, pero en clase siempre hablamos en inglés, así que está en igual de condiciones que el resto. Tu verás.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (40')

Describir cartulinas / Expresión oral

**Consigna:**

La profesora X2 muestra unas cartulinas y los alumnos tienen que decir lo que ven.

- R: 1- **Profesora X2:** *What is this?* [va mostrando diferentes cartulinas]
- R: 2- **Niño Xa:** *Mother.*
- R: 3- **Niño Xb:** *And father.*

- 
- R: 4- **Profesora X2:** *What is he doing?* [ a alumno X1]
- R: 5- **Alumno X1:** [hace gestos como que se está lavando los dientes]
- R: 6- **Profesora X2:** *Yes. But, how do you say it in English?* [a alumno X1]
- R: 7- **Alumno X1:** [encoge los hombros indicando que no lo sabe. Se gira hacia su compañero]
- R: 8- **Alumno X1:** *He is brushing teeth.*
- R: 9- **Profesora X2:** *Yes, he is brushing his teeth.* [enfatisa “his”]
- R: 10- **Alumno X1:** *He is brushing his teeth.* [también enfatisa “his”]
- R: 11- **Profesora X2:** [pega las cartulinas en la pizarra y al lado de cada una escribe un verbo. Les enseña dibujos de cosas que pertenecen a distintas habitaciones]
- R: 12- **Profesora X2:** *Is this one here?*
- R: 13- **Todos:** *Noooo.*
- R: 14- **Profesora X2:** *Is it here?*
- R: 15- **Profesora X2:** *Or, here?*
- R: 16- **Todos:** *Yes!!!*
- R: 17- **Profesora X2:** *Tell me the name of the correct room. What is it? A bathroom?*
- R: 18- **Todos:** *No, it is the kitchen.*
- R: 19- **Profesora X2:** *Please, somebody come here and stick this in the correct room.*
- R: 20- **Alumno X1:** [levanta la mano y sale a la pizarra]
- R: 21- **Profesora X2:** *Where is it?*
- R: 22- **Alumno X1:** [pega la cama en el baño]
- R: 23- **Niño Xc:** *Es que el no sabe.*
- R: 24- **Profesora X2:** *Of course he knows. Try again. The bed is in the...*
- R: 25- **Alumno X1:** [pega la cama en el dormitorio]
- R: 26- **Profesora X2:** *Very good, very good.*
- R: 27- **Alumno X1:** [sonríe y se sienta]

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 2:** (20')

Pintar

/

Comprensión auditiva

**Consigna:**

Pintar las habitaciones de la casa usando los colores que dice la profesora.

**R: 28- Profesora X2:**

*You have to use red, blue and pink. Only red, blue and pink. Do you understand me?*

**Escenario 3:****R: 1- Profesor X:**

*Hace unas semanas que decidimos meterle en compensatoria. Iba un poco retrasado y pensamos que le vendría bien. ¿Te has fijado que siempre habla español en clase? Nunca inglés, ni marroquí, es curioso, siempre español. Lleva ya dos años aquí, pero aún hay algunas palabras o verbos que se le resisten un poco, pero en general, no tiene gran problema.*

**R: 2- Investigadora:**

*Parece que le encanta participar.*

**R: 3- Profesor X:**

*Si, en estas edades es más fácil, pero en edades mayores aceptan de mal grado que la profesora sea una mujer. Ellos tienen ese rol muy delimitado, la mujer hace unas cosas y el hombre otras.*

**R: 4- Investigadora:**

*Oye, ¿está colocado en ese sitio por algún motivo o escogen ellos donde se sientan?*

**R: 5- Profesor X:**

*Le hemos colocado ahí a propósito. Es un niño muy inquieto y nervioso, y le hemos puesto al lado de un niño más tranquilo y muy estudioso para que se fije si lo necesita y que creeme que lo hace. Es un copión, pero es mucho mejor así, que no que se quede sin saber hacer las cosas.*

**AULA X** Secuencia 15 (S: 15)

PROFESOR/A: Profesor X.  
ALUMNOS/AS: Alumno X1.

## Actividad escolar

1. Pintar
2. Adivinanzas
3. Construir una casa de papel

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Comprensión auditiva
2. Expresión oral
3. Comprensión auditiva

Escenario 1:

R: 1- **Profesor X:** *Hoy me parece que vienen un poco alterados. Se les ve muy inquietos en la mesa. Vamos a ver si podemos dar la clase con normalidad.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (25') Pintar / Comprensión auditiva

**Consigna:** Continúan pintando la ficha del último día.

R: 1- **Profesor X:** *Now, you have to paint the dining-room. What colour do you want to paint it? What colour do you prefer?*

R: 2- **Varios:** *Blue.*

R: 3- **Varios:** *Red.*

R: 4- **Varios:** *Yellow.*

R: 5- **Profesor X:** *Ok, choose the colour that you prefer. [mientras pega cartulinas con partes de la casa en la pizarra]*

R: 6- **Profesor X:** *Have you finished? [a alumno X1]*

R: 7- **Alumno X1:** *No.*

R: 8- **Profesor X:** *What is this? [señalando en la hoja del alumno X1]*

R: 9- **Alumno X1:** *Bedroom.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 2:** (15') Adivinanzas / Expresión oral

**Consigna:** Los alumnos deben hacer mímica y el resto debe adivinar que acción está llevando a cabo.

R: 10- **Profesor X:** [saca un voluntario] *What is he doing?*

R: 11- **Niño Xb:** *He is cooking*

R: 12- **Profesor X:** *Where is he?*

R: 13- **Alumno X1:** *Bedroom*

R: 14- **Profesor X:** *No, he is cooking, where do you cook?*

R: 15- **Niño Xa:** *Kitchen.*

R: 16- **Profesor X:** *Very well, in the kitchen.*

R: 17- **Alumno X1:** *In the kitchen.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 3:** (20') Construir una casa de papel / Comprensión auditiva

**Consigna:** Hacer una casa con un folio y pintarla siguiendo las instrucciones de la profesora.

R: 18- **Profesor X:** *Do you like it?*

R: 19- **Todos:** *Yes!!!*

R: 20- **Profesor X:** *Ok, let's do it.* [se pasa por las mesas para ver si recortan bien y luego dice en voz alta como pintarla]

R: 21- **Profesor X:** *The door is red.*

R: 22- **Profesor X:** *The windows are blue.*

R: 23- **Alumno X1:** [levanta la cabeza y mira a su compañero]

R: 24- **Profesor X:** *What is a window?* [a alumno X1]

R: 25- **Alumno X1:** [se encoge de hombros]

R: 26- **Niña Xa:** *La ventana, hombre.*

R: 27- **Alumno X1:** [se encoge de hombros]

---

R: 28- **Profesor X:** *This is the window.* [señalando en su hoja, a alumno X1]

R: 29- **Niño Xc:** *The windows blue.*

R: 30- **Alumno X1:** [deja la pintura verde y coje la azul]

### Escenario 3:

R: 1- **Profesor X:** *Es un chaval muy listo, pero ¿te has fijado como va un poco retrasado? Hay veces que no sé si no sabe las palabras en inglés ni español porque no tiene asimilado el concepto o porqué, no lo sé, la verdad. Por eso, aunque sea un buen chico, es mejor que no haya mucho niños inmigrantes en la misma clase para poder atenderles mejor.*

R: 2- **Investigadora:** *¿Qué pasa si coinciden varios de la misma edad?*

R: 3- **Profesor X:** *Bueno, no suele pasar, pero si es así, tenemos tres líneas de cada curso, incluso en cuarto hay cuatro líneas, y si les podemos separar, pues mejor. Es mucho más fácil poder solucionar problemas si los niños más, digamos, problemáticos, no están juntos.*

**AULA X** Secuencia 16 (S: 16)

PROFESOR/A: Profesor X.

ALUMNOS/AS: Alumno X1.

## Actividad escolar

1. Adivinanzas
2. Deletrear
3. Jugar

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión oral
2. Expresión oral
3. Comprensión auditiva

Escenario 1:

R: 1- **Profesor X:** *¿Necesitas que haga alguna actividad en particular?*

R: 2- **Investigadora:** *No, la clase normal, como que yo no estuviese.*

R: 3- **Profesor X:** *¿Está siendo interesante lo que estás viendo? ¿Te va a valer para algo?*

R: 4- **Investigadora:** *Por supuesto. Aunque a priori parezca que no hay nada destacable, si miras con detenimiento, puedes descubrir cosas muy interesantes.*

R: 5- **Profesor X:** *Bueno, pues ya me lo dejarás ver cuando lo termines y así aprendo algo yo también.*

R: 6- **Investigadora:** *Eso no hace falta decirlo, ya contaba con ello.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (25') Adivinanzas / Expresión oral

**Consigna:**

El profesor da pistas sobre las características de algún animal y ellos deben adivinar cual es.

R: 1- **Profesor X:** *It has four legs.*

R: 2- **Niños:** *Dog, cat!* [van diciendo diferentes animales hasta que aciertan]

R: 3- **Profesor X:** *It is white and black.*

R: 4- **Alumno X1:** *Pig!*

R: 5- **Niño Xa:** *Cow!*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 2: (20')

Deletrear / Expresión oral

Consigna:

El profesor enseña cartulinas con fotos de animales. Les dice el nombre, lo escribe en la pizarra y todos deben deletrear juntos.

R: 6- Profesor X:

*This is a horse. Now, let's spell it together.*

R: 7- Profesor X:

*H-O-R-S-E*

R: 8- Niños:

*H-O-R-S-E*

R: 9- Profesor X:

*Which letter is written four times?*

R: 10- Niños:

[silencio]

R: 11- Profesor X:

*In all the words, the "e" is written four times.* [señalando con el dedo]

R: 12- Niños:

[asienten]

R: 13- Alumno X1:

*Ahhh, vale.*

R: 14- Profesor X:

*In English, please.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 3: (15')

Jugar / Comprensión auditiva

Consigna:

Se reparte un número a cada niño y el profesor los dice en voz alta para que salga a la pizarra el que tenga dicho número.

R: 15- Profesor X:

*Now, we are going to play with numbers, from 1 to 20.* [reparte una cartulina con un número a cada niño]

R: 16- Profesor X:

*Ok, number 15, go to the blackboard.*

R: 17- Profesor X:

*Now, number 13.*

R: 18- Profesor X:

*Number 10.*

R: 19- Alumno X1:

[no se mueve y tiene el número 10]

R: 20- Profesor X:

*Ten.*

R: 21- Niño Xc:

*Tú tienes el ten.* [a alumno X1]

R: 22- Alumno X1:

[se levanta rápidamente y va a la pizarra a pegarlo]

R: 23- Profesor X:

*Which number is missing?*

R: 24- Alumno X1:

*Ten.*

R: 25- Profesor X:

*No, ten is here.*

R: 26- Alumno X1:

*One, two, three...*

R: 27- **Profesor X:** *Which number is missing? [enfatisa “missing”]*

R: 28- **Niña Xb:** *Eighteen.*

R: 29- **Profesor X:** *Good, very good.*

Escenario 3:

R: 1- **Profesor X:** *¿Te has fijado? Él siempre quiere participar, pero muchas veces no se entera de que va la clase. Está un poco perdido aún, pero seguro que se va a acabar poniendo al día.*

**AULA X** Secuencia 17 (S: 17)

PROFESOR/A: Profesor X.  
ALUMNOS/AS: Alumno X1.

## Actividad escolar

1. Identificar números
2. Repasar los números

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Comprensión auditiva
2. Expresión oral

Escenario 1:

R: 1- **Profesor X:** *Hoy vamos a empezar cantando para repasar lo que ya hemos visto. En estas edades hay que estar repasando continuamente lo que ya saben, porque cuando aprenden una cosa se les olvida lo anterior.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (35') Identificar números / Comprensión auditiva

**Consigna:** Van a escuchar en el casete dos números y el nombre de un animal y tienen que escribir los números en el libro.

R: 1- **Profesor X:** *We listen to the cassette. Can you see the book? There are two lines under each animal. You will hear two numbers and you have to write the number under the animal. For example, the dog is number twelve and seventeen.*  
[todo lo que va diciendo lo dibuja en la pizarra]

R: 2- **Profesor X:** *Do you understand?*

R: 3- **Alumno X1:** *Yes!*

R: 4- **Profesor X:** *Listen and write the numbers, please.*

R: 5- **Profesor X:** *Can you tell me the numbers of the caterpillar?*

R: 6- **Niño Xc:** *Twelve and three.*

R: 7- **Profesor X:** *Very well, twelve and three.*

R: 8- **Alumno X1:** [mira el libro de su compañero y copia algo en su libro]

R: 9- **Profesor X:** *Can you tell me the numbers of the lamb?*

- R: 10- **Niño Xd:** *One and diecisiete.*
- R: 11- **Profesor X:** *Don't say anything in Spanish. How do you say it?*
- R: 12- **Todos:** [silencio]
- R: 13- **Profesor X:** [escribe en la pizarra el 6, 7, 16 y 17 en números]
- R: 14- **Profesor X:** *How do you say this number?* [señalando el 6]
- R: 15- **Todos:** *Six*
- R: 16- **Profesor X:** *This one?* [señalando el 16]
- R: 17- **Todos:** *Sixteen.*
- R: 18- **Profesor X:** *This one?* [señalando el 7]
- R: 19- **Todos:** *Seven.*
- R: 20- **Profesor X:** *So, six and sixteen, seven and...*
- R: 21- **Alumno X1:** *Seventeen!*
- R: 22- **Profesor X:** *Very good, seventeen.*
- R: 23- **Profesor X:** *Well, now, go to page number 24. We are talking about the moon and the stars.*

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 2: (25')

Repasar los números / Expresión oral

Consigna:

Contar estrellas.

- R: 24- **Profesor X:** *First of all, count the stars. But in a low voice.* [se pone el dedo en la boca]
- R: 25- **Alumno X1:** [cuenta en voz baja pero se le oye]
- R: 26- **Profesor X:** *Now you have to join the points. Number one with number two and so on.*
- R: 27- **Alumno X1:** *¡Eh! No me copies.* [a su compañero de mesa]
- R: 28- **Profesor X:** *Everybody, be quiet.*
- R: 29- **Alumno X1:** *¡Es una estrella!*
- R: 30- **Profesor X:** *In English, please.*
- R: 31- **Alumno X1:** [silencio]
- R: 32- **Niño Xd:** *A star!*
- R: 33- **Alumno X1:** *A star!*

Escenario 3:

- R: 1- Profesor X:** *Eso que has visto hoy lo hace mucho. Cuando les mando hacer alguna actividad individual, él siempre dice las cosas en voz baja, tiene que oírse decirlo para comprobar que lo sabe, no le vale con pensarlo.*
- R: 2- Investigadora:** *Ya me he dado cuenta, y también que cuando no sabe algo y lo dice algún compañero, lo repite él para que veas que ya lo ha aprendido.*
- R: 3- Profesor X:** *También, es otra costumbre que tiene. Como te has fijado, no puede estar callado mucho tiempo y tiene que participar siempre. Si no se lo sabe, pues espera a que lo digan y entonces ya puede demostrar que él también se lo sabe. A mí me parece fenomenal que lo repita, porque es una forma de aprender.*

**AULA X** Secuencia 18 (S: 18)

PROFESOR/A: Profesor X.

ALUMNOS/AS: Alumno X1.

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Contar y dibujar
2. Numerar viñetas
3. Repaso de vocabulario

1. Comprensión auditiva
2. Comprensión auditiva
3. Expresión oral

Escenario 1:

R: 1- **Profesor X:** *Se les nota están cansados, porque cada día están un poco más alborotados. Pero me pasa igual en todas las clases.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (15') Contar y dibujar / Comprensión auditiva

**Consigna:** El profesor pega varias cartulinas en la pizarra y les pide contar en silencio las estrellas que hay. Luego, tienen que salir a la pizarra a dibujar lunas siguiendo sus instrucciones.

R: 1- **Profesor X:** *Count the stars, but be silent, please.*

R: 2- **Alumno X1:** *One, two, three...* [en voz muy baja]

R: 3- **Profesor X:** *The moon is big or small?* [señala una de las cartulinas]

R: 4- **Alumno X1:** *Big* [sin mirar a la pizarra]

R: 5- **Profesor X:** [saca cartulinas donde están dibujadas dos lunas, una grande y una pequeña]

R: 6- **Profesor X:** *What is the big moon?*

R: 7- **Alumno X1:** *Yo, yo* [levantando la mano, sale a la pizarra y señala la luna grande]

R: 8- **Profesor X:** *And, what is the small moon?*

R: 9- **Alumno X1:** [señala la luna pequeña]

R: 10- **Profesor X:** *Fine, very good. Now, draw a big moon.* [le entrega una tiza]

- R: 11- **Alumno X1:** [se queda parado]
- R: 12- **Profesor X:** *Draw a big moon, please.* [gesticulando y hablando muy despacio]
- R: 13- **Alumno X1:** [dibuja una luna grande]
- R: 14- **Profesor X:** *Good, sit down. Very well everybody!! Now, today, we are going to talk about the moon. Open your book.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

- Actividad 2:** (10')
- Consigna:** Numerar viñetas / Comprensión auditiva
- En el libro hay siete dibujos de lunas, desde la luna nueva hasta la luna llena, y tienen que ir numerándolas según consideren cual es el orden correcto.

- R: 15- **Profesor X:** *Which one do you think is number 1? Let's say number 1 is the full moon. Write number 1 under the drawing of the full moon.*
- R: 16- **Todos:** [silencio]
- R: 17- **Profesor X:** [hace el dibujo en la pizarra de la luna llena y pone un 1 debajo] [todos comienzan a escribir]

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

- Actividad 3:** (35')
- Consigna:** Repaso de vocabulario / Expresión oral
- Repasan el vocabulario de los días anteriores.

- R: 18- **Profesor X:** *Now, close your book and look at this.* [pega una cartulina en la pizarra]
- R: 19- **Profesor X:** *What is red?*
- R: 20- **Niña Xa:** *The sofa.*
- R: 21- **Profesor X:** *There are five... what?*
- R: 22- **Alumno X1:** *Five.*
- R: 23- **Profesor X:** *Five doors?*
- R: 24- **Todos:** *No.*
- R: 25- **Profesor X:** *Five kitchens?*
- R: 26- **Todos:** *No.*
- R: 27- **Profesor X:** *Five...*

- R: 28- **Alumno X1:** *Five bedrooms.*
- R: 29- **Profesor X:** *No, count with me. 1, 2, 3 and 4. There are 4 bedrooms.*
- R: 30- **Niño Xb:** *Five windows!*
- R: 31- **Profesor X:** *That is, fine. There are five windows. 1, 2, 3, 4 and 5. There are five windows.*

Escenario 3:

- R: 1- **Investigadora:** *Al final de la clase parece que estaba un poco distraído o que no le apetecía seguir participando.*
- R: 2- **Profesor X:** *Es muy curioso, pero aunque parezca distraído, que a veces sí lo está, está escuchando todo lo que decimos sus compañeros y yo. Alguna vez le pregunto y sabe contestar, o al menos sabe lo que se le está preguntando. Es un vivaracho.*

**AULA X** Secuencia 19 (S: 19)

PROFESOR/A: Profesor X.  
ALUMNOS/AS: Alumno X1.

## Actividad escolar

1. Encontrar las diferencias
2. Repetir frases
3. Unir con flechas
4. Deletrear

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Expresión oral
2. Expresión oral
3. Comprensión auditiva
4. Expresión oral

Escenario 1:

R: 1- **Profesor X:** *Hoy ya terminamos esta unidad didáctica, así que vamos a repasar todo lo que hemos visto. Me gusta repasar cada poco tiempo las cosas porque sino se olvidan de ellas con facilidad.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Escenario 2:

**Actividad 1:** (15')

Encontrar las diferencias / Expresión oral

**Consigna:**

Se tienen que fijar en las diferencias de dos casas que hay pegadas en la pizarra y responder a las preguntas del profesor.

R: 1- **Profesor X:** [encima de dos cartulinas escribe “new house” y “old house”] *Which house has a door?*

R: 2- **Todos:** *New house.*

R: 3- **Profesor X:** *The new house.*

R: 4- **Profesor X:** *What house is black?*

R: 5- **Todos:** *The old house.*

R: 6- **Alumno X1:** *The old house.*

R: 7- **Profesor X:** *What house has a living-room?*

R: 8- **Todos:** *The new house.*

R: 9- **Alumno X1:** *The new house.*

R: 10- **Profesor X:** *What rooms are upstairs the new house?*

R: 11- **Todos:** *The bedroom and the bathroom.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

## Actividad 2: (25')

Repetir frases / Expresión oral

## Consigna:

Deben repetir frases que según las van escuchando en el CD.

- R: 12- **Alumno X1:** [en cuanto suena la música del CD se pone a bailar]
- R: 13- **Profesor X:** *Stop, please, and listen to the sentences.* [a alumno X1]
- R: 14- **Alumno X1:** [mira a su compañero sin haber comprendido al profesor]
- R: 15- **Niño Xa:** *Dice que escuches la cinta.* [a alumno X1]
- R: 16- **Alumno X1:** *¿Sentences [mal pronunciado] es cinta?*
- R: 17- **Profesor X:** *No, listen to the sentences in the cassette. Sentences are words plus words. And words plus words make a sentence.*
- R: 18- **Alumno X1:** [asiente]
- R: 19- **Cassette:** *I am in the bedroom.*
- R: 20- **Todos:** *I am in the bedroom.*
- R: 21- **Profesor X:** *Go and point to the bedroom in the blackboard.* [a niño Xc]
- R: 22- **Cassette:** *I am in the bathroom.*
- R: 23- **Todos:** *I am in the bathroom.*
- R: 24- **Profesor X:** *Go and point to the bathroom.* [a niña Xa]
- R: 25- **Cassette:** *I am in the garage.*
- R: 26- **Todos:** *I am in the garage.*
- R: 27- **Profesor X:** *Go and point to the garage.* [a alumno X1]

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

## Actividad 3: (15')

Unir con flechas / Comprensión auditiva

## Consigna:

Van a oír en el CD a una niña que se mueve por una casa y tienen que dibujar una línea en el libro según las habitaciones por las que vaya pasando.

- R: 28- **Profesor X:** *Now, open your book in page 27. In the cassette you will listen to Melanie. Melanie is moving in the house and she is telling you where she is. Now she is in the garage, so put your pencil in the garage.*
- R: 29- **Profesor X:** *Everybody? Put your pencil in the garage. Come on.*
- R: 30- **Profesor X:** [se pasa por las mesas para ver si todos están con el lápiz en el garaje]
- R: 31- **Alumno X1:** [ha mirado el libro de su compañero y se sitúa correctamente en el garaje]
- R: 32- **Profesor X:** *Listen.*
- R: 33- **Cassette:** *Let's go to the kitchen.*
- R: 34- **Profesor X:** *Let's go to the kitchen.*

- R: 35- **Cassette:** *Let's go to the bathroom.*
- R: 36- **Profesor X:** *Let's go to the bathroom.*
- R: 37- **Niña Xb:** *Es un lío.*
- R: 38- **Alumno X1:** *Es muy difícil.*
- R: 39- **Profesor X:** *You know the name of the rooms, so you just have to join with a line the points.*
- R: 40- **Profesor X:** *Number 1, the garage, number 2, the kitchen, number three, where is she?*
- R: 41- **Niño Xb:** *Bathroom.*
- R: 42- **Profesor X:** *Well. Number 1, the garage, number 2, the kitchen, number three, the bathroom.*
- R: 43- **Profesor X:** *Well. Number 1, the garage, number 2, the kitchen, number three, the bathroom.*

Actividad escolar	Actividad comunicativa de la lengua
-------------------	-------------------------------------

**Actividad 4:** (5')

Deletrear

/

Expresión oral

**Consigna:**

Van deletreando las habitaciones de la casa.

- R: 44- **Profesor X:** [coloca cartulinas con los nombres de las habitaciones donde ha estado la niña]
- R: 45- **Profesor X:** *How many letters does kitchen have? Count with me, 1, 2, 3, 4,...*
- R: 46- **Profesor X:** *Now, repeat after me, k-i-t-c-h-e-n.*
- R: 47- **Todos:** *K-i-t-c-h-e-n.*

Escenario 3:

- R: 1- **Investigadora:** *¿Por qué crees que cuando hay que repetir algo lo hace en voz muy alta?*
- R: 2- **Profesor X:** *Pues yo creo que quiere llamar la atención. Normalmente no sabe las respuestas de las cosas, entonces cuando las sabe quiere que todos nos enteremos de que es así. Levanta mucho la voz o levanta el brazo muchas veces. A mi me parece bien, porque parece que le estimula.*

**AULA W** **Secuencia 20** (S: 20)

PROFESOR/A: Profesora W.  
 ALUMNOS/AS: Alumna W1, Alumna W2.

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

- |  |   |
|--|---|
| 1. Verdadero o falso<br>2. Corregir frases | 1. Expresión escrita<br>2. Expresión oral |
|--|---|

Escenario 1:

R: 1- **Profesora W:** *As you know, this is a bilingual school, so you will find some differences with other schools. First of all, we don't have a book. I prepare activities depending on what I think they need or what is required in a particular moment. Second, these students have more classes in English since very young so their level is really good.*

R: 2- **Investigadora:** *How many students do you have?*

R: 3- **Profesora W:** *In this class there are 11 students and 2 of them are from Bulgary. These students are the ones that follow the bilingual program. Some other immigrant students should be in this class but their level is not good at all and they are attending to compensatoria. Actually, the immigrant students from East Europe have a higher level than the ones from Latin-America.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Escenario 2:

**Actividad 1:** (35') Verdadero o falso / Expresión escrita

**Consigna:** En una hoja deben decir si las frases que hay son correctas y si no lo son, deben escribir la forma correcta.

R: 1- **Profesora W:** *Today we begin with a right or wrong activity. [se acerca a la pizarra a escribir un ejemplo]*

R: 2- **Profesora W:** *Look at the sentence "there is four chairs on the floor". Is it right or wrong?*

R: 3- **Alumna W1:** *It is wrong.*

R: 4- **Profesora W:** *Why is it wrong?*

R: 5- **Alumna W1:** *The verb "is" is singular. It has to be "are" because it is plural.*

R: 6- **Profesora W:** *Very well, so this is what you have to do in your paper. You have to say if it is right or wrong, and if it is wrong then you write the correct form.*

R: 7- **Alumna W1:** *What is the name of the person who cleans the garden?*

- R: 8- Profesora W: *The gardener. [lo escribe en la pizarra]*
- R: 9- Alumna W2: *Can I use the dictionary?*
- R: 10- Profesora W: *Yes, sure.*
- R: 11- Alumna W2: *What is "the greatest"?*
- R: 12- Profesora W: *The greatest, the prettiest, the most wonderful.*
- R: 13- Alumna W1: *The best.*
- R: 14- Profesora W: *Yes, the best.*
- R: 15- Alumna W1: *[ha sido la primera en terminar y se cruza de brazos]*
- R: 16- Profesora W: *Can you help your colleagues to complete it?*
- R: 17- Alumna W1: *Sure. [se levanta y se va hacia la alumna W2]*
- R: 18- Alumna W1: *This is wrong.*
- R: 19- Alumna W2: *¿Está mal? ¿Por qué?*
- R: 20- Alumna W1: *What do you think? Look at this.*
- R: 21- Alumna W2: *No sé.*
- R: 22- Alumna W1: *El Sujeto es singular y el verbo es plural.*
- R: 23- Alumna W2: *Vale. ¿Pongo "are"?*
- R: 24- Alumna W1: *Claro.*

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 2:** (15')

Corregir frases / Expresión oral

**Consigna:**

Tienen que corregir la ficha de su compañero y ponerle la puntuación correspondiente.

- R: 25- Profesora W: *Now, let's read loud all the sentences and you have to correct the paper you have. There are twenty sentences so each sentence is half a point. So, if there are twelve sentences without any mistake, how many points do you have to write?*
- R: 26- Alumna W1: *Six points.*
- R: 27- Profesora W: *That is. Is it clear?*
- R: 28- Todos: *Yes.*

**Escenario 3:**

- R: 1- Profesora W: *I like them to correct the exercises of their colleagues because they pay more attention to it. I use to do this most of the times.*

**AULA W** Secuencia 21 (S: 21)

PROFESOR/A: Profesora W.  
 ALUMNOS/AS: Alumna W1, Alumna W2.

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

- |   |   |
|---|---|
| 1. Hablar de los hobbies<br>2. Inventar preguntas | 1. Expresión oral<br>2. Expresión escrita |
|---|---|

Escenario 1:

- R: 1- **Investigadora:** *What have you prepared for today?*
- R: 2- **Profesora W:** *Today we start a different worksheet. Usually the worksheets last for one day or sometimes for a couple of days. It depends on the activities. First of all, they will work individually.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (30') Hablar de los hobbies / Expresión oral

**Consigna:** Primero deben meter en círculo sus hobbies y después preguntar a sus compañeros hasta que localicen a alguno con sus mismos hobbies.

- R: 1- **Profesora W:** *Please, listen to me. This worksheet is about hobbies, your hobbies. You have to circle your favourite hobbies. If you don't understand any word, ask me.*
- R: 2- **Alumna W1:** *And if my hobby is not in the list?*
- R: 3- **Profesora W:** *Well, if your hobby is not there, you can write it apart, but it would be better if you choose among the ones you have there. Is it ok for everybody?*
- R: 4- **Todos:** *Yes.*
- R: 5- **Alumna W2:** [pregunta a su compañero palabras que no entiende y se levanta a por el diccionario]
- R: 6- **Profesora W:** *Now, I want you to find at least three persons in the class that share your same hobbies. You stand up and you go asking each other. When you have the three names, you sit down and wait for the rest to finish.*

- R: 7- Profesora W: *Do you remember how to change an affirmative sentence into a question? Try with the first one, please. Let's see, "I like watching TV".*
- R: 8- Alumna W2: *Do you like TV?*
- R: 9- Profesora W: *You forgot the verb. Repeat it, please.*
- R: 10- Alumna W2: *Do you like watching TV?*
- R: 11- Profesora W: *Perfect. So you have to change them into questions. Please, I don't want any noise so try to be quiet. You can begin.*
- R: 12- Alumna W2: *[nombre profesora W], do you like playing basketball?*
- R: 13- Profesora W: *Yes, I do.*
- R: 14- Alumna W2: *Good.*
- R: 15- Profesora W: *[ después de unos minutos] Ok. Everybody sit down.*
- R: 16- Profesora W: *Sit down, three, two, one.*
- R: 17- Profesora W: *[nombre niño Wa], who shares your some hobbies?*
- R: 18- Niño Wa: *I like playing football and [nombre niña Wb] and [nombre niño Wc] too.*
- R: 19- Profesora W: *[nombre niña Wa], who shares your some hobbies?*
- R: 20- Niña Wa: *[nombre niña Wb] and [nombre alumna W2] like playing tennis.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

## Actividad 2: (20')

Inventar preguntas / Expresión escrita

## Consigna:

Tienen que inventarse preguntas y diferentes respuestas para cada pregunta.

- R: 21- Profesora W: *Now, turn the page and write ten questions with different possibilities. As we use to do. You can work in groups or individually, as you prefer.*
- R: 22- Alumna W1: *[nombre profesora W], how do you say "mariposa"?*
- R: 23- Alumna W2: *[rápidamente abre el diccionario y lo busca]*
- R: 24- Profesora W: *[ve a la alumna W2 y deja que busque la palabra sin decir nada]*
- R: 25- Alumna W2: *Butterfly.*
- R: 26- Profesora W: *Can you spell it, please?*
- R: 27- Alumna W2: *b-u-t-t-e-r-f-l-y*

R: 28- **Profesora W:** *Are you sure the last letter is “ai”?*

R: 29- **Alumna W2:** *No, es la i griega.*

R: 30- **Alumna W1:** *Ok, butterfly.*

R: 31- **Profesora W:** *Butterfly.*

R: 32- **Profesora W:** *Some other question?*

R: 33- **Todos:** *No.*

### Escenario 3:

R: 1- **Profesora W:** *They like very much when they have to ask their colleagues, so I use to do this kind of activity very often. It is also a good way to listen somebody else apart from me. They are used to my accent and it is good to listen to different people, even if they are Spanish. [nombre alumna W2] has a Spanish accent speaking English, but [nombre alumna W1] has a different accent. Did you realise?*

**AULA W** Secuencia 22 (S: 22)

PROFESOR/A: Profesora W.  
 ALUMNOS/AS: Alumna W1, Alumna W2.

## Actividad escolar

1. Preguntar al compañero
2. Hacer gráficos

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Interacción oral
2. Expresión escrita

Escenario 1:

R: 1- **Profesora W:** *Hello, how are you?*  
 R: 2- **Investigadora:** *Fine, and you? What have you planned for today?*  
 R: 3- **Profesora W:** *Today they will start asking each other. They work better when the questions are about themselves and when they make the questions up.*

Escenario 2:

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (25') Preguntar al compañero / Interacción oral

**Consigna:** Hacerse preguntas entre ellos mismos.

R: 1- **Profesora W:** *Good morning. Listen to me, please. Everybody is going to ask a question to somebody. You have to say the name of the person at the end of the sentences, so everybody has to be listening. Is it clear for everybody?*  
 R: 2- **Todos:** *Yes.*  
 R: 3- **Profesora W:** *So, you begin. [señala a niño Wc con el dedo]*  
 R: 4- **Niño Wc:** *What is your favourite city, [nombre de alumna W1]?*  
 R: 5- **Alumna W1:** *My favourite city is Pleven.*  
 R: 6- **Profesora W:** *Pleven?*  
 R: 7- **Alumna W1:** *Pleven is my city.*  
 R: 8- **Profesora W:** *Now, we have the great opportunity to learn things about a different city. Listen boys, you can ask her things about Pleven.*  
 R: 9- **Niña Wb:** *Where is Pleven?*  
 R: 10- **Alumna W1:** *Pleven is four hours from Sofia.*  
 R: 11- **Profesora W:** *Oh, it is four hours from Sofia. [enfatisa from] Is Sofia a big city?*  
 R: 12- **Alumna W1:** *Sofia is the capital.*

- R: 13- Niño Wa: *Is it cold?*
- R: 14- Alumna W1: *It is like here. It is cold in winter and hot in summer.*
- R: 15- Profesora W: *Well, it is your turn. Ask somebody.*
- R: 16- Alumna W1: *What is your favourite transport, [nombre niña Wb]?*
- R: 17- Niña Wb: *My favourite transport is the bus.*
- R: 18- Profesora W: *It is your turn.*
- R: 19- Niña Wb: *What is your favourite sport, [alumna W2]?*
- R: 20- Alumna W2: *Basketball.*
- R: 21- Profesora W: *Now, your question.*
- R: 22- Alumna W2: *¿Qué pregunto? [a su compañero]*
- R: 23- Niño Wc: *Profession. [a alumna W2]*
- R: 24- Alumna W2: *What is your favourite profession? [mal pronunciado]*
- R: 25- Profesora W: *What is your favourite professor? With a person, you cannot use “what”, you have to use something else. What do we use with a person?*
- R: 26- Niño Wa: *Who.*
- R: 27- Profesora W: *Yes. Who is your favourite professor?*
- R: 28- Alumna W2: *No, profession.*
- R: 29- Todos: [silencio]
- R: 30- Niño Wc: *I think she says: what is your favourite profession?*
- R: 31- Profesora W: *Oh, sorry, was it profession?*
- R: 32- Alumna W2: *Yes.*
- R: 33- Profesora W: *Ok, which is your favourite profession? Who are you asking?*
- R: 34- Alumna W2: *You.*
- R: 35- Profesora W: *Well, I love being a teacher.*

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

Actividad 2: (25')

Hacer gráficos / Expresión escrita

Consigna:

Deben hacer gráficos de barras donde aparezcan sus asignaturas. La barra más alta es su asignatura favorita y así sucesivamente. El nombre de la asignatura debe ir escrito debajo de la barra.

R: 36- Profesora W: *Now, you are completing the graphics that you started yesterday about your favourite subject. Meanwhile, the persons in charge of the library, please, begin your job.*

R: 37- Profesora W: [a investigadora] *Each week they take home some books for the weekend. It is a good way to read. And it works like a library. When you take the book*

---

*you sign and when you return it you write the date of return. Each week there is somebody different in charge of the library.*

**R: 38- Alumna W2:** *How do you say “matemáticas”?*

**R: 39- Alumna W1:** *Look, you have it in the blackboard.*

**R: 40- Alumna W1:** *[se acerca a la mesa de la alumna W2 y le ayuda con sus gráficos]*

### Escenario 3:

**R: 1- Investigadora:** *I think the library is a very good idea.*

**R: 2- Profesora W:** *Well, it is very important that they read at home, so at the beginning of the course they have to buy a book and leave it here. So everybody will read all of them.*

**R: 3- Investigadora:** *Is it usual that [nombre de alumna W1] is always helping [nombre de alumna W2]?*

**R: 4- Profesora W:** *Yes, she is very intelligent and she is always helping the rest of the students. But she has a preference for [nombre de alumna W2]. She feels closer to her because they come from the same country.*

**AULA W** Secuencia 23 (S: 23)

PROFESOR/A: Profesora W.  
 ALUMNOS/AS: Alumna W1, Alumna W2.

## Actividad escolar

1. Hacer un copo de nieve
2. Identificar los verbos

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Comprensión de lectura
2. Comprensión de lectura

Escenario 1:

R: 1- **Profesora W:** *This is the cultural week, and we are reading Mr. Christian Andersen. I want them to learn how to make a snowflake and then these snowflakes will serve us for the dress of the princess.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Escenario 2:

**Actividad 1:** (40') Hacer un copo de nieve / Comprensión de lectura

**Consigna:** Leer las instrucciones en una hoja y hacer un copo de nieve.

R: 1- **Profesora W:** *Good morning everybody.*

R: 2- **Profesora W:** [reparte una hoja con instrucciones sobre como hacer un copo de nieve]

R: 3- **Profesora W:** *So, look at me and pay attention. Let's do a snowflake.*

R: 4- **Profesora W:** *First, fold the paper in half lengthwise to make a rectangle. Find the centre point along the fold and mark it in pencil.*

*Next, measure 9cm from the top left-hand corner and make another mark. Draw a line to join the marks.*

*Fold the bottom right-hand side up to lie along the line you have drawn.*

*Now fold the bottom left-hand side over the top to meet the right-hand fold.*

*Cut the dotted lines.*

*Open out and display.*

R: 5- **Profesora W:** *Look! Do you like it?*

R: 6- **Todos:** *Yes.*

R: 7- **Profesora W:** *So, begin, and if you don't remember, read the instructions in the paper you have.*

R: 8- **Todos:** [empiezan a trabajar en silencio]

R: 9- **Alumna W2:** *Fold the paper in half* [va leyendo en voz baja las instrucciones]

R: 10- Alumna W2: [se levanta a por el diccionario y apunta varios significados en la hoja]

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 2:** (10') Identificar los verbos / Comprensión de lectura

**Consigna:** Reconocer el verbo en las frases con las que han trabajado.

R: 11- Profesora W: *Look at the paper. Please, underline the verbs. What is the verb in the first step?*

R: 12- Alumna W1: *Fold and find*

R: 13- Profesora W: *Good. In the second step?*

R: 14- Niña Wb: *Measure.*

R: 15- Profesora W: *In the third step?*

R: 16- Alumna W2: *Next.*

R: 17- Profesora W: *No, it's not always the first word.*

R: 18- Niño Wc: *Fold and cut.*

R: 19- Profesora W: *Very good. What is the tense of these verbs?*

R: 20- Alumna W1: *Affirmative.*

R: 21- Profesora W: *Sure?*

R: 22- Alumna W1: *Yes.*

R: 23- Niño Wc: *No, it is a command.*

R: 24- Profesora W: *Is it an affirmative sentence or a command?*

R: 25- Varios: *Affirmative.*

R: 26- Varios: *Command.*

R: 27- Profesora W: *If there is a subject, then it is an affirmative sentence. If there is not a subject, then it is a command. Is there a subject?*

R: 28- Todos: *No!*

R: 29- Alumna W1: *It is a command.*

### Escenario 3:

R: 1- Investigadora: *It seems that [nombre de alumna W1] is not very used to fail, right?*

R: 2- Profesora W: *Well, she is very good, and she doesn't like to make mistakes, but she is just mad at herself.*

**AULA W** Secuencia 24 (S: 24)

PROFESOR/A: Profesora W.  
 ALUMNOS/AS: Alumna W1, Alumna W2.

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

1. Preguntar al compañero

1. Interacción oral

Escenario 1:

R: 1- Profesora W: *Yesterday they were tired, I don't know why. But you have to take that into account, sometimes they don't feel like doing anything and the class is harder to develop. Let's see how it is today.*

Escenario 2:

Actividad escolar

Actividad comunicativa de la lengua

**Actividad 1:** (50') Preguntar al compañero / Interacción oral

**Consigna:**

Se tienen que hacer preguntas que vienen en una hoja y averiguar la respuesta correcta que sólo tiene uno de ellos.

R: 1- Profesora W: *Listen to me, please.*

R: 2- Profesora W: *Today we are working on this worksheet. You have to say if the sentences are right or wrong. And then you have to correct the wrong sentences. Is it clear?*

R: 3- Todos: *Yes.*

R: 4- Alumna W1: *This is the worksheet of the other day.*

R: 5- Profesora W: *Really?*

R: 6- Niño Wb: *Yes, we do this worksheet.*

R: 7- Profesora W: *Oh, you have already done it. I am so sorry. I mixed the papers. Well, don't worry. Let's do some other thing. [reparte otras hojas]*

R: 8- Profesora W: *Now, I want you to sit everybody who has the paper A together, everybody who has the paper B together and so on. Come on, change your seats.*

R: 9- Profesora W: *You will work in groups. Everybody has some questions but just one of you has all the answers in the paper. You have to read them and to write the answers. Is it clear?*

R: 10- Alumna W2: *No.*

- R: 11- Profesora W: *Ok, let's begin and I will help you. You [nombre de alumna W2], make a question.*
- R: 12- Alumna W2: *What is the capital of England?*
- R: 13- Profesora W: *Does somebody have the answer?*
- R: 14- Niña Wb: *I have answer. London.*
- R: 15- Profesora W: *You have the answer. [enfatisa "the"]. Very well, this is what you have to do. You have to write the answers in your paper. Begin, please.*
- R: 16- Alumna W1: [termina y se acerca a la mesa de la alumna W2 para ayudarla. La profesora no dice nada al respecto]
- R: 17- Alumna W1: *What do you think? This is the name of a river?*
- R: 18- Alumna W2: *No, este es el río.*
- R: 19- Alumna W1: *Vale, pues escríbelo.*
- R: 20- Alumna W1: [se sienta a esperar que termine el resto]
- R: 21- Profesora W: *Now, you can write a new question while you are waiting the rest of the students. [a alumna W1]*
- R: 22- Alumna W1: *Ok. [lo escribe]*
- R: 23- Profesora W: *Can you read it?*
- R: 24- Alumna W1: *Is Great Britain a big country?*
- R: 25- Profesora W: *Fine, and what do you expect them to answer?*
- R: 26- Alumna W1: *Yes, it is.*
- R: 27- Profesora W: *Now, come back to your seat, and you have to ask the questions among you. I want you to read loud in order to hear you.*
- R: 28- Niño Wa: *¿Irlanda no está en Inglaterra?*
- R: 29- Profesora W: *Excuse me?*
- R: 30- Niño Wa: *Ireland in England?*
- R: 31- Profesora W: *If Ireland is in England? No, look in the map. [se va hacia el mapa y señala con el dedo]. Just this little part of Ireland belongs to England, but they want to be independent.*
- R: 32- Profesora W: *For homework, you have to study the map of England, the main cities and the main rivers and mountains.*
- R: 33- Alumna W2: *No tengo mapa en casa.*
- R: 34- Profesora W: *English, please.*
- R: 35- Alumna W2: *No have map in my house.*
- R: 36- Profesora W: *Do you have a dictionary at home?*
- R: 37- Alumna W2: *Yes.*
- R: 38- Profesora W: *In the dictionaries you have maps.*
- R: 39- Profesora W: *You also have to write some more questions about England and tomorrow we will work with them. All the questions you can imagine.*
- R: 40- Todos: *Ok.*

Escenario 3:

R: 1- **Profesora W:** [nombre de alumna W1] *is very quick doing the task and sometimes she gets bored, so I have to give her some extra work.*

R: 2- **Investigadora:** *And is she fine with that?*

R: 3- **Profesora W:** *Yes, she always wants to be doing things.*

R: 4- **Investigadora:** *By the way, do they sit wherever they want or do you tell them where to sit?*

R: 5- **Profesora W:** *I let them freedom to choose their seats. I think it is better this way.*

**AULA W** Secuencia 25 (S: 25)

PROFESOR/A: Profesora W.  
ALUMNOS/AS: Alumna W1, Alumna W2.

## Actividad escolar

1. Preguntar al compañero
2. Identificar los verbos

## Actividad comunicativa de la lengua

1. Interacción oral
2. Comprensión de lectura

Escenario 1:

R: 1- **Investigadora:** *I have seen that there is a lot of difference in the knowledge of [nombre de alumna W1] and [nombre de alumna W2]. Is it just in English class or in all the classes?*

R: 2- **Profesora W:** *Well, as you know, there are more classes in English apart from this one. But she doesn't have any problem just with the language; she is not as well prepared as [nombre de alumna W1]. [Nombre de alumna W1] went to a private and very good school in Bulgary.*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

Escenario 2:

**Actividad 1:** (30') Realizarse preguntas / Interacción oral

**Consigna:** Se van a realizar las preguntas que han preparado en casa como tarea.

R: 1- **Profesora W:** *Who wants to begin with the questions you had to do at home?*

R: 2- **Alumna W2:** *I.*

R: 3- **Profesora W:** *Me, you have to say me.*

R: 4- **Alumna W2:** *Me.*

R: 5- **Profesora W:** *Go ahead.*

R: 6- **Alumna W2:** *What is the head of government?*

R: 7- **Niño Wb:** *Te falta el verbo [en voz baja] [a alumna W2]*

R: 8- **Profesora W:** *What is the head of government...? [hace un gesto con la mano para que siga la frase] You need the verb at the end of the sentence.*

R: 9- **Alumna W1:** *Que cómo se llama. Te falta el verbo al final.*

R: 10- **Alumna W2:** *Ah. What is the head of government called?*

R: 11- **Niño Wa:** *The president.*

R: 12- **Niño Wb:** *What is the city with more population in England?*

R: 13- **Todos:** [silencio]

- R: 14- Profesora W: *The city with more population in all the countries uses to be the capital.*
- R: 15- Niña Wa: *London.*
- R: 16- Profesora W: *Yes, it is London.*
- R: 17- Alumna W1: *In Bulgaria, the city with more population is Sofia.*
- R: 18- Profesora W: *Does everybody remember that Sofia is the capital of Bulgaria?*
- R: 19- Todos: *Yes.*
- R: 20- Profesora W: *Ok. Say another question, please.*
- R: 21- Niño Wc: *What is the highest mountain in Britain?*
- R: 22- Niña Wb: *Can I look the map?*
- R: 23- Profesora W: *Yes, you can.*
- R: 24- Niño Wd: *Bent Navis.*
- R: 25- Profesora W: *Yes, Bent Davis is the highest mountain in Britain.*
- R: 26- Alumna W1: *Where is Bent Navis?*
- R: 27- Profesora W: *It is in Scotland. Look. [se va al mapa y señala donde está]*

## Actividad escolar

## Actividad comunicativa de la lengua

## Actividad 2: (20')

Identificar los verbos / Comprensión de lectura

## Consigna:

Decir el verbo en una serie de frases.

- R: 28- Profesora W: *Let's review the verbs. Do you remember? [escribe unas frases en la pizarra]*
- R: 29- Profesora W: *What is the verb in the first sentence?*
- R: 30- Alumna W1: *Go.*
- R: 31- Profesora W: *No, something is missing.*
- R: 32- Niño We: *Will go.*
- R: 33- Profesora W: *Right. The future form of the verb "go".*
- R: 34- Profesora W: *What is the verb in the second sentence?*
- R: 35- Alumna W1: *Will start.*
- R: 36- Profesora W: *Perfect.*
- R: 37- Profesora W: *What is the verb in the last sentence? [a alumna W2]*
- R: 38- Alumna W2: *[silencio]*
- R: 39- Niño Wb: *Lo que empieza por "will" [en voz baja]*
- R: 40- Alumna W2: *Will cook.*
- R: 41- Profesora W: *Very good.*
- R: 42- Profesora W: *Now, in this paper [reparte una hoja a cada uno] you have to underline the verbs and you have to write the tense. Do you remember the tenses?*
- R: 43- Niño Wa: *Present, past and future.*

- R: 44- **Profesora W:** *That's right. You have to write if the verb is in the present, past or future form.*
- R: 45- **Alumna W2:** *Can we use the dictionary?*
- R: 46- **Profesora W:** *Of course you can, but I think that you will not need it.*

Escenario 3:

- R: 1- **Profesora W:** *She always wants to use the dictionary. I think that she feels better when she has a dictionary on the table. Well, I hope that you could have some useful information for your thesis. When you have the results, you will show it to me, will you?*
- R: 2- **Investigadora:** *Of course I will. Count on it.*
- R: 3- **Profesora W:** *Thank you.*
- R: 4- **Investigadora:** *Thanks to you.*