

## Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares

*Multidisciplinary research for the integration of the immigrant student in school contexts.*

MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

carmen.fernandez@uah.es

**Resumen:** En el trabajo se reflexiona sobre conceptos básicos para la integración escolar del alumnado inmigrante y se presentan instrumentos diseñados para la investigación en contextos escolares con el objetivo de mejorar la atención que se ofrece a los alumnos que acceden al sistema educativo desde lenguas y culturas diferentes a la de instrucción. Se ofrece un acercamiento multidisciplinar basado en la información que aportan corpus primarios de datos y herramientas de información actualizables, con el fin de realizar propuestas metodológicas adecuadas a las necesidades presentes en las aulas de la enseñanza obligatoria.

**Palabras clave:** contextos escolares, inmigrantes, corpus lingüísticos, investigación multidisciplinar

**Abstract:** The work reflects on basic concepts for school integration of immigrant students and presents instruments designed for research in school contexts with the aim of improving the attention offered to students who access the educational system from languages and cultures different from that of instruction.

The multidisciplinary approach is based on primary data corpus and information tools updated, in order to make methodological proposals appropriate to the present needs in the classrooms of compulsory education.

**Key words:** school contexts, immigrants, linguistic corpus, research multidisciplinary

## Introducción

La atención a la población inmigrante que accede a los contextos escolares para cursar estudios obligatorios en el sistema educativo español debe ser planificada desde una perspectiva multidisciplinar, que permita formar convenientemente a los docentes y profesionales dedicados a afrontar la compleja situación presente en las aulas. La actualidad educativa exige una formación íntegra y amplia que ayude a la resolución de conflictos culturales y sociales entre iguales, que potencie actitudes de respeto y compromiso social, que entienda la riqueza de la diversidad compartida, que describa dicha diversidad social, cultural y lingüística, las repercusiones del contacto entre lenguas y culturas...; y todo ello teniendo en cuenta el momento de desarrollo evolutivo, de formación de la personalidad, de descubrimiento y aprendizaje en el que se encuentran los agentes que integran el entramado social de un contexto escolar.

Es difícil la labor del docente en general, si quiere atender convenientemente las necesidades y particularidades de cada alumno; pero lo es mucho más en un contexto educativo marcado por la convivencia continua de culturas y lenguas muy dispares que se alternan en la mayoría de las ocasiones de manera inconsciente, con el único objetivo por parte de los usuarios de relacionarse con los compañeros, de comunicarse e integrarse socialmente.

El docente que se encargue de compartir experiencias de aula con alumnos de culturas diversas, que conocen y usan diferentes variedades del español, y lenguas distintas, debe verse respaldado por un marco epistemológico que áune contenidos formativos y resultados de investigaciones multidisciplinares, concebidos con el objetivo común de lograr la plena integración del alumnado inmigrante en los centros escolares, sin desligarlo de sus raíces y sin provocar el olvido de sus conocimientos previos.

La riqueza que ofrece una sociedad plural es una ventaja para el trabajo docente, pero puede volverse un inconveniente, una fuente de choques culturales y comportamentales, si no se gestiona de manera adecuada; solo una sólida formación multidisciplinar ayudará a interpretar la identidad de cada lengua y cada cultura presente en el aula, el uso que se ha de hacer de ellas en el ambiente educativo, el sentimiento de identidad social y pertenencia al grupo que conlleva su uso, la importancia de las variedades de las lenguas, etc. El conocimiento del bagaje lingüístico y cultural de los compañeros de aula será el instrumento que ayude a respetar y valorar la diversidad y considerarla un enriquecimiento formativo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares es una de las principales áreas de investigación del Grupo de Innovación de la Universidad de Alcalá GIELEN, dedicado a la Enseñanza de la Lengua Española a Niños y adolescentes (UAH-GI13-59). Puede consultarse su página web en el enlace <http://www3.uah.es/gielen>.

Se presentan a continuación algunas investigaciones realizadas desde ámbitos diferentes (la sociología, la geografía humana, la lingüística de corpus, la didáctica de la lengua,...) pero complementarios, y necesarios todos ellos para describir, analizar y conocer en profundidad las características sociales, lingüísticas y culturales del alumnado inmigrante y las necesidades de formación básica del docente que ha de preparar su inclusión en el centro escolar.

### **1. Análisis de las necesidades formativas del docente: la Lingüística educativa**

Los expertos en educación coinciden en que el factor más importante en la mejora del rendimiento escolar de los alumnos es el profesorado, y en concreto el número de alumnos por profesor y que la formación de este sea de calidad. Por ello es prioritario que las universidades y los centros de formación del profesorado se conciencien de la importancia de esta labor (Comisión Europea, 2010: 142).

La base epistemológica del docente que ha de gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una clase en la que se aúnan niños y adolescentes que acceden al sistema educativo desde culturas y lenguas distintas a la de escolarización debe ser amplia y muy diversa. En la formación de estos docentes se deben tener en cuenta las competencias básicas del maestro y del profesor de Secundaria, junto a las del especialista en la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, puesto que debe conocer

el desarrollo cognitivo y madurativo del alumno, los procesos de integración en las aulas, la teoría y práctica relacionada con la lengua española y, más concretamente, con la enseñanza de la lengua en contextos escolares (lengua de instrucción, formal, académica), los procesos de adquisición de la lengua y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el niño y el adolescente; y todo ello junto a las peculiaridades del proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera o segunda, a la que se accede en un proceso de inmersión total (Fernández López, 2017).

Los contenidos básicos por tanto de la formación del docente abarcan cuatro grandes ámbitos: la *cognición* o bases neurológicas del lenguaje, la *estructura de la lengua* en sus diferentes niveles (pronunciación y adquisición fonológica, formación de palabras, combinación de unidades con significado, precisión, corrección y adecuación léxica, aspectos sociopragmáticos, pragmalingüísticos, paralingüísticos), la *problemática social* y la *planificación lingüística y curricular*. Resumimos en la siguiente imagen el marco epistemológico que permitirá consolidar la formación del docente que enseña la lengua española como lengua de escolarización y como lengua de instrucción a niños y adolescentes que proceden de lenguas y culturas diferentes.



Imagen 1. *Contenidos formativos del docente de ELE/L2 a niños y adolescentes.*

Fuente: Fernández López 2015: 11-92.

En este sentido, será la Lingüística educativa el marco epistemológico que áune todas las necesidades formativas del docente, el que acoge en su seno la enseñanza de la lengua en la sociedad actual, con fundamentos teóricos, líneas concretas de investigación y procedimientos de acción docente específicos. Esta disciplina, partiendo del estudio exhaustivo de los “patrones de uso lingüístico en instituciones educativas” como apuntaba ya Van Lier hace varias décadas (1995: 20-29), se enfrenta a la dimensión lingüística inherente a todo proceso de enseñanza y aprendizaje (Ferreri, 2005: 7), abarcando aspectos tan variados como la planificación y el diseño curricular, las dinámicas de aula más específicas, o las posibles interferencias lingüísticas provocadas por las situaciones de lenguas en contacto. Pues además la lengua empleada en el contexto educativo, la que se emplea para el desarrollo académico, difiere de la lengua para la comunicación o la supervivencia social. Buitrago Gómez (2009: 195) destaca la motivación provocada, con recompensa a largo plazo y en la que intervienen intereses ajenos como el currículum, los exámenes, la superación de etapas educativas... entre las características inherentes a la lengua empleada en el contexto escolar; también el lenguaje empleado en el ámbito académico cuenta con una mayor exigencia cognitiva que el que busca la comunicación con un interlocutor que puede ayudar con otros recursos, incluso comprender y valorar el esfuerzo del emisor.

El alumno que accede a los centros escolares a incorporarse a la enseñanza reglada con carencias en la lengua de instrucción de los contenidos curriculares suele ser un inmigrante con problemas para afrontar la integración e inclusión al grupo de iguales; sin embargo, cuenta con una mayor motivación para el aprendizaje, una imperante necesidad de hacerse entender y de comunicarse (Cabañas Martínez, 2008: 15-16; Fernández López, 2015: 13-14).

La Lingüística educativa forma y exige además profesores que ejerzan de observadores conscientes de las dinámicas y procesos del aula,

de etnógrafos de los contextos escolares (Castellote y Fernández, 2017), con capacidad crítica e intención de mejora educativa constante. En esta línea siguen las propuestas de investigación en el aula que exponemos a continuación.

## **2. Investigaciones sociodemográficas para la integración escolar del inmigrante**

La descripción de las características del alumnado inmigrante debe ser una de las prioridades del docente antes de comenzar a programar y elaborar sus diseños curriculares. El conocimiento de las lenguas y culturas de origen de sus alumnos y la descripción de las condiciones de vida de las que han salido o en las que se encuentran durante el proceso de aprendizaje le permitirá elaborar y seleccionar los materiales docentes más adecuados para facilitar la integración de cada alumno y garantizar el buen funcionamiento de la clase. El Grupo GIELEN lleva trabajando desde 2013 en la adecuada atención a los alumnos que proceden de otras culturas, ya sean inmigrantes o constituyan la segunda generación de una familia inmigrante. Viene siendo habitual encontrar en las aulas alumnos que han nacido en España o que han comenzado en el sistema educativo español en edades tempranas, pero que pertenecen a familias que mantienen un fuerte apego a las costumbres, hábitos y usos lingüísticos de su país de origen. En muchas ocasiones, pese a no aparecer en los censos y registros estadísticos como alumnos inmigrantes, forman parte de grupos sociales desarraigados, que divergen de otros grupos de población con los que comparten aula, y que sufren en su núcleo familiar el estrés, el miedo, el duelo del migrante. Achotegui describió en 2002 la situación de estrés por la que pasa el inmigrante actual, al verse sumido en un duelo relativo a la familia, la lengua, la cultura, la tierra, el estatus social, el grupo de pertenencia y los riesgos físicos; estos siete duelos, presentes en el proceso de migración actual, llevan a la persona a una crisis permanente que conforma el *síndrome de Ulises*. Se ven afectadas varias áreas de la salud mental, como la depresiva, la de la ansiedad, la de somatización o la confusional, logrando un cuadro de estrés crónico y múltiple, no caracterizado como una patología, sino como una área de prevención sanitaria y psicosocial que requiere una intervención psicoeducativa y de contención emocional (Achotegui, 2009); y en este sentido los docentes tienen una clara intervención, que ayude a mejorar la identidad, la autoestima y la integración social del individuo en su grupo de iguales (Achotegui, 2009: 167).

Para todo ello, el Grupo GIELEN se encuentra describiendo la información sociodemográfica relativa a la población inmigrante de la Comunidad de Madrid, en una primera fase; y presentándola en una plataforma electrónica de libre acceso para consulta del público general (<https://www.arcgis.com/home/index.html>). Mediante el uso de las Tecnologías de la Información Geográfica se ha diseñado una Web Mapping Application, implementada en ArcGIS Online (plataforma de la

empresa ESRI – Environmental Systems Research Institute), que lleva por nombre “Población inmigrante en contextos escolares (Madrid)” y que solo requiere tener acceso a conexión a internet (Fernández y García, 2018). Con esta herramienta todos los miembros de la comunidad educativa podrán acceder a diferentes planos de información sociodemográfica y cartográfica actualizada, puesto que sobre la cartografía base del Instituto Geográfico Nacional (IGN) y del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid se incorporan datos del Padrón Municipal y del Instituto Nacional de Estadística (INE). Para su estudio se seleccionan las variables de mayor interés para el ámbito educativo, como población total, número total de españoles, número total de extranjeros, extranjeros por continente de procedencia, extranjeros por nacionalidad...

A modo de ejemplo recogemos en la Imagen 2 los primeros resultados sobre la población rumana de la Comunidad de Madrid, que ha presentado siempre una tendencia al alza hasta 2012 como puede verse en el primer gráfico incluido (margen superior izquierdo). A pesar de que desde entonces, y a causa de la fuerte crisis económica sufrida en España, hasta la actualidad se ha producido un retroceso en la incorporación de inmigrantes a Madrid, sigue siendo la comunidad extranjera de mayor representación social. La pirámide de población incluida en la imagen (margen inferior izquierdo) nos muestra que sobre todo es la población activa, en edad fértil y susceptible de incorporarse al mercado laboral (entre 25 y 44 años), la que se registra en nuestro país. La base de la pirámide también refleja una población joven rumana, que se ha de incorporar a la enseñanza reglada, y para la que principalmente se realiza la investigación que presentamos.

El estudio completo debe recoger información de las características demográficas, sociales y económicas del país de origen de la población extranjera seleccionada; y por ello se incorporan variables demográficas (obsérvese la tabla que se encuentra en el centro de la Imagen 2) relativas a Rumanía, valoradas en la zona del este de Europa, y en contraste con los mismos datos relativos a España, valorados respecto al sur de Europa. También las variables de carácter económico (poder adquisitivo inferior en Rumanía), social (áreas de población rural más elevada o fertilidad más alta en la población joven rumana) y de desarrollo (ratio de estudiantes que acceden a niveles educativos superiores muy inferior en Rumanía) pueden resultar interesantes para comprender y valorar al estudiante en el centro de acogida, y para adaptar y ajustar los materiales docentes a las necesidades y peculiaridades del grupo.



Imagen 2. *Muestra de estudio sociodemográfico realizado desde la Web Mapping Application “Población inmigrante en contextos escolares”*. Fuente: Fernández, García y de las Fuentes, en prensa.

Y en último lugar se registra detenidamente la localización espacial de la población rumana que reside en la Comunidad de Madrid (puede verse el cartografiado de estos datos en la parte derecha de la Imagen 2), centrada sobre todo en la zona centro y este (Corredor del Henares, Móstoles y Fuenlabrada, principalmente). Esta información permitirá conocer qué centros escolares recibirán un mayor porcentaje de alumnado rumano y se podrán prever las necesidades formativas y planificar las propuestas de intervención educativa.

### 3. Estudios socioculturales para la atención y comprensión del alumnado inmigrante: Etnografía de la educación

Los datos socioeconómicos y demográficos de cada población deben ser interpretados a la luz de las características y rasgos culturales inherentes al grupo. La cultura de origen del inmigrante y las condiciones de vida de las que ha salido (contexto sociocultural, etnográfico, político, educativo, familiar, hábitos y costumbres, etc.) ayudarán al docente y al creador de materiales a comprender la actitud y el comportamiento del individuo y de su familia ante ciertos aspectos del proceso de aprendizaje.

Aspectos como la situación política del país de origen, la historia, la identidad, las relaciones y conflictos étnicos asociados, la educación, la concepción de la familia, el matrimonio, la equidad de género, la religión, las fiestas y rituales, etc. constituyen el patrimonio inmaterial del grupo al que pertenece el escolar. En muchas ocasiones además lo añora, y sufre el duelo característico de esta situación de pérdida que describió Achotegui (2009).

Para lograr que los integrantes de una determinada clase desarrollen una actitud transcultural (Rico, 2009, 2013) será necesario registrar los diferentes condicionantes del comportamiento social del individuo, presentarlos y darlos a conocer en el aula, comprender la diversidad del panorama sociocultural y valorar estos aspectos como contenidos imprescindibles para el enriquecimiento y la formación

personal. De esta manera se forjará en el aprendiz una personalidad curiosa, abierta, receptiva, tolerante y capaz de comprender las diferencias y enriquecerse con ellas. Por ello, conocer las circunstancias políticas, económicas y sociales de los países de los que emigran los estudiantes resulta necesario para poder sensibilizarse con su problemática, sus necesidades y carencias afectivas y formativas.

El estudio de casos y la observación participante están resultando ser dinámicas eficaces para la actualización y concreción de toda esta información; y permite conocer además el proceso de convivencia e integración en la comunidad escolar y en su grupo de iguales. En el marco de la Etnografía de la educación se propone observar a los sujetos en su contexto específico de aula, entendida como contexto comunicativo concreto, que permite tener en cuenta factores personales de aprendizaje, variables cognitivas y afectivo-emocionales. El proceso etnográfico que planteamos parte de la observación del funcionamiento interno de una clase con el análisis de las diferencias socioculturales que entran en juego, las interacciones y reacciones de los alumnos con sus iguales y con el profesor, el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje, de la metodología empleada, etc. Los materiales recogidos permitirán al profesor comprender e interpretar cómo se produce el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas entre los hablantes y, como consecuencia, le ayudará a elaborar propuestas didácticas acordes a las necesidades del alumno y de su peculiar proceso de aprendizaje, objetivo final de la labor del docente-etnógrafo (Castellote y Fernández, 2017). Los primeros estudios han permitido mostrar que la presencia de un mayor número de alumnos inmigrantes en las aulas conlleva una mejora en las relaciones sociales del grupo, en la promoción de conductas de respeto, comprensión, curiosidad por aprender... favorecedoras todas ellas de la integración tranquila en las aulas.

La recopilación de todos estos datos, por tanto, se ha de realizar desde dos vías complementarias. Por un lado la consulta de fuentes y recursos bibliográficos específicos para cada cultura, con la que se pueda elaborar un documento con la información necesaria para comprender las producciones de los recién llegados. Así, cuando un inmigrante rumano de 20 años habla sobre el nivel de estudios de su hermano pequeño refiriéndose a que está cursando el *gimnasio*, es necesario saber que hace referencia a la educación secundaria superior o *Gimnaziu*, que se cursa en Rumanía de los 11 a los 14 años; también conocer la importancia de la iglesia ortodoxa en la cultura rumana permitirá entender que una familia recorra varios kilómetros, desde Móstoles hasta Alcalá de Henares, y no regrese a su domicilio hasta las tres o las cuatro de la madrugada, por acudir a un oficio religioso durante la Semana Santa<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Esta información ha sido recuperada de las historias de vida registradas en el marco del Proyecto ISPIE, ref. HUM2006-01237/FILO; pueden ser consultadas las entrevistas y sus transcripciones en el repositorio disponible en [www.lenguas.net/inmigrantes](http://www.lenguas.net/inmigrantes).

Pero será el trabajo de campo, la recogida de información de primera mano entre la población migrante, la que permita centrarse en los aspectos que realmente son importantes en un proceso de incorporación a una nueva agrupación social. Es muy difícil conseguir que las familias inmigrantes revelen sus peculiares historias de vida a los investigadores, y ese es uno de los principales problemas con los que se ha enfrentado el *Corpus Dinámico del Español de la Inmigración* en sus diferentes fases (ISPIE, ref. HUM2006-01237/FILO, e IN.MIGRA2-CM, ref. H2015/HUM3404); sin embargo los relatos de vida grabados a lo largo de los años aportan una gran cantidad de información sociocultural (además de su indiscutible valor para los estudios sociolingüísticos y de actitudes lingüísticas, que suponen su principal objetivo), que no debe pasar desapercibida a ninguno de los miembros de la comunidad educativa que convivirá con el aprendiz inmigrante durante largos períodos de su jornada diaria.

El entorno escolar, por su parte, supone un contexto de investigación y recogida de datos más natural y menos invasivo, pues la figura del etnógrafo de la escuela o docente que realiza una observación participante, próximo al aprendiz y a su familia, mediador en los conflictos y choques culturales surgidos, es capaz de aunar información realmente relevante para la integración del inmigrante y la incorporación tranquila en el aula. En diversos estudios y trabajos de campo realizados en las aulas de Primaria (García López, 2016; Cabedo Alférez, 2017; De Loma Romero, 2017; Díaz Ruiz, 2017; García Velasco, 2017; Gómez Herrera, 2017; y Ladrón de Guevara, 2017) se ha observado que a causa del contenido curricular que se imparte en las materias escolares se suelen producir situaciones conflictivas y choques culturales entre alumnos de origen diferente (restricciones alimentarias, celebraciones religiosas, fiestas y rituales...) que requieren la mediación del docente. Todas estas pequeñas investigaciones llevadas a cabo en aulas ofrecen datos que serán registrados también, de la misma manera que los sociodemográficos comentados en el anterior apartado, en herramientas de fácil consulta por el docente en el aula (véase de nuevo el apartado 2).

#### **4. Los corpus lingüísticos, instrumentos para la investigación y la enseñanza del español a aprendices inmigrantes**

Conocer cuál es la lengua materna de sus alumnos, qué otras lenguas hablan, con quién las hablan y en qué situaciones comunicativas, debe ser uno de los objetivos del profesor cuando empieza a trabajar con un nuevo grupo o cuando se incorporan nuevos estudiantes al aula. Una vez identificadas las posibles lenguas y variedades lingüísticas que se encuentran en el ideolecto del alumnado, el profesor debe informarse sobre sus peculiaridades y principales rasgos; ello permitirá prever los problemas de adquisición y aprendizaje de la lengua de escolarización, la posible aparición de una interlengua, de errores del contacto entre lenguas, etc.

De la misma manera que en el estudio del componente sociocultural, también para lograr el conocimiento necesario de las lenguas de origen de los aprendices se debe atender a dos líneas formativas complementarias. Por un lado es fundamental la lectura de fuentes especializadas y estudios sobre la influencia de las diferentes lenguas en el aprendizaje del español como segunda lengua, estudios contrastivos entre las lenguas en contacto, de problemas de aprendizaje, etc.; pero toda esta información puede ser cotejada y completada con la que se registre en los propios centros escolares mediante la observación y recogida de muestras de lengua del alumnado. La elaboración de corpus lingüísticos con producciones de alumnos inmigrantes en los propios contextos escolares, interaccionando con sus iguales, con profesores y otros miembros de la comunidad educativa, permitirá registrar las diferentes etapas de aprendizaje de la lengua de instrucción, la influencia de factores extralingüísticos, los recursos comunicativos del aprendiz para defenderse en el aula, la apropiación del registro formal o académico, frente al uso de la lengua en otras situaciones más informales... Este es el objetivo del *Corpus de Español en Contextos Escolares* (ESCONES) que está llevando a cabo el Grupo GIELEN de la Universidad de Alcalá, en el que se recogen muestras de lengua oral y escrita producidas en situaciones de comunicación con sus interlocutores habituales en colegios de la zona centro peninsular (Madrid y Guadalajara).

La elaboración de corpus de lengua, como el que presentamos, se ha evidenciado como una necesidad para adaptar las dinámicas docentes, contenidos, materiales y diseños curriculares a las peculiaridades de las nuevas aulas multiculturales y multilingües. Ya en 1999 Torruella y Llisterri escribían la necesidad de acudir a los corpus lingüísticos como recopilatorios de muestras reales de uso de la lengua:

Actualmente, en muchas ramas de las humanidades, y sobre todo en lingüística aplicada, se pretende trabajar con datos reales y lo más exhaustivos posibles que permitan reproducir con la máxima fidelidad las características del objeto de estudio. Esto implica que, de algún modo, hay que recopilar, en cantidades más o menos grandes, muestras de los elementos que constituyen la realidad que se quiere observar (1999: 45).

Ese es también nuestro propósito al acudir a la Lingüística de corpus para lograr estudios empíricos basados en muestras reales representativas. Resulta imprescindible el estudio de materiales verbales pertenecientes a diferentes etapas del desarrollo de los aprendices de español con el fin de describir y descubrir la organización del proceso de adquisición y desarrollo de la lengua en el individuo, pues como indica Fernández Pérez (2007: 14-15) “hay procesos y características recurrentes, rasgos de emergencia regular”, “codificaciones genuinas” propias de “gramáticas en construcción”; y no solo en el desarrollo infantil, también en el proceso de maduración del adolescente, aprendiz del español desde otra lengua materna. Teniendo esto en cuenta el Grupo GIELEN ha concebido

ESCONES, como un corpus de lengua en contextos escolares, ampliable y muy versátil, que permite ser explotado desde perspectivas y enfoques muy diferentes, y con variedad de objetivos (Corredor, Fernández y Gómez, 2017).

ESCONES es un corpus estructurado según la situación comunicativa, la edad y el sexo de los sujetos. En una primera fase, abarca las diferentes etapas educativas comprendidas entre los 3 y los 12 años, y su objetivo general es la recogida de muestras de lengua oral y escrita que permitan observar y comprender cómo adquiere la conciencia lingüística en sus diferentes niveles el aprendiz de español (fonética, morfológica, sintáctica, léxica y pragmática), atendiendo al alumno que presenta esta lengua como materna y al que la debe aprender como extranjera o segunda. Y puesto que uno de sus cometidos será atender las necesidades educativas en el aula y elaborar materiales adecuados para un aprendizaje reflexivo y consciente, en el corpus se aúnan muestras espontáneas generadas en contexto escolar y producciones dirigidas por un adulto en las que se provoca la elaboración de ciertas secuencias lingüísticas que permitan estudiar los mecanismos del aprendiz para el desarrollo de sus habilidades comunicativas. La versatilidad y estructura del corpus permitirá su ampliación a otros contextos de aula protagonizados por adolescentes, incluso por estudiantes universitarios en proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades comunicativas en español. Para una mayor productividad el corpus está formado por textos enteros distribuidos en varios subcorpus orales y textuales codificados (con información de los elementos estructurales del texto), anotados (con etiquetas de marcación de ciertos aspectos lingüísticos) y documentados con una cabecera identificativa. Solo con una herramienta como la que proponemos se puede estudiar el uso de la lengua en contextos reales y observar el proceso de construcción de la lengua en el individuo.

Las primeras investigaciones surgidas del corpus ESCONES son las realizadas por Gómez Herrera (2017) a partir de muestras recogidas en colegios y aulas de enlace de Alcalá de Henares (Madrid) para describir el proceso de aprendizaje del español y la educación intercultural en contextos de inmersión lingüística. A partir de las entrevistas con docentes de aulas de enlace y de la observación participante de la investigadora se concluye la necesidad de adaptar los materiales empleados a los niveles cognitivos y lingüísticos del alumnado, y a las necesidades de integración sociolingüística; y la importancia de ahondar en el uso de modelos de español reales, coherentes y apropiados para los contextos comunicativos que podrían protagonizar los alumnos, con el fin de motivarles y potenciar una producción lingüística lo más real posible (estrategias de comunicación, alternancia de códigos, intercambios entre iguales...). La utilización de muestras del corpus ESCONES producidas por informantes nativos en las dinámicas de aula resultó de gran interés entre los estudiantes.

Sobre la base del corpus ESCONES Fuentes Gutiérrez (2018) ha estudiado los procesos de recuperación léxica y de percepción auditiva en

escolares de Guadalajara y la zona Este de Madrid, y su repercusión en el desarrollo de las habilidades comunicativas; puesto que en la zona centro peninsular se cuenta con un alto porcentaje de alumnado inmigrante en las aulas en cualquier trabajo de campo podrán evidenciarse diferencias en los procesos de adquisición lingüística entre los estudiantes que poseen el español como lengua materna y los que la tienen como extranjera o segunda. Así, por ejemplo, entre las muestras recogidas destacamos la producción escrita de HAS\_004, varón de 6 años, que tiene el árabe como lengua materna:

Querido/a carorina y doalfo ey do al fine ey do al burquequin<sup>3</sup>

La influencia de la lengua materna puede verse en los problemas de segmentación de las palabras, basada en unidades acentuales, en la confusión de las consonantes líquidas (\*carorina) y en el uso del fonema labiodental en sustitución del interdental, que presenta dificultades en un arabófono (zoo - \*fo y cine - \*fine) (Al Duweir, Al-Shuaibi y Carreras, 2014: 8).

Los estudios realizados a partir de las muestras de lengua reales y contextualizadas que ofrecen los corpus primarios como el que presentamos permiten extraer importantes conclusiones sobre las diferentes fases del proceso de aprendizaje del español como segunda lengua, y lengua de instrucción, además la influencia de la lengua materna del aprendiz en este proceso, las principales características de las lenguas presentes en el aula...; información, toda ella, imprescindible para resolver problemas de aprendizaje de la lengua, comprender la naturaleza de ciertos errores, interpretar actitudes y hábitos lingüísticos, programar tareas y actividades para la práctica dirigida, etc. Por ello, será también debidamente recopilada e incluida en los documentos de preparación docente que proponemos a continuación, junto a los datos sociodemográficos y socioculturales ya mencionados.

## **5. *Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración*: herramienta para la programación curricular**

La herramienta que se ha considerado básica para la programación y el diseño curricular y para la atención a los distintos grupos de población inmigrante en las aulas es el atlas; y en concreto, el *Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración* en los contextos escolares (ALCI). Los atlas presentan la información de manera esquemática y muy visual; y además la estructura y organización de los datos permite que cualquiera los valore e interprete de manera ágil y rápida. El *Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración* incluye información demográfica, histórica, etnográfica, lingüística... que permite comprender los hábitos y conductas del alumnado inmigrante y de sus familias, las posibles carencias formativas,

---

<sup>3</sup> Querido/a Carolina: He ido al zoo, he ido al cine, he ido al Burger King.

las expectativas comportamentales en el entorno escolar, las principales dificultades para el aprendizaje de la lengua, las interferencias provocadas por la lengua materna, etc. En este sentido, el ALCI permite ofrecer datos actualizados sobre el dominio lingüístico, conocimiento de lenguas y características demográficas y socioculturales de los alumnos que se incorporen a las aulas en general, con atención especial a los grupos de población que presentan problemas de inclusión lingüística y/o cultural. En concreto, los grupos marroquí, portugués, rumano e italiano son los más representados en nuestro país según los datos del Instituto Nacional de Estadística; y en la Comunidad de Madrid, que es la zona que estudia el Grupo GIELEN de la Universidad de Alcalá en esta primera fase del *Atlas*, se atiende además a la población china, búlgara, ucraniana y rusa, de habla no hispana, y ecuatoriana, colombiana, boliviana y argentina, de habla hispana.

El ALCI cuenta con fascículos individuales de fácil manejo dedicados a cada uno de los grupos poblacionales mencionados. Cada cuadernillo presenta dos grandes bloques; el primero dedicado al estudio sociodemográfico y económico de la población extranjera presente en los contextos educativos de la Comunidad de Madrid (véase el apartado 2., más arriba); y un segundo apartado en el que se recopila información sociocultural y sociolingüística de cada grupo poblacional, según hemos descrito en los apartados previos 3. y 4.

El apartado de información sociocultural se ve enriquecido por las historias de vida y relatos presentes en las entrevistas realizadas a la población inmigrante en los corpus mencionados con antelación; nos permiten presentar la visión más cercana del patrimonio inmaterial de la cultura que la familia del escolar pretende perpetuar, en la mayoría de los casos, en el hogar. Así, encontramos registradas descripciones de los diferentes comportamientos en celebraciones y rituales, como la que realiza, a propósito de las bodas, esta informante marroquí de 22 años que lleva 15 meses en Móstoles<sup>4</sup>:

Entrevistadora: ¿Has visto una boda, no?

Informante: Sí, sí, una boda.

E: ¿Y es diferente a...?

I: ¡Muy diferente! Aquí la novia y la novio..., la novia...; el novio no pasa nada, pero la novia no lleva el velo.

E: ¿La cabeza?

I: Sí, lleva el velo de la cabeza sólo; pero nosotros el velo, y velo otro, para no ver la cara, ni nada, sí.

E: Uhum

I: Sí. Cuando fue a esta, la chica fuera hacía foto y velo. Vosotros aquí igual, la chica hace fotos fuera, pero nosotros, no.

E: ¿Y cuántos? Porque hay dif... Tú has visto diferentes, ¿cuántos días de fiesta tiene una boda aquí, cuánto...?

<sup>4</sup> Reproducimos transcripciones adaptadas de las entrevistas realizadas en el Proyecto Integración sociolingüística de la población inmigrante en España (ISPIE) (Ref. HUM2006-01237/FILO). Disponible en: [www.linguas.net/inmigrantes](http://www.linguas.net/inmigrantes).

I: Aquí, aquí en España, tienes sólo sábado por la tarde, sábado o domingo por la tarde; pero nosotros tres días, una semana; sí, una semana.  
E: ¿Cuántos días ha sido la fiesta de tu boda?  
I: Ah, a ver, dos días. Sí, dos días, el sábado y el domingo.  
E: ¿Todo el día?  
I: Sí, todo el día.  
E: ¿Mañana, tarde?  
I: Sí, sí, todo el día.

En el siguiente fragmento destaca la escasa incorporación a la escuela de las niñas en su país, frente a la situación que ha encontrado en España:

E: Cuando tenías nueve años ya dejaste de ir a la escuela, ¿no?  
I: Sí.  
E: ¿Y qué hiciste?  
I: Estoy en casa con mi madre; y aprender a cocinar y lavar los platos, muchas cosas; y eso, y ya.  
E: ¿Y no echabas de menos la escuela, cuando estabas en casa?  
I: Sí, sí, pero no mucho, ¿sabes? Sí, tengo mucho...  
E: ¿Y por qué dejaste la escuela?  
I: Allí en mi país, no, las chicas nunca estudian; yo solo estoy en la escuela sola, sola una chica; sí, sí, una chica, todos los chicos; hay veinte, veinte chicos y una chica.

Reproducimos a continuación también las palabras de un informante rumano, de 20 años, que lleva cuatro de permanencia en España; comenta diferencias incluso en la organización de las tareas laborales:

E: ¿Era muy diferente el trabajo que tú tenías aquí con el de Rumanía?  
I: No, el trabajo que es en Rumanía es igual, pero es diferente el sueldo.  
E: ¿Sí?  
I: Porque en Rumanía puedes ganar doscientos euros al mes y aquí mil, así que es muy diferente  
E: Y muy diferente también en que la gente que trabaja en la construcción en Rumanía hace todo, ¿no?  
I: Sí, hacen todo. Y sin embargo aquí hay el pladur, el del suelo... Sí, pero la gente que trabaja en construcción, no sé si gana hasta cuatrocientos euros al mes.  
E: ¿En Rumanía?  
I: Sí, que es poco, aquí ganas mil quinientos, mil seiscientos, y en Rumanía cuatrocientos.

Por otro lado, para el tratamiento de la información sociolingüística del ALCI, además de la documentación con fuentes especializadas, se acude a los diferentes subcorpus que constituyen el *Corpus del Español en Contextos Escolares* (ESCONES), ya comentado; de él se extraen muestras de lengua orales y escritas producidas de manera espontánea o dirigida en los centros educativos, por informantes nativos y procedentes de otras lenguas y culturas. En el ALCI se registran las características principales de cada variedad lingüística de la población inmigrante estudiada; así, por ejemplo, en el fascículo elaborado para la población rumana

encontraremos información sobre la influencia que puede ejercer en el aprendiz de español que en la lengua rumana no existe el sonido interdental [θ], [ð]; puede ser una de las causas que lleven a EDU\_H22\_011, informante rumano de 7 años de edad, a escribir *\*disfrac* terminado en –c en el siguiente texto:

Querido/ a Samul

Eres guapo con ese disfrac de cocodrilo es muy chulo. y tanvien megusta ese disfrac de caballos chulos<sup>5</sup>.

También de origen rumano es el informante de 6 años (PAU\_M21\_002) que escribe *\*ecibocabo*; en su lengua materna el sonido /ke/, /ki/ se escribe *che*, *chi*, mientras que el fonema palatal africado tiene como correspondencia gráfica *ce*, *ci*.

En informantes de lengua materna china hemos corroborado la tendencia del hablante chino que se encuentra aprendiendo español a ensordecer las oclusivas velares sonoras (y las oclusivas sonoras, en general), lo que justifica que nuestra informante de nacionalidad china, de 10 años de edad y 12 meses de residencia en España, escriba *\*cato* en el siguiente texto: *el cato es color rojo*.

De manera diferente, la informante rusa de 11 años, y 10 meses de permanencia en España, presenta problemas con el género de las palabras: *La ratita tiene: una flor en la mano, una lacita en la cabeza*. En las gramáticas de español para rusos se advierte de la reducción de *o* en *a* y su posible repercusión en la comprensión del texto a causa del género (Guzmán Tirado, 2009).

El profesor de español podrá programar sus clases y diseñar actividades adecuadas a la situación de aula, si posee evidencias de los problemas que puede encontrar su alumno por poseer una lengua materna diferente y encuentra un apoyo documental sólido que le permita comprender las causas posibles de dichas interferencias. Una herramienta como el ALPI ofrece esta información contextualizada y enmarcada en la descripción sociodemográfica y cultural propia de cada comunidad de hablantes.

## 6. Conclusiones

La integración de la población inmigrante en los contextos escolares se ha convertido en una preocupación del docente que se enfrenta a esta labor a diario, y también de especialistas como el creador de materiales didácticos, el formador de profesores o el diseñador de programaciones curriculares. Interesantes y necesarios estudios se han publicado ya sobre el tema, aportando base conceptual, experiencias y reflexiones imprescindibles (entre otros, Moreno, 2004; Cabañas, 2008; Nikleva, 2017). Pero en este trabajo hemos querido llamar la atención sobre la necesidad de abordar

<sup>5</sup> Querido/a Samul: Eres guapo con ese disfrac de cocodrilo, es muy chulo. Y tanvien me gusta ese disfrac de caballos chulos.

esta problemática desde la interdisciplinariedad y el trabajo de campo, desde la investigación y la consecuente acción educativa. Se presentan algunas iniciativas fundamentadas en la elaboración de corpus primarios de datos (experiencias y relatos de vida, muestras de lengua oral y escrita), organizadas en herramientas de aprendizaje para el docente (atlas lingüísticos y corpus digitales), en el marco de instrumentos y marcos de referencia para el ámbito educativo. Hemos querido con todo ello establecer el marco epistemológico del profesional encargado de la integración del inmigrante en contextos escolares y ofrecerle herramientas para su formación y para la aplicación a la labor docente, surgidas al amparo de una amplia investigación en curso en la que participan los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en los centros educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACHOTEGUI LOIZATE, Joseba (2009), «Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)», en *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aidizkaria (Revista de servicios sociales)*, nº 46, pp. 163-171.
- AL DUWEIRI, Hussein; AL-SHUAIBI, Jihad y CARRERAS RABASCO, Adrián (2014), «Las consonantes en español y árabe: un análisis contrastivo para fines didácticos», en *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, nº 18.
- BUITRAGO GÓMEZ, María Cruz (2009), «La importancia del plurilingüismo en la escuela: elaboración del duelo en el Síndrome de Ulises», en Ambadiang Omengele, T.; Aparicio García, M. E.; Arroyo Ilera, F.; Garrido Medina, J.; Markik, J.; Moreno Cabrera, J. C.; Payrató Giménez, L. (eds.), *La pluralidad lingüística: Aportaciones sociales, culturales y formativas*. Madrid, Ministerio de Educación, pp. 181-202.
- CABAÑAS MARTÍNEZ, María Jesús (2008), *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. ASELE. Colección Monografías, nº 11. Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- CABEDO ALFÉREZ, Raquel (2017), *La integración de inmigrantes en escuelas rurales*. Trabajo Final de Grado inédito, Grado en Maestro de Educación Infantil, Universidad de Alcalá.
- CANDELIER, Michel (2013), *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y Culturas* (MAREP). CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*). Austria: European Centre for Modern Languages. <<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>> (23-10-2018).
- CASTELLOTE HERRERO, Eulalia y FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen (2017), «Etnógrafos de la escuela, observadores del desarrollo de la conciencia lingüística en el aula», en Del Castillo Fernández, H. y Nogueiras Redondo, G. (eds.), *Nuevas apuestas educativas: Entre la docencia*

- presencial y la innovación tecnológica*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 166-176.
- COMISIÓN EUROPEA (2010), *Manual sobre la integración para responsables de la formulación de políticas y profesionales*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CORREDOR ROMERO, Liliana; FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen y GÓMEZ HERRERA, Ana Victoria (2017), «El desarrollo de las habilidades comunicativas en contextos escolares: instrumentos para el estudio de la conciencia lingüística en niños», en *XVIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL)*. Bogotá, Colombia.
- DE LOMA ROMERO, Laura (2017), *La enseñanza del español en una escuela multicultural. Análisis de las principales dificultades y propuesta metodológica en Educación Infantil*. Trabajo Final de Grado inédito, Grado en Maestro de Educación Infantil, Universidad de Alcalá.
- DÍAZ RUIZ, Ana (2017), *Propuesta educativa para reforzar el aprendizaje de la lengua española en alumnado extranjero en Melilla*. Trabajo Final de Grado inédito, Grado en Maestro de Educación Infantil, Universidad de Alcalá.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen (2015), «Principales disciplinas implicadas en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños», en Fernández López, M. C. (coord..), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 11-92.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen (2017), «Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: Análisis de necesidades formativas y curriculares», en *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. 2017. <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/sicle/019\\_fernandezlopez.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicle/019_fernandezlopez.htm)> (23-10-2017).
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen y GARCÍA PAREDES, Celeste (2018), «El uso de las Tecnologías de la Información Geográfica para mejorar la integración sociolingüística de la población inmigrante en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: una propuesta metodológica aplicada al aula de Infantil, Primaria y Secundaria», en Del Castillo Fernández, H. y Gómez Hernández, P., *Educación y Compromiso Social: Aprendizaje Servicio (ApS) y otras metodologías*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 129-140.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen; GARCÍA PAREDES, Celeste y FUENTES GUTIÉRREZ, de las Elisa (en prensa), «Estudio sociolingüístico y sociocultural de la población rumana en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: propuestas de intervención educativa», en *X Encuentro en Innovación Docente Universitaria (EIDU)*, Alcalá de Henares 2018. Universidad de Alcalá.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2007), «La actualidad de los estudios sobre lenguaje infantil», en *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, nº 6, pp. 5-40.
- FERRERI, Silvana (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma, Aracne Editrice.
- FUENTES GUTIÉRREZ, Elisa de las (2018), *La recuperación léxica y la percepción auditiva en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños de 6 a 9 años en sus contextos escolares, E-eleando*, Serie de monografías, nº 10. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- GARCÍA LÓPEZ, Pablo (2016), *La integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: las aulas de enlace*. Trabajo Final de Máster inédito, Máster Universitario en Formación de Profesores de Español, Universidad de Alcalá.
- GARCÍA VELASCO, Cristina (2017), *Integración de la población inmigrante en las aulas de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid*. Trabajo Final de Grado inédito, Grado en Maestro de Educación Infantil, Universidad de Alcalá.
- GÓMEZ HERRERA, Ana Victoria (2017), *Aprendizaje de español y educación intercultural en contextos de inmersión lingüística*, Trabajo Final de Máster inédito, Máster Universitario en Formación de Profesores de Español, Universidad de Alcalá.
- GUZMÁN TIRADO, Rafael (2009), *Contrastes. Español para hablantes de ruso*. Madrid, SGEL.
- LADRÓN DE GUEVARA MARTÍNEZ, Olga (2017), *La inmigración en el aula de Primaria: inmersión lingüística y planteamiento curricular*. Trabajo Final de Grado inédito, Grado en Maestro de Educación Primaria, Universidad de Alcalá.
- MORENO GARCÍA, Concha (2004), *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Ministerio de Educación y Ciencia. Los Libros de la Catarata.
- NIKLEVA, Dimitrinka G. (ed.) (2017), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Linguistic Insights. Studies in Language and Communication, 221, Berna, Peter Lang.
- RICO MARTÍN, Ana María (2009), «El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad», en Barrientos, A., et al. (eds.) *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 721-737). Vol. 2. Cáceres, Universidad de Extremadura.
- RICO MARTÍN, Ana María (2013), «La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad», en *Lenguaje y Textos*, nº 37, mayo, pp. 171-182.
- TORRUELLA, Joan y LLISTERRI, Joaquim (1999), «Diseño de corpus textuales y orales», en Blecua, J. M.; Clavería, G.; Sánchez, C. y Torruella, J. (eds.) *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Barcelona: Seminario de Filología e Informática, Departamento de

Filología Española, Universidad Autónoma de Barcelona - Editorial Milenio, pp. 45-77.  
VAN LIER, Leo (2005), «Lingüística Educativa. Una introducción para enseñantes de lengua», *Signos*, 14, pp. 20-29.