

## **Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil.**

*(Linguistic Diversity and Intercultural Education. Proposals in early childhood Education)*

**María Louzao Suárez**  
*Universidad de Cantabria*

*Páginas 171-184*

ISSN (impreso): 1889-4208  
Fecha recepción: 18-02-2015  
Fecha aceptación: 27-05-2015

### **Resumen.**

La pluralidad cultural y también lingüística es una de las características actuales de nuestras aulas de Educación Infantil. Considerando la diversidad de situaciones y teniendo presente, por una parte, la estrecha relación entre competencia lingüística y éxito/fracaso escolar y, por otra, el reconocimiento de la pluralidad lingüística y socio-cultural como un valor positivo y enriquecedor, nos proponemos reflexionar sobre cómo incorporar la variable intercultural en el currículo de Educación Infantil y sobre cómo dar respuesta tanto a las necesidades lingüísticas que puede presentar una parte de nuestro alumnado como a la posibilidad de ofrecer al conjunto de la comunidad educativa la posibilidad de disfrutar de la diversidad lingüística que nos rodea y de hacer visibles las lenguas maternas presentes en la escuela. Tomamos para ello como marco referencial y contextual, dado nuestro conocimiento y experiencia previa, al de la comunidad autónoma de Cantabria.

**Palabras clave:** *educación infantil, educación intercultural, aprendizaje lingüístico, diversidad lingüística.*

### **Abstract.**

*Also linguistic and cultural diversity is one of the current characteristics of our kindergarten classrooms. Considering the diversity of situations and bearing in mind, on the one hand, the close relationship between linguistic competence and success/failure school and, on the other, the recognition of the socio-cultural and linguistic plurality as a positive and enriching value, we intend to consider how incorporate intercultural variable in the curriculum of early childhood education and about how both responding to the language needs that may present some of our students as to the possibility of offering the whole of the students and the educational community the possibility of enjoying the linguistic diversity that surrounds us and making visible the mother languages of our school. I took to it like referential and contextual framework, given our knowledge and previous experience, that of the autonomous community of Cantabria.*

**Key words:** *childhood education, intercultural education, language learning, language diversity.*

## 1. Introducción.

En las últimas décadas la diversidad cultural, lingüística, identitaria y étnica es una realidad en nuestras aulas (Huguet y Navarro, 2006). Los cambios sociales, políticos, económicos, geográficos, etc., acontecidos a consecuencia de la globalización, han favorecido la apertura de fronteras y la movilización de grupos humanos en busca de mejores condiciones de vida. La presencia en espacios físicos de realidades socio-culturales y lingüísticas diferentes es ahora mucho más evidente, especialmente en países y regiones históricamente emigrantes y poco acostumbradas a la recepción de personas de otros lugares, como nuestro contexto de trabajo. Podemos afirmar, pues, que este fenómeno, tan frecuente e histórico en otros contextos, también es bien visible en España (Broeder y Mijares, 2003; Vila et al, 2004). De hecho, los últimos datos de escolarización aportados por el Ministerio de Educación referidos al curso 2013-2014 muestran un 6% de población escolar extranjera en la comunidad autónoma de Cantabria, donde actualmente desarrollamos nuestro trabajo.

Mantenemos (Louzao y Duránte, 2012), pues, que nuestro lugar como profesores del siglo XXI es aceptar la multiculturalidad como una de las características fundamentales de la sociedad actual. Entendemos que nuestra realidad concreta puede ser en un determinado momento más o menos multicultural, pero la sociedad sí lo es y por eso consideramos que, en el marco del ámbito educativo, la labor de la escuela ha de trascender la realidad inmediata para poner en su punto de mira la realidad más global que la rodea. Por otro lado, la situación socio-económica actual está provocando nuevos procesos migratorios de salida que invitan a considerar la interculturalidad como una situación, no sólo presente en el contexto inmediato, sino también en la vida de nuestros futuros alumnos y alumnas.

Por ello, tomamos conciencia de que la variable cultural (lo que somos, lo que son los otros y los que somos unos y otros compartiendo la vida pública en común), ha de ser una variable importante (no la única, desde luego) en la labor docente y de que la idea de una construcción de la ciudadanía en términos socio-culturales ha de ser un objetivo de nuestro proyecto docente. Si la sociedad es multicultural y la realidad de nuestro centro también, la escuela tiene que poner en marcha mecanismos para incorporar la variable intercultural al currículo. Y ello ha de hacerse desde el primer contacto del alumnado con la institución escolar, es decir, la Educación Infantil. Todos somos conscientes de la importancia de esta etapa, pues no sólo se configura ya como un espacio formal de aprendizaje y de estimulación de capacidades sino también se convierte en un elemento compensador de desigualdades de primera magnitud, pues ofrece múltiples posibilidades de interacción y el acceso a recursos socio-culturales que pueden no haber estado presentes anteriormente en la vida de nuestro alumnado con menor capital cultural.

## 2. Planteamiento del tema: La relevancia de la educación intercultural y plurilingüística en la escuela en general y Educación Infantil en particular.

Dicho lo anterior es preciso matizar el que seguramente es un tópico en cuanto a la idea de lo que es la educación intercultural: ésta entendida como la atención al alumnado extranjero, lo que conlleva priorizar las medidas de tipo organizativo

tendientes, principalmente, a la reducción del fracaso escolar y a la asimilación de los recién llegados (Besalú, 2008). Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Ésta no se reduce a la presencia de personas extranjeras sino que es un planteamiento que se superpone a ella, que supera esta visión restrictiva, e incluso trasciende la idea de multiculturalidad y sus significados (Grant, Sleeter y Anderson, 1988) en aras de una educación intercultural más genuina. Como muy bien señalan Besalú (2008) o Besalú y Vila (2007), la educación intercultural no es tan reciente como puede parecer, pero sigue siendo una limitación evidente el hecho de que es escasa una práctica educativa centrada en hacer constar la diversidad cultural en las programaciones didácticas de las aulas.

Por lo tanto, consideramos que, como contenido educativo, ha de promoverse con independencia de situaciones y/o políticas educativas concretas. Reto muy complejo pues supone que las escuelas han de diseñar propuestas tanto organizativas como curriculares para dar respuesta a las diferentes y variadas necesidades socio-educativas que presenta una parte del alumnado extranjero (desconocimiento de la lengua de la escuela, desconocimiento de nuestro sistema educativo, necesidades socio-emocionales, situaciones socio-económicas difíciles, vivencias familiares diversas, experiencias de escolarización previas más o menos continuadas, etc.) y simultáneamente para enriquecer las experiencias formativas de toda la población escolar, aprovechando todo lo que de positivo tiene la diversidad.

Si tenemos en cuenta, además, la relación entre la competencia lingüística y su relación con el éxito/fracaso escolar (Vila *et al.*, 2004); los resultados de las últimas investigaciones que ponen de manifiesto que el alumnado extranjero sigue siendo uno de los colectivos más afectados por el fracaso escolar (Fernández Enguita *et al.*, 2010), así como los conocimientos que sobre el aprendizaje de las lenguas se vienen realizando desde hace varias décadas, parece oportuno, ya en el ámbito de la *Educación Infantil*, incorporar mecanismos para favorecer el aprendizaje lingüístico de la lengua de la escuela, al mismo tiempo que se incorpora en nuestros currículos la dimensión plurilingüe necesaria en la formación de la ciudadanía actual.

Somos conscientes, y nuestra experiencia práctica así nos lo demuestra, que no es fácil el aprendizaje escolar para aquel alumnado que no la domina y que, por lo general, la formación inicial y permanente del profesorado no aporta suficiente conocimiento teórico-práctico para saber dar una respuesta a la diversidad socio-cultural en el aula. Además, la diversidad que caracteriza al propio alumnado y a sus familias trae consigo una gran heterogeneidad de lenguas y de usos lingüísticos, hecho que ha provocado en la última década un cambio radical en la situación comunicativo-lingüística de las aulas del sistema educativo español y de los sistemas educativos autonómicos.

La falta de recursos, la dificultad de una parte del profesorado para dar respuesta a las necesidades que se detectan, la escasa flexibilidad del currículo y de la organización escolar para garantizar el éxito escolar, especialmente a aquel colectivo con más dificultades en el acceso y/o en la promoción escolar, dificultan mucho la labor dentro del aula y promueven prácticas excluyentes y cada vez menos inclusivas.

Sin embargo, el centro escolar sigue siendo un cauce fundamental para la integración tanto del alumnado extranjero como de su familia (Louzao y González,

2007) y compartimos con Besalú (2010) el hecho de que aquél sigue siendo un espacio privilegiado, por su propia naturaleza, para incorporar la dimensión intercultural. Por otro lado, la formación continua, la observación, la reflexión sobre la práctica y la promoción de cambios estructurales dentro de la organización escolar se convierten, a nuestro parecer, en instrumentos capaces de transformar la realidad (compartimos con Martín Rojo *et al.* (2004), el hecho de que el reconocimiento de la diversidad por sí misma no se traduce en el fomento de condiciones que de hecho la permitan) y es éste precisamente el objetivo final del trabajo que aquí se presenta.

Tomando como referencia el *Plan de Interculturalidad de Cantabria*, comunidad autónoma en la que se ubica los centros públicos donde desarrollamos actualmente nuestra labor, y teniendo como fin último la mejora de nuestro *Plan de Interculturalidad de Centro* pretendemos, en primer lugar, dar formalidad y someter a revisión crítica las ideas que sobre la interculturalidad, sobre el aprendizaje lingüístico y sobre la diversidad socio-cultural manejamos como maestros/as y como responsables de los servicios de orientación; ideas que orientan las prácticas que luego desarrollamos en nuestros centros y aulas.

En segundo lugar, ofrecer al profesorado de Educación Infantil, a los coordinadores de interculturalidad y a los profesionales de la orientación, estrategias a poner en marcha tanto para dar respuesta a las necesidades lingüísticas del alumnado extranjero que percibimos dentro del aula, como para hacer visibles las lenguas y culturas existentes en el centro (Coelho, 2006).

### **3. Desarrollo del tema: Educación Intercultural, aprendizaje y diversidad lingüísticos en Educación Infantil.**

3.1. La educación intercultural en la educación infantil. Algunas cuestiones conceptuales previas.

Compartimos con Besalú (2010: 7) la afirmación de que *"debemos generar nuevas complicidades y sumar todo aquello que de positivo tienen todas las culturas, haciendo posible que alumnos de procedencia cultural y social bien diversa, puedan construir como ciudadanos y ciudadanas, una nueva identidad compartida y no excluyente."* Ello implica conseguir que los alumnos procedentes de otros países y colectivos socio-culturales se formen como futuros ciudadanos/as con el mismo derecho que el resto del alumnado. Para ello es imprescindible por parte de los profesionales de la educación ofrecer a dicho alumnado las oportunidades, apoyos y ayudas para cubrir sus propias necesidades, siendo una de ellas el dominio de la lengua de la escuela.

El *Plan de Interculturalidad de Cantabria*<sup>1</sup> así como toda la normativa al respecto que ha ido surgiendo durante los últimos años en nuestro contexto relacionada con la

---

<sup>1</sup> El Plan de Interculturalidad de Cantabria establece las directrices básicas que en materia de educación intercultural han de ponerse en marcha en los centros. De manera muy sintética, los objetivos de dicho plan son: desarrollar la competencia intercultural; desarrollar la competencia comunicativa y académica en español; promover el respeto y el conocimiento de otras culturas y potenciar la sensibilidad de toda la comunidad educativa en relación con la interculturalidad. Dicho plan se concreta en el plan de interculturalidad de cada centro, que habrá de recoger el

atención a la diversidad (decretos de currículo, decretos de atención a la diversidad y funciones de los distintos profesionales del ámbito escolar), está tratando de avanzar hacia un proyecto educativo intercultural que tenga en cuenta los dos polos a los que nos hemos referido con anterioridad: dar respuesta a necesidades concretas y ofrecer a la comunidad educativa la posibilidad de experimentar la riqueza de la diversidad.

La escuela se convierte, para muchas familias, en una vía de acceso al conocimiento y la cultura y, en consecuencia, en la oportunidad de reducir su riesgo de exclusión social. En el caso de las familias extranjeras, la escuela incluso se convierte en un cauce fundamental para su integración, pues ofrece recursos de todo tipo que facilitan el asentamiento (Louzao y González, 2007). Por último, la etapa de la Educación Infantil constituye para el conjunto del alumnado la posibilidad de reducir situaciones desiguales de partida y un contexto genuino para incorporar la variable intercultural al currículum. Nuestros centros son un ejemplo paradigmático de esa doble necesidad, pues la aguda incidencia de la situación económica actual ha agravado el riesgo de exclusión social que ya acechaba o padecía una parte de la población escolar que, por añadidura y en términos generales, cuenta con pocos recursos culturales.

### 3.2. Aprendizaje y diversidad lingüísticos: nuevos retos para la innovación docente.

La realidad existente en nuestras aulas nos orienta hacia la revisión crítica de nuestro trabajo y hacia la búsqueda de nuevas estrategias que nos permitan dar respuesta, entre otros aspectos, a la diversidad lingüística y a los retos lingüísticos del futuro que se le demanda a nuestro alumnado. Dicha diversidad (alumnado cuya lengua materna es otra diferente a la lengua de la escuela; alumnado que domina en mayor o menor grado la lengua de la escuela al tener, por ejemplo, un progenitor autóctono o por llevar más tiempo de permanencia en nuestro contexto; alumnado con menos posibilidades de interactuar en un ambiente lingüístico rico y variado, con independencia de su origen; alumnado con diferentes actitudes hacia la escuela y hacia los retos de la misma, etc.), lo sitúa con posibilidades de éxito diferentes con respecto al aprendizaje lingüístico y escolar en general. Entendemos entonces que la escuela ha de comprometerse con el cambio que esta situación demanda y ello nos

---

conjunto de actuaciones que, anualmente y teniendo en cuenta esos objetivos, se van a realizar en los mismos. Este plan se incluye, junto con el resto de planes, en la Programación General Anual y su evaluación se concreta igualmente en la Memoria Final de curso.

Para dinamizar dicho plan, se crea la figura del coordinador/a de interculturalidad, maestro/a o profesor/a que asume la labor de ponerlo en marcha y que cuenta con dos tipos de apoyos externos: las Aulas de Dinamización Intercultural (equipo de profesores/as en comisión de servicio que atienden las demandas de los centros, ayudando directamente a los coordinadores de interculturalidad) y los Auxiliares de Lengua de origen (ALO), personas que forman parte del ADI y que tienen como lengua alguna de las lenguas maternas de nuestro alumnado; su trabajo consiste en apoyar, tanto la labor curricular como lingüística, teniendo en cuenta las necesidades existentes.

obliga a cuestionar ciertas medidas organizativas y curriculares existentes en la actualidad.

Sabemos, en primer lugar, que la comunicación y lenguaje se convierten, no sólo en requisito para la interacción, sino también para el aprendizaje. Durante los primeros años de la escuela, el aprendizaje comunicativo-lingüístico juega un papel esencial, ya que se convierte en el instrumento principal de todos los procesos de aprendizaje. Cualquier factor que afecta, tanto a su proceso de adquisición como de desarrollo, va a interferir, no solo en el plano personal sino también y especialmente en el plano académico (Fernández Enguita, 2001).

Por otro lado, la escuela, como organización centrada en objetivos formativos, funciona en base a unas determinadas normas; se cumplen dentro de ella una serie de funciones, se adoptan una serie de roles por parte de las distintas personas que la componen y se asume un enfoque determinado de lo que ha de ser la enseñanza y el aprendizaje (también un enfoque determinado de lo que es el aprendizaje de la lengua de la escuela); aspectos todos ellos que han de someterse a una revisión crítica para adaptarse a la situación actual (superando la idea de un planteamiento específico e inconexo para cada una de estas situaciones). Revisión crítica de lo que es tanto el aprendizaje lingüístico como la promoción de la diversidad lingüística en el ámbito escolar, considerando el *currículum integrado, tanto desde un plano curricular como lingüístico* (González Riaño, 2003; Trujillo, 2007; Apráiz et al, 2012; Beane, 2007) como un enfoque más coherente con una perspectiva intercultural.

Dicha revisión crítica debería hacer hincapié, entre otros aspectos, en el plano metodológico del aprendizaje comunicativo-lingüístico. Tener en cuenta la relación entre aprendizaje lingüístico y éxito/fracaso escolar orienta a replantearse el *para qué se aprende* (Trujillo, 2007; Vila, 2006), el *qué se aprende* y el *cómo se aprende*. Tal como se desprende de las aportaciones de ambos autores, la idea de un currículo basado en el desarrollo de competencias supone superar la concepción más tradicional centrada en el dominio del sistema lingüístico como un fin en sí mismo para pasar a un enfoque centrado en las funciones personales y sociales de la lengua (véase también Lerner, 1996 y 2002). Nuestros nuevos objetivos lingüísticos deben tener como finalidad aprender a usar el lenguaje y el desarrollo de las capacidades lingüísticas y esto requiere de un proceso intencional de enseñanza y aprendizaje. Tal como muy bien expone Vila (2006), la práctica espontánea del lenguaje, al margen de las ayudas y apoyos que se puedan ofrecer al aprendiz, no se traduce ni en mejoras del uso del lenguaje ni en el desarrollo de nuevas capacidades lingüísticas. Retomamos las ideas de Bruner (1986) para recordar que el lenguaje es un proceso social y culturalmente mediado por expertos, que actúan como guías y modelos para aprendices más inexpertos. Si esto es así, el planteamiento predominante en la escuela acerca del aprendizaje lingüístico necesita de una importante reconversión.

Hablar de currículo integrado y de cambios didácticos en sentido amplio, hace ineludible reflexionar críticamente de nuevo en relación a la consideración del aprendizaje lingüístico como un aprendizaje exclusivo de las áreas curriculares lingüísticas. Tal y como está configurada la sociedad actual, la existencia de conocimientos organizados en áreas concretas de aprendizaje es algo obsoleto. Optar por un aprendizaje basado en competencias y rehuir la parcelación curricular

estancia implica considerar que el aprendizaje lingüístico se produce de manera integrada y complementaria en todas las áreas del currículum. Y, dentro de este enfoque, optar por el trabajo por tareas, tal como reconoce el *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de las Lenguas* (MCERL), superando una vez más la visión más tradicional del currículum centrado en el dominio de los aspectos formales de la lengua.

El enfoque por tareas consistiría en una propuesta didáctica centrada en torno a tareas de comunicación y, dado que estamos en el contexto escolar, la comunicación se referirá a los contenidos de las distintas áreas curriculares. En la escuela, en definitiva, el aprendizaje lingüístico y el aprendizaje curricular se convierten en dos procesos simultáneos (Vila, 2006; Trujillo, 2007) y entendido tal como se expone en las líneas anteriores cuestiona, entre otras medidas, la separación del alumnado que desconoce la lengua de la escuela de su grupo de referencia durante un tiempo más o menos largo (consideramos muy interesantes las conclusiones que, al respecto, han obtenido García Fernández *et al.* (2010), en el estudio realizado sobre las Aulas-Enlace en la Comunidad de Madrid).

El enfoque del currículum integrado se ve apoyado, además, por la existencia de una competencia subyacente común al uso de lenguas (Cummins, 2002). Precisamente este autor ha demostrado, en su ya conocida *Hipótesis de la Interdependencia Lingüística* que, cuanto más competente se es en el conocimiento de la lengua materna más competente se será en la adquisición de otras lenguas. Si añadimos que, para el dominio de una nueva lengua hace falta un tiempo variable (pero que oscila, como mínimo, entre los 3 y los 5 años) y que existe cierta diferencia entre lo que se podría llamar "lenguaje conversacional" y un "lenguaje académico", las programaciones didácticas del profesorado de las distintas etapas han de incluir toda una serie de propuestas para favorecer la inclusión del alumnado que, por diversas razones, se encuentra en una situación de desventaja en lo que al aprendizaje lingüístico se refiere.

Si nos referimos, por otra parte, a la segunda de las cuestiones planteadas, no podemos olvidar que desde el campo de la sociolingüística nos llegan aportaciones muy interesantes para nuestra labor docente relacionadas con el componente emocional de la lengua. En nuestro contexto investigaciones previas han puesto de manifiesto que las actitudes interculturales son un factor esencial en la educación intercultural (Louzao y González, 2007) así como las actitudes lingüísticas lo son para el aprendizaje lingüístico. Vila (2006) recoge las aportaciones de Lambert, autor que hace ya varias décadas planteó la existencia de diferentes tipos de bilingüismo, relacionados con las actitudes lingüísticas del hablante y con la percepción de la importancia que concedía el contexto a su lengua materna como recurso para el aprendizaje de la nueva lengua.

Considerando esta influencia, la promoción de la diversidad lingüística exige a la escuela hacer visibles las lenguas maternas de nuestro alumnado y el reconocimiento de la pluralidad lingüística como un valor ya universal, como ha reconocido el *Consejo de Europa*. Tal como señalan Vila (2006) y Huguet *et al.* (2009), hemos de aprovechar el hecho de que la semejanza entre lenguas favorece el aprendizaje y el hecho de que, aunque esa semejanza no implica que las lenguas sean iguales ni simétricas, su estudio favorecerá también la competencia lingüística

subyacente común antes mencionada y, en definitiva, favorecerá emocionalmente al alumnado y su aprendizaje y éxito escolar.

Nuestra experiencia práctica nos ha permitido observar, de manera intuitiva, que dar respuesta a las necesidades lingüísticas que presenta el alumnado extranjero no es tarea fácil y que son escasas las experiencias que se ponen en marcha en los centros para promover la diversidad lingüística, especialmente en la etapa de Educación Infantil, donde hay cierta tendencia a considerar la espontaneidad como una estrategia eficaz de aprendizaje (Baráibar, 2005). Es una realidad también que a la escuela todavía le falta un largo camino para alcanzar un proyecto educativo verdaderamente inclusivo, pues seguimos condicionados por una organización y un currículo escolar con serias dificultades para garantizar el éxito escolar del conjunto del alumnado. Precisamente nuestro intento de dar respuesta a las necesidades que, en relación con lo expresado hasta el momento sentíamos, iniciamos un pequeño trabajo de investigación-acción en nuestro centro escolar; dicho trabajo tuvo como objetivo principal reflexionar sobre las ideas y prácticas que caracterizaban nuestro trabajo como docentes en material de educación intercultural y la búsqueda de recursos y alternativas prácticas para mejorar el trabajo lingüístico y curricular que se llevaba a cabo con el alumnado extranjero escolarizado en la etapa de educación infantil en particular y con el resto del alumnado en general.

Algunas de las conclusiones obtenidas nos han permitido tomar conciencia de cuestiones como que, por un lado que, en la etapa de la Educación Infantil la diversidad se percibe como algo positivo y enriquecedor, pues el profesorado entiende que la existencia de dicha diversidad nos lleva a adquirir unos valores, ver con naturalidad estas diferencias, ser ciudadanos del mundo... y, por otro lado, porque utilizándola como un recurso nos permite conocer el resto de culturas. Es evidente que, si en la sociedad conviven varias culturas, este hecho también se producirá en los colegios y hemos de aprovecharlo, promoviendo el aprendizaje en grupos heterogéneos, la diversidad lingüística, el conocimiento de otras realidades socio-culturales... Por otro lado, la misma realidad desmiente en parte esta percepción, pues la escuela todavía se encuentra muy lejos de poder ofrecer una propuesta educativa inclusiva que garantice el éxito escolar del conjunto del alumnado, con independencia, entre otros factores, de su origen socio-cultural.

Seguramente para el conjunto del profesorado uno de los principales problemas con el que se encuentra a la hora de integrar al alumnado extranjero en el aula es la dificultad para comunicarse, en especial con el alumnado no hispanohablante en el inicio de su escolarización, así como la falta de tiempo y de conocimientos para poder ofrecer una atención individualizada, especialmente a dicho alumnado. Ello lleva a proponer, con frecuencia, la atención lingüística del alumnado extranjero fuera del aula ordinaria incluso en etapas muy tempranas de la escolarización y por parte de otros profesionales que no son los maestros tutores (con más frecuencia de la deseada por parte del profesorado especialista de audición y lenguaje, sobre todo).

### 3.3. Propuestas de actuación didáctica.

La puesta en marcha de un proyecto pedagógico que incluya la variable intercultural requiere de un proceso de planificación y reflexión previas que tenga en cuenta toda

la información recogida anteriormente. Dicha planificación se recoge en los distintos documentos que elaboramos en nuestros centros escolares, especialmente el ya mencionado el *Plan de Interculturalidad de centro*. Presentamos a continuación algunas de las ideas que entendemos han de guiar la intervención.

### 3.3.1. Desde el punto de vista de la organización escolar.

Sería prudente comenzar señalando que la mera escolarización no garantiza el éxito escolar y, por tanto, la presencia de alumnado extranjero requiere de la puesta en marcha de un plan de trabajo sistemático y continuado a lo largo del tiempo, y que incluiría, a nuestro entender, aspectos como:

-El plan de acogida socio-lingüística: que implica una serie de intervenciones dirigidas a favorecer tanto la llegada y toma de contacto, como la puesta en marcha de las estrategias necesarias para su inmersión en el aula. Por un lado, implica la toma de decisiones acerca del grupo en el que vamos a escolarizar al alumno/a (considerando criterios como: número de alumnos/as, necesidades educativas, implicación del equipo educativo en la acción tutorial, disponibilidad o no de profesorado de apoyo, etc.) y, por otro, la acogida socio-lingüística inicial que permite recoger información pertinente y elaborar una propuesta de intervención educativa y lingüística que, de manera coordinada, asuma el equipo educativo del alumno/a en colaboración con el coordinador/a de interculturalidad y la orientadora.

-Teniendo en cuenta el *Plan de Acción Tutorial (PAT)* y el *Plan de Atención a la Diversidad (PAD)* del centro, aprovechar el conjunto de medidas de atención a la diversidad que vayan a favorecer la atención más individualizada del alumno/a dentro del aula, especialmente apoyos, refuerzos, adaptaciones de los diferentes elementos del currículo, apoyo emocional y personal más intenso, coordinación y seguimiento junto con el coordinador/a de interculturalidad o con la *Unidad de Orientación* del centro si se precisa, etc. En caso de que sea precisa su ayuda, se procederá a la solicitud de colaboración tanto del *Aula de Dinamización Intercultural* como de sus *Auxiliares de Lengua de Origen*.

-Acoger a la familia atendiendo a sus necesidades y promoviendo actuaciones a nivel de centro que promuevan su participación. Aprovechando el hecho de que la educación es un derecho universal, que el centro se ha convertido en un cauce fundamental para lograr la integración social y que las actitudes de la familia hacia la escuela influyen directamente en las actitudes de sus hijos/as hacia la misma (Louzao y González, 2007), ofrecer una buena acogida puede ser un elemento favorecedor tanto para la integración como para el aprendizaje de sus hijos/as.

### 3.3.2. Desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua de la escuela.

Varias son, a nuestro entender, las propuestas que podemos tener en cuenta y poner en marcha en nuestras aulas de Educación Infantil:

-Dado que el alumnado puede tener experiencias previas anteriores, aunque no domine la lengua de la escuela, consideraremos que los aprendizajes que estemos abordando ya pueden ser conocidos y que lo único que necesita es el

puente para poder demostrarlos. Mantener expectativas positivas favorecerá su integración y permitirá conseguir progresos. Por otro lado, teniendo en cuenta que el aprendizaje lingüístico ha de ser intencional y que su dominio requiere de varios años (Vila, 2006), se habrán de arbitrar las medidas necesarias tanto tiempo como sea necesario, y durante la etapa de la *Educación Infantil* en el aula ordinaria, contexto natural de aprendizaje escolar y lingüístico.

-Dada la relevancia del componente actitudinal (tanto por parte del aprendiz como por parte del docente) y de la existencia de una competencia subyacente común al aprendizaje lingüístico (Cummins, 2002), no hay ninguna razón que impida al alumnado extranjero comunicarse durante ciertos momentos en su lengua materna dentro del aula y del centro y también en su ambiente familiar. Es más, contar con la presencia de otro compañero/a que, además de dominar la misma lengua materna conozca la lengua de la escuela, puede acelerar el aprendizaje y la integración por parte del alumno nuevo. Por otro lado, cuando en el mismo aula se dan cita alumnos con distinta lengua materna, la lengua de la escuela se convierte en vehículo de comunicación (Vila *et al.*, 2004).

-El aprendizaje de la lengua de la escuela no se realiza exclusivamente en el área lingüística (Tolchinsky y Simó, 2001; Vila, 2006; Esteve y Zayas, 2009; Apráiz *et al.*, 2012). En todas las áreas necesitamos la lengua para poder comunicarnos y establecer una interacción, por lo que el aprendizaje se dará en todos los momentos y en relación al conjunto de las áreas del currículo, tanto en la *Educación Infantil* como en las etapas posteriores. En este sentido, el *Proyecto Lingüístico de Centro* (PLC) se antoja como una herramienta no sólo útil sino necesaria. No sólo podemos aprovechar su idoneidad para sistematizar la formación lingüística integral de todo el alumnado, sino también para repensar sobre propuestas metodológicas compartidas y coordinadas y por su idoneidad para cumplir con los objetivos de la educación intercultural. Es evidente que nuestro contexto es abiertamente plural y en él no caben proyectos asimilacionistas ni etnocentristas (González Riaño, 2003). También nos permitiría superar las dificultades que tiene una parte del profesorado para trabajar la competencia lingüística académica (McLaughlin, 2006) en el aula, que provoca situaciones pasivas de aprendizaje y una dependencia excesiva del equipo o coordinador/a de interculturalidad (tanto por parte del profesorado como de los propios alumnos y alumnas, especialmente en etapas posteriores).

-Si asumimos un enfoque comunicativo, el aprendizaje tiene que ser funcional y útil; las *asambleas* y *rutinas*, así como los *rincones* (señas de identidad de la etapa de Infantil), suelen ser momentos del día escolar apropiados para establecer situaciones interactivas y de aprendizaje entre alumnos/as y alumnos y docentes, aunque es obvio que cualquier momento es susceptible de ser convertido en una oportunidad para la comunicación y sin obviar que, en el aprendizaje lingüístico, la comprensión suele ir antes que la producción. Dado que en los primeros momentos de la *Educación Infantil* se prioriza la comunicación oral, las estrategias a poner en marcha para facilitar el aprendizaje de la lengua estarán encaminadas, prioritariamente, a promover la comprensión y la expresión oral en la nueva lengua, dentro de un enfoque comunicativo, con todas los recursos ya conocidos al respecto (Consejería de Educación de Asturias, 2012; Consejería de Educación de Murcia, 2010).

-El aprendizaje lingüístico y escolar puede verse favorecido por todas aquellas estrategias y medidas ya conocidas, tales como organizar el espacio escolar del aula de tal manera que se favorezca la comunicación y el aprendizaje interactivo-cooperativo (Aguado, 2003), cuidar la ubicación del alumno/a en el aula, seleccionar los compañeros-tutores (de su misma nacionalidad o autóctonos) que puedan servirle de guía y orientarle así como actuar de referente lingüístico, intensificar la acción tutorial desde el punto de vista afectivo y actitudinal ante la situación en la que se encuentra el niño/a, realizar las adaptaciones pertinentes en diferentes aspectos del currículo para favorecer el aprendizaje (teniendo en cuenta variables como el estilo de aprendizaje, los conocimientos previos, etc.). Nuestra experiencia práctica nos demuestra que las medidas tomadas para dar respuesta a un colectivo concreto de alumnos, beneficia al conjunto del alumnado del centro.

-La actividad escolar se puede ver reforzada también si ofrecemos a la familia los recursos extraescolares que favorezcan la socialización del alumno/a y le permitan mejorar su competencia lingüística y su integración social.

-Por último, la formación del profesorado sigue siendo una pieza clave para favorecer una educación intercultural (Soriano, 2009; Jordán, 1996), entendiéndolo por ésta una nueva oportunidad de promover cambios en los centros y mejoras en las prácticas profesionales y que iría dirigida al conjunto del profesorado. Las administraciones educativas han de incentivar dicha formación con propuestas que motiven al profesorado a invertir tiempo y esfuerzos.

### 3.3.3. Desde el punto de vista de la promoción de la diversidad lingüística.

Además de facilitar que el alumnado que desconoce la lengua de la escuela la aprenda, hemos señalado la importancia de promover la diversidad lingüística como objetivo de la educación intercultural. Por todo ello, proponemos llevar a cabo en el centro y en el aula las siguientes actividades (Coelho, 2006):

-Elaborar letreros de bienvenida, de saludos... en diferentes idiomas, así como los carteles que señalan diferentes instalaciones (servicios, biblioteca, sala de profesores...).

-Incorporar y hacer visibles libros, documentos, materiales, de otras lenguas en la biblioteca (tanto de centro como de aula). Estos materiales pueden ser aportados incluso por los propios alumnos extranjeros.

-Diseñar actividades que permitan el acercamiento del alumnado nativo al conocimiento de otras lenguas: talleres de iniciación al aprendizaje de conceptos básicos, dramatización de lecturas en distintas lenguas, cuenta-cuentos multilingües, aprendizaje de los nombres y su pronunciación correcta junto a las fotografías, etc. En nuestra experiencia personal se han demostrado como una forma muy eficaz para despertar el interés por el acercamiento a otras culturas y formas de vida.

-Elaborar murales en distintas lenguas y con diferentes motivos entre todo el alumnado; organizar charlas informativas a cargo de las familias o de personas extranjeras residentes en la comunidad; organizar conciertos con músicas del mundo y en diferentes lenguas, etc.

-Llevar a cabo dinámicas de grupo donde el alumnado nativo pueda empatizar con sus compañeros/as extranjeros experimentando situaciones que son

difíciles de resolver, como por ejemplo, entrar en un aula donde se habla otra lengua y quien la desconoce no se puede comunicar, enfrentarse a un libro de lectura y/o de texto en otra lengua y tener que hacer una prueba sobre él, etc.

-Junto a estas actividades se pueden organizar, a nivel de centro, otras muchas que promuevan la implicación de toda la comunidad educativa: fiestas o semanas culturales con diferentes formatos, talleres de juegos, de cocina, etc., que enseñen sobre otras culturas y que ofrezcan espacios de convivencia multiculturales, etc. Evidentemente, aunque no es el objetivo de este trabajo, todo ello debería estar incluido dentro de un proyecto educativo intercultural que impregne la totalidad del currículo.

#### 4. Conclusiones.

Se trata, en definitiva, de aprovechar todas las potencialidades que nos ofrece la Educación Infantil para ir incorporando la variable intercultural al currículum y promoviendo proyectos docentes que avancen hacia un modelo más inclusivo. Se trata, igualmente, de promover procesos de reflexión e investigación sobre la práctica con el propósito de mejorarla. El deseo de dar respuesta a las complejidades de la realidad diaria del aula, al mismo tiempo que trabajamos por compensar cualquier desigualdad de partida, nos invita a poner en marcha estrategias de actuación que comiencen a introducir esos cambios necesarios en la escuela para avanzar hacia proyectos pedagógicos más innovadores y exitosos para con todo el alumnado.

Por otra parte, este ejercicio de reflexión y de mejora de la práctica es el resultado de entender también que la diversidad sociocultural de nuestras aulas es ya algo asentado y que la trayectoria de estos últimos años nos habría de llevar a sistematizar estas actuaciones, lo que significaría que el paso del tiempo con un trabajo sistemático detrás consolida proyectos pedagógicos más acordes con las necesidades detectadas y con el paradigma de una escuela más inclusiva.

#### Bibliografía.

- Apráiz, M<sup>a</sup>.V. et al (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-137.
- Baráibar, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Catarata.
- Besalú, X. (2008). *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía, Biblioteca Básica para el profesorado.
- Besalú, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. *Primer Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación*. En [www.congresointerculturalidad.net](http://www.congresointerculturalidad.net).
- Besalú, X. & Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Madrid: Catarata.
- Bruner, J.S. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Barcelona: Horsori.

- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Alianza.
- Esteve, P. y Zayas, F. (2009). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández, M. et al. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación "La Caixa", *Colección Estudios Sociales*, nº 29.
- García, J.A. et al (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, mayo-agosto, 473-493.
- González, X.A. (2003). El Proyecto Lingüístico de Centro. Un instrumento para la planificación del plurilingüismo educativo. Jornadas Altoaragonesas sobre las Lenguas en la Escuela. Huesca.
- Grant, C., Sleeter, C. & Anderson, J. E. (1988). The literature of multicultural education: Review and analysis. Part II. *Educational Studies*, 13, 47-71.
- Huguet, A. & Navarro, J. (2006). Inmigración y escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 17-22.
- Huguet, Á. Navarro, J.L., Chireac, S-M. & Sansó, C. (2009). Edad de llegada y lengua de la escuela. Consideraciones a partir de un estudio con alumnado inmigrante. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62 (3), 219-229.
- Jordán, J. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? En *Lectura y Vida*, 1, 2-20.
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo De Cultura Económica.
- Louzao, M. & González, J.A. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de caso. En VV.AA., *Los Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2005* (pp. 11-41). Madrid: CIDE.
- Louzao, M. (2009). Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso. Tesis doctoral inédita. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Louzao, M. & Durántez, L. (2012). Una propuesta de intervención intercultural para la educación secundaria. *Contextos Educativos*, 15, 183-192.
- Mclaughlin, B. (2006). Mitos y falsas realidades acerca de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 41, 71-83.
- Martín, L. et al (2004). ¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Madrid: CIDE.
- Plan de Acción para la Enseñanza del Español como L2 en el contexto escolar. Oviedo: Área de Orientación Educativa y NEE. Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- Plan de Interculturalidad de Cantabria* (2006). Disponible en: [www.educantabria.es](http://www.educantabria.es).

- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros (2006)*. Consejería de Educación y Cultura de Murcia.
- Soriano, E. (2009). La formación del profesorado para construir una nueva sociedad. En E. Soriano (Coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 53-83). Madrid: La Muralla.
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto, 71-91.
- Vila et al. (2004). *Lengua propia, lengua de la escuela y escolarización*. Comunicación al I Congreso sobre Etnografía y Educación, Talavera de la Reina (Toledo), 12-14 de junio.
- Vila, I. (2006). Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe. *Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*. Mérida, 15-17 noviembre.

---

**Sobre la autora:**

Dra. María Louzao Suárez. Orientadora del CEIP Virgen de Valencia (Renedo-Cantabria) y profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

Dirección postal de correspondencia:

Urbanización El Solar, nº 44. 39300 (Torrelavega).

e-mail: [louzaom@unican.es](mailto:louzaom@unican.es)