

EL2 y Organización Escolar

Contenidos

La atención educativa al alumnado de origen extranjero desborda el limitado ámbito de la enseñanza de una nueva lengua. Cuestiones como la gestión del centro o el currículo de las enseñanzas no-lingüísticas son de relevancia absoluta para los estudiantes. Por eso en este tema se tratarán los siguientes contenidos:

- los diferentes modelos de enseñanza bilingüe,
- las fases y estrategias de actuación en los centros,
- el análisis de la situación para tomar decisiones y actuar,
- las competencias básicas como ejes del proyecto educativo de centro y de la programación de aula.

Aunque los contenidos de este tema se tratarán de manera necesariamente genérica, las "cuestiones para el debate" te abren la posibilidad de reflexionar sobre tu propio centro o de proponer cuestiones concretas sobre tu centro al resto de los compañeros y compañeras o a los tutores.

Modelos educativos de atención al alumnado de origen extranjero

La atención educativa al alumnado inmigrante no se reduce a la enseñanza de la lengua de la escuela. Si todo el problema de la atención educativa al alumnado inmigrante fuera una cuestión técnica de enseñanza de lenguas, todo estaría resuelto con la ejecución de los mejores procedimientos didácticos y probablemente el abanico de repuestas que se hubiera dado a esta cuestión no sería tan amplio como es. La enseñanza del español como nueva lengua se debe inscribir en el marco más amplio de la organización escolar, de igual forma que la organización escolar forma parte de cuestiones ideológicas, políticas, económicas y sociales más amplias que la gestión de los centros educativos.

Así, Colin Baker (2006: 214-216) establece diez tipos diferentes de educación bilingüe, no sin antes advertir que existen múltiples variantes de cada tipo fundamental. En la siguiente tabla, traducida y adaptada del original en inglés, se sintetizan estos diez modelos:

Formas monolingües de Educación para Bilingües				
<i>Tipo de programa</i>	<i>Estudiante típico</i>	<i>Lengua de la escuela</i>	<i>Objetivo social y educativo</i>	<i>Objetivo lingüístico</i>
Aula normalizada - Submersión	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación y sustracción	Monolingüismo
Aula normalizada - Submersión con clases segregadas	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de L2 segregada	Asimilación y sustracción	Monolingüismo
Segregacionista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (forzada)	Apartheid	Monolingüismo

Formas débiles de educación bilingüe para bilingües				
<i>Tipo de programa</i>	<i>Estudiante típico</i>	<i>Lengua de la escuela</i>	<i>Objetivo social y educativo</i>	<i>Objetivo lingüístico</i>
Programa de transición	Minoría lingüística	De la lengua minoritaria a la lengua mayoritaria	Asimilación y sustracción	Monolingüismo relativo
Aula normalizada con enseñanza de lenguas extranjeras	Mayoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de LE	Enriquecimiento limitado	Bilingüismo limitado
Separatista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (sin elección)	Separación / Autonomía	Bilingüismo limitado
Formas fuertes de educación bilingüe para el bilingüismo				
<i>Tipo de programa</i>	<i>Estudiante típico</i>	<i>Lengua de la escuela</i>	<i>Objetivo social y educativo</i>	<i>Objetivo lingüístico</i>
Inmersión	Mayoría lingüística	Bilingüe con énfasis inicial en la L2	Pluralismo y enriquecimiento.	Bilingüismo y biliteracidad
Mantenimiento - Lengua de herencia	Minoría lingüística	Bilingüe con énfasis en la L1	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento.	Bilingüismo y biliteracidad
Enseñanza dual o de doble vía	Minoría y Mayoría lingüística	Lengua minoritaria y mayoritaria	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento.	Bilingüismo y biliteracidad
Bilingüismo en aula normalizada	Mayoría lingüística	Dos lenguas mayoritarias / Pluralismo	Mantenimiento, biliteracidad y enriquecimiento.	Bilingüismo

Esta tabla tiene distintos puntos de interés. En primer lugar, la tipología genera una pregunta fundamental: ¿cuál es el “tipo de programa” de nuestra escuela? O aún mejor, desde una perspectiva dinámica, ¿cuáles son los “tipos de programas” que hemos experimentado o estamos ahora experimentando? El foro de este tema puede ser un buen lugar donde responder a estas cuestiones.

Por otro lado, las propias categorías que utiliza para la clasificación son provocadoras de una reflexión interesante: ¿a qué “estudiante típico” nos estamos dirigiendo con nuestro actual modelo de escuela? ¿Cuál es la lengua de la escuela? ¿Qué objetivos, sociales y educativos, se pretenden? ¿A qué objetivos lingüísticos se aspira?

Pongamos algunos ejemplos. Una escuela recibe un pequeño grupo de estudiantes marroquíes por primera vez y coloca a estos estudiantes en el curso que les corresponde por su edad, sin mayor preparación o adaptación del profesorado a esta nueva situación; esta escuela responde a un modelo de submersión, en el cual los estudiantes de una minoría lingüística reciben formación en la lengua mayoritaria con los objetivos de asimilación, sustracción y monolingüismo como referentes; y lo mismo ocurre, según Baker (ibid: 219-221) si los estudiantes de la minoría lingüística reciben clases de la L2 en un aula segregada; en otra línea, una escuela de estudiantes autóctonos en cuyo currículum hay asignaturas de lenguas extranjeras pretende un enriquecimiento social y educativo limitado tanto como un bilingüismo limitado; finalmente, en el modelo de enseñanza dual o de doble vía (Baker, ibid.: 228-238) conviven en

el aula aproximadamente el mismo número de estudiantes hablantes de la lengua mayoritaria y la lengua minoritaria y estas dos lenguas se utilizan al cincuenta por ciento para la consecución de los objetivos de bilingüismo y biliteracidad.

Así pues, o bien con esta tabla o con algunos de sus elementos podríamos intentar describir, con más precisión, la escuela. En nuestro caso nos centraremos en uno de los criterios para la tipología, la lengua de la escuela, pero lo analizaremos en relación con otro criterio implícito en la variable “estudiante típico”, la lengua de los estudiantes.

Eurydice (2005) analiza cuatro cuestiones relevantes para nuestra reflexión: la diversidad lingüística que existe en los centros educativos, el lugar que ocupan las lenguas extranjeras en el currículo, la variedad de lenguas enseñadas, y la formación inicial y cualificación del profesorado que las imparte. Ahí podemos aprender que en la mayoría de los países europeos existen medidas de apoyo lingüístico para los estudiantes de origen extranjero, básicamente según dos modelos (Eurydice, *ibid*, 81):

- un “modelo integrado” donde los estudiantes son asignados a los grupos que les corresponden por edad, en los cuales reciben medidas de apoyo lingüístico;
- un “modelo separado” en el cual los estudiantes reciben una atención específica fuera de sus grupos de edad.

Tomando como referencia la tipología de modelos de enseñanza bilingüe de Baker (2006) y comparándola con esta afirmación de Eurydice podríamos afirmar que aún nos quedan muchos modelos por experimentar en la búsqueda de una mejor atención educativa al alumnado de origen extranjero. Sin embargo, no podemos dejar de creer que existen variantes de estos dos modelos europeos que se acercan a las llamadas “formas fuertes de educación bilingüe”, aunque no hayan sido teorizadas y aparentemente pertenezcan a uno de estos dos modelos.

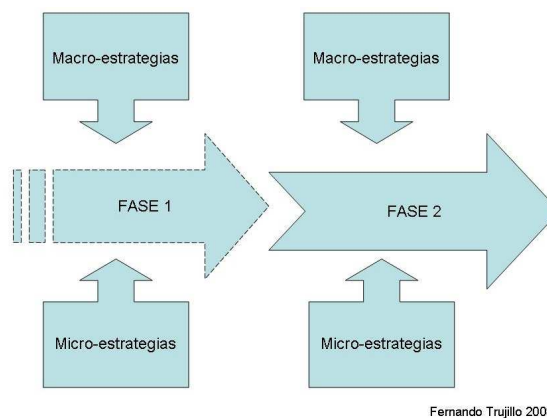
En resumen, esta es la escuela que tenemos: un número creciente de estudiantes de origen extranjero conviven en las aulas con el estudiante autóctono, atendidos básicamente según dos modalidades educativas, “integrada” o “separada”, pero con una escasa atención, en todos los casos, a la lengua de los estudiantes.

Además, en España cada comunidad autónoma - excepto las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla - tiene potestad para organizar, dentro del marco establecido por la normativa nacional vigente, la atención educativa al alumnado inmigrante. Esta situación ha generado un buen número de variantes de las dos modalidades mencionadas anteriormente, como han descrito CIDE (2005), Grañeras et al. (2007) o Trujillo Sáez (2004), entre otros.

Cada variante regional de las modalidades “integrada” o “separada” tienen sus ventajas e inconvenientes. Las primeras requieren formación específica para el profesorado así como recursos para los centros; la segunda es más fácil de implementar y suele dar algún tipo de resultado a corto plazo, aunque a medio y largo plazo la modalidad integrada es más efectiva desde la perspectiva educativa y social.

Fases y estrategias en la atención educativa al alumnado inmigrante

Distinguiremos dos fases de actuación, acogida y normalización, y dos tipos de estrategias, micro y macro. La fase de acogida coincide con la llegada del estudiante al centro e incluye estrategias macro y micro que se deben desarrollar tanto antes de la llegada de estudiantes de origen extranjero así como durante los momentos iniciales de la vida del estudiante en los centros. La fase de normalización supone que la presencia del alumnado de origen extranjero en el centro no es un fenómeno extraordinario sino parte del transcurso normal del año escolar. En esta fase deben continuar algunas de las actuaciones acometidas durante la fase de acogida así como desarrollarse algunas estrategias nuevas propias de la participación de los estudiantes de origen extranjero en las clases con sus compañeros y compañeras.



A continuación se detallan algunas de las estrategias macro y micro más importantes en cada fase, así como los responsables de esas estrategias.

Macro-estrategias	Micro-estrategias
Escolarización Formación inicial y permanente del profesorado Dotación de recursos Coordinación educativa	Organización del aprendizaje Promoción de la adquisición y la enseñanza de la nueva lengua
Responsables	Responsables
Administración educativa Centros del Profesorado y Universidad Equipos directivos Equipos de coordinación pedagógica	Equipos directivos Equipos educativos

Es ahora tarea de cada centro pensar - como veremos en el siguiente bloque, dedicado al análisis de la situación a través del análisis DAFO - qué estrategias se deben desarrollar en cada fase y quién estará encargado de hacerlo. Así, por ejemplo, creemos que no basta con establecer Planes de Acogida para este alumnado - la mayoría de las comunidades cuentan con orientaciones para el diseño de un plan de acogida - sino que hay que ir un poco más lejos y promover la elaboración de 'Proyectos Lingüísticos de Centro' que recojan de forma pormenorizada las situaciones de enseñanza-aprendizaje

concretas de cada Centro en cada momento así como las propuestas que dicho Centro haga para dar respuesta a estas situaciones.

Gran parte de la responsabilidad de todo este proceso recae sobre el centro escolar, que se convierte en el eje vertebrador de cualquier actuación; es más, podríamos afirmar que el papel de cualquier otra institución implicada o relacionada con estos temas es ponérselo fácil al centro, allanando obstáculos y desmontando cualquier excusa para no prestar una atención educativa de calidad. Así, las administraciones educativas deberán proporcionar, como mínimo el marco legal, una normativa clara y específica sobre los procesos a seguir, así como aportar los recursos humanos y materiales necesarios para llevar a cabo las propuestas dentro de ese marco normativo aludido.

La Universidad, por su parte, deberá estar en contacto con la realidad de los centros educativos, conocer sus preocupaciones y necesidades y aportar, desde el ámbito de la investigación, sugerencias sobre posibles vías de actuación, modelos de buenas prácticas, adecuar la formación inicial del futuro profesorado a las nuevas necesidades y colaborar en la formación continua del profesorado en ejercicio.

Los Centros del Profesorado y Centros de Recursos deberán disponer de una oferta formativa adecuada y de calidad, así como de mecanismos para promover y dinamizar cualquier iniciativa de mejora a través de Seminarios, Grupos de trabajo, etc. con el profesorado.

Los Ayuntamientos y otras instituciones establecerán mecanismos de colaboración con los Centros y pondrán a su disposición en sus respectivas localidades, sus servicios de mediación, traducción, etc. así como las actividades de ocio, deportivas etc. y escucharán a los centros en lo relativo a escolarización, construcción de nuevos edificios educativos, uso de instalaciones deportivas, etc.

Las familias, representadas por las AMPAS, deben tener igualmente su apartado en ese Proyecto Lingüístico de Centro aportando su infraestructura, colaborando en tareas de mediación, promoviendo y participando en actividades extraescolares, etc.

Como vemos, hay multitud de cosas por hacer y multitud de gente que puede hacer cosas. Se trata, en resumen, de poner todos los recursos posibles al servicio de la escuela, pero al mismo tiempo de exigir a la escuela respuestas adecuadas y eficaces para los nuevos retos que plantea la educación en la diversidad hoy.

Las competencias básicas y su incidencia en el Proyecto Educativo de Centro y las Programaciones de Aula

La Ley Orgánica de Educación ha incorporado al sistema educativo español una novedad que ya lleva tiempo circulando por Europa - y otros sistemas educativos: son las competencias básicas. Las competencias nos llegan directamente desde una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las "competencias claves", aunque podemos ver en Eurydice que las competencias básicas con ya bien conocidas en otros países europeos.

Según la nueva normativa, y muy especialmente los Reales Decretos donde se establecen las enseñanzas mínimas para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, el objetivo de la escuela se puede resumir en el desarrollo de las competencias básicas de sus estudiantes.

Las competencias básicas se pueden definir como la habilidad de resolver de manera eficaz problemas complejos vinculados con el escenario social en el cual viven los estudiantes. Suponen la movilización de los conocimientos del estudiante en una situación determinada en la cual se enfrenta a un problema complejo y novedoso. Implica, siguiendo la distinción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, tanto al saber como al saber hacer, el saber ser o el saber aprender.

Las competencias básicas son las siguientes:

- competencia en comunicación lingüística,
- competencia matemática,
- competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico,
- tratamiento de la información y competencia digital,
- competencia social y ciudadana,
- competencia cultural y artística,
- competencia para aprender a aprender,
- autonomía e iniciativa personal.

Además, las comunidades autónomas pueden añadir alguna competencia que estimen necesaria, como ha hecho Castilla-La Mancha con la competencia emocional.

La incorporación de las competencias básicas al currículo tiene diversas implicaciones para el alumnado en general y, particularmente, para el alumnado de origen extranjero:

- Todos los recursos del centro han de ser puestos a la disposición de los estudiantes para un desarrollo satisfactorio de estas ocho competencias.
 - Esto implica que todos aquellos proyectos que desarrolle el centro deben estar vinculados con estas competencias básicas, que a su vez sirven de criterio de evaluación para la actuación del centro.
- En relación con el aprendizaje de lenguas, por primera vez se establece que todo el profesorado tienen una contribución que realizar al desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes, sin especificar si estos son autóctonos y hablantes de una y otra lengua.
 - Por tanto, cada docente debe preguntarse qué puede hacer y qué hace para el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes. En este sentido, propuestas de integración de lenguas y contenidos como las que veremos en este curso pueden ser una buena respuesta a esa pregunta.
- El desarrollo de las competencias básicas implica, necesariamente, la utilización de tareas para la enseñanza.
 - Trascendiendo el ámbito de la enseñanza de idiomas, trabajar por tareas se ha convertido en una necesidad si aspiramos al desarrollo integral de las competencias básicas. Esto implica que el profesorado tendrá que preguntarse a la hora de programar no qué debe enseñar sino qué deben poder hacer sus estudiantes al final de un período de aprendizaje.

Tareas en el currículo escolar I

El desarrollo de las competencias básicas de nuestros estudiantes implica la utilización de tareas para la enseñanza en las aulas, en todas las áreas y en todos los niveles.

Una tarea es una secuencia didáctica organizada de tal forma que ayude a los estudiantes a lograr la realización de una actividad compleja relacionada con la experiencia vital de los propios estudiantes. Así, la tarea se descompone en una secuencia de actividades, de distinto tipo, que sirven de andamiaje al estudiante para ir logrando actividades gradualmente más complejas; por ello se suelen distinguir entre tareas o actividades facilitadoras y tareas realistas, como también se distingue entre tareas pedagógicas o de aprendizaje, si están vinculadas con contenidos académicos, o tareas de acción social, si el objetivo es resolver una situación problemática propia del contexto social de los estudiantes.

Mediante estas tareas, que habrán de integrar contenidos de diversas áreas curriculares además de la lengua, podremos poner en situación a nuestros estudiantes para que movilicen todos sus recursos - muchos adquiridos fuera del aula - para resolver un problema.

El currículo de Educación Primaria y Secundaria ya contempla esta necesidad de utilizar tareas para el desarrollo de las competencias básicas. Encontramos sugerencias de tareas para cada nivel educativo en los criterios de evaluación de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Así, por ejemplo, en Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en Educación Primaria podemos leer tareas como las siguientes (se cita sólo el título de la tarea y el criterio de evaluación de referencia):

- El zoológico y el parque botánico: Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios (segundo criterio de evaluación, primer ciclo).
- El taller: Montar y desmontar objetos y aparatos simples y describir su funcionamiento y la forma de utilizarlos con precaución. (noveno criterio de evaluación, primer ciclo).
- Del mar a la mesa: Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales, señalando ventajas e inconvenientes y analizar el proceso seguido por algún bien o servicio, desde su origen hasta el consumidor (cuarto criterio de evaluación, segundo ciclo).
- Juego de orientación: Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados, y utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse (sexto criterio de evaluación, segundo ciclo).
- Elecciones en la clase: Conocer los principales órganos de gobierno y las funciones del Municipio, de las Comunidades Autónomas, del Estado Español y de la Unión Europea, valorando el interés de la gestión de los servicios públicos para la ciudadanía y la importancia de la participación democrática (quinto criterio de evaluación, tercer ciclo).

- La línea del tiempo de la vida cotidiana: Identificar rasgos significativos de los modos de vida de la sociedad española en algunas épocas pasadas -prehistoria, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y siglo XX-, y situar hechos relevantes utilizando líneas del tiempo (séptimo criterio de evaluación, tercer ciclo).
- Un proyecto de ingeniería: Planificar la construcción de objetos y aparatos con una finalidad previa, utilizando fuentes energéticas, operadores y materiales apropiados, y realizarla, con la habilidad manual necesaria, combinando el trabajo individual y en equipo (noveno criterio de evaluación).

En Educación Secundaria Obligatoria también es posible encontrar tareas en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas; escogeremos distintas áreas de conocimiento para ejemplificar este punto:

- Ciencias de la Naturaleza, primer curso:
 - El modelo a escala del sistema solar: Interpretar algunos fenómenos naturales mediante la elaboración de modelos sencillos y representaciones a escala del Sistema Solar y de los movimientos relativos entre la Luna, la Tierra y el Sol.
- Ciencias de la Naturaleza, tercer curso:
 - El laboratorio del C.S.I.: Utilizar procedimientos que permitan saber si un material es una sustancia, simple o compuesta, o bien una mezcla y saber expresar la composición de las mezclas.
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia, segundo curso:
 - Jugando al SimCity: Analizar el crecimiento de las áreas urbanas, la diferenciación funcional del espacio urbano y alguno de los problemas que se les plantean a sus habitantes, aplicando este conocimiento a ejemplos de ciudades españolas.
- Educación Física, cuarto curso:
 - La enfermería: Resolver supuestos prácticos sobre las lesiones que se pueden producir en la vida cotidiana, en la práctica de actividad física y en el deporte, aplicando unas primeras atenciones.
- Educación Plástica y Visual:
 - El mural de la escuela: Elaborar y participar, activamente, en proyectos de creación visual cooperativos, como producciones videográficas o plásticas de gran tamaño, aplicando las estrategias propias y adecuadas del lenguaje visual y plástico.
- Matemáticas, primer curso:
 - Un código sin resolver: Identificar y describir regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números, utilizar letras para simbolizar distintas cantidades y obtener expresiones algebraicas como síntesis en secuencias numéricas, así como el valor numérico de fórmulas sencillas.
- Matemáticas, cuarto curso:
 - Un día en el banco: Aplicar porcentajes y tasas a la resolución de problemas cotidianos y financieros, valorando la oportunidad de utilizar la hoja de cálculo en función de la cantidad y complejidad de los números.

En todas estas tareas hay un importante componente lingüístico-comunicativo, que deberá ser contemplado por el docente para un tratamiento didáctico adecuado.

Tareas en el currículo escolar II

Se pueden señalar tres fases en el desarrollo de una tarea:

- ❖ La fase inicial de la tarea sirve de introducción a la tarea que se va a realizar y al tema de trabajo.
 - En este momento se revisan los conocimientos previos – conceptuales, procedimentales y actitudinales – que sean relevantes para la tarea en desarrollo.
 - También es importante crear un vínculo, tanto intelectual como afectivo, entre los estudiantes y la tarea realizar, intentando demostrar la relevancia de la tarea y los contenidos para la vida de los estudiantes.
- ❖ El ciclo de la tarea implica la realización de las distintas actividades que incluye la tarea.
 - La secuencia de actividades está determinada por el objetivo final de la tarea, que habitualmente se recomienda que consista en la obtención de un producto material, la complejidad de la tarea, las características individuales y grupales de los estudiantes, las tareas realizadas anteriormente y la experiencia en la realización de tareas.
 - En todo caso el ciclo de la tarea se cierra con una exposición final de los resultados de la tarea, de tal forma que el trabajo de cada grupo y de cada estudiante se hace público ante el resto de la clase o del centro.
- ❖ Por último, tras realizar la tarea llega el momento de la reflexión sobre la tarea y el aprendizaje.
 - Esta última fase requiere la revisión de las actividades realizadas y supone la utilización de estrategias docentes (cuestionarios, entrevistas, visionado de grabaciones en vídeo o audio, co-evaluación,...) que revisen, en positivo, aquello que los estudiantes pueden hacer como resultado de haber participado en la tarea. Con ello enlazamos con la siguiente tarea, que vuelve a comenzar revisando los conocimientos previos de los estudiantes y las tareas realizadas.

Para diseñar una tarea el docente puede utilizar un guión similar al siguiente:

- La primera cuestión es cuál es el **producto final** que los estudiantes van a realizar, sea este un ensayo, una obra de teatro, una representación pictórica o el diseño de un ecosistema.
 - Este producto determina las actividades que hay que llevar a cabo y los conocimientos que son necesarios.
- La tarea debe ser ajustada a la experiencia vital – social y académica – de los estudiantes y es importante, por ello, explicitar el **contexto de la tarea** a modo de justificación.
 - En este momento es importante demostrar la vinculación de la tarea con el currículo y con las tareas previas realizadas por los estudiantes.
- Cada tarea requerirá unas **competencias** distintas, en diversos grados y en diferentes fases de la tarea.
 - Razonar la relación entre las competencias y las tareas es un ejercicio fundamental puesto que esto permite observar si todas están presentes a lo largo del nivel educativo y el curso y si hay equilibrio entre todas las competencias.
 - Evidentemente, a mayor complejidad de la tarea, mayor es la probabilidad de que el estudiante necesite movilizar un mayor número de competencias y con más profundidad.

- Como veremos más adelante, nuestra propuesta de utilización de tareas de enseñanza-aprendizaje está vinculada a la definición de un currículum integrado y por eso debemos hacer referencia a las distintas **áreas de conocimiento** implicadas.
 - La tarea no está ligada a una única materia o área de conocimiento, sino que invocará a distintas materias y áreas para la consecución de los objetivos de la tarea.
- La **secuencia de actividades** es el lugar donde se concreta el modo cómo se llevará a cabo la tarea.
 - Esta secuencia, que debe estar perfectamente pensada – aunque con la flexibilidad que toda acción educativa requiere – es objeto de reflexión y revisión por parte del docente, que tras finalizar la tarea deberá evaluar si la secuencia de actividades fue la más adecuada o si existen alternativas más satisfactorias.
 - La secuencia de actividades está íntimamente ligada a la temporalización de la tarea, que debe permitir la coordinación con otras actividades del centro y de otras materias y áreas de conocimiento.
- Desde la perspectiva de la enseñanza basada en tareas la utilización de una diversidad de **agrupamientos** (trabajo individual, parejas, pequeños grupos y gran grupo) es una característica irrenunciable.
 - Además, en nuestra propuesta los agrupamientos se ajustan al enfoque de trabajo conocido como “aprendizaje cooperativo”, que será desarrollado más adelante en mayor profundidad.
- Puesto que los estudiantes van a realizar actividades en grupo, de manera simultánea, y con el objetivo de conseguir un producto material, la previsión de los **materiales** que podrán necesitar es totalmente decisiva para el éxito de la tarea.
 - El libro de texto probablemente se quede corto para las necesidades de los estudiantes y de la tarea y es necesario enriquecer el trabajo con materiales complementarios, en muchas ocasiones aportando materiales reales o realistas que a veces no están presentes en los libros de texto.
- Por último, es interesante que en el diseño de la tarea se contemplen los **indicadores de éxito** que permiten saber si la realización de la tarea ha sido satisfactoria o no.
 - Estos indicadores deben expresar en positivo aquello que se espera que el estudiante sea capaz de hacer tras finalizar la tarea y con ellos podemos diseñar los instrumentos para la fase de reflexión sobre el aprendizaje descrita anteriormente.
 - Habrá que distinguir entre indicadores de éxito lingüístico e indicadores de éxito en los contenidos, lo cual estará relacionado con la idea fundamental en la integración de lengua y contenidos, distinguir entre objetivos lingüísticos y objetivos relacionados con los contenidos.

El análisis de la realidad: DAFO

El punto de partida para la toma de decisiones es siempre el análisis de la realidad. Para ello podemos utilizar una estrategia de análisis propia del mundo empresarial: el análisis DAFO.

DAFO es el acrónimo de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Es un análisis de las variables externas (amenazar y oportunidades) e internas (debilidades y fortalezas) que pueden afectar positiva o negativamente para, en nuestro caso, prestar una atención educativa de calidad al alumnado de origen extranjero. El objetivo de este análisis es responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se puede superar cada debilidad?
- ¿Cómo se puede aprovechar cada fortaleza?
- ¿Cómo se puede explotar cada oportunidad?
- ¿Cómo se puede evitar cada amenaza?

Así, entre las debilidades un centro podría señalar cuestiones como las siguientes:

- Falta de motivación y formación del profesorado en esta temática.
- Falta de tiempo de horario escolar para atender a este alumnado.
- No hay información en los centros sobre cómo actuar.
- No existen recursos específicos en los centros.
- Dependencia de la existencia de un profesorado especialmente cualificado.
- Falta de comunicación con la familia y la comunidad.
- Sobrecarga de trabajo.

Entre las fortalezas se podrían mencionar las siguientes:

- Se trata de un proceso colectivo.
- Tenemos experiencias en la que basarnos.
- Se trabaja y actúa sobre un medio cercano.
- La escuela es un espacio con grupos ya formados y habituados a trabajar
- Existen materiales en el centro.
- Puede incluirse como proyecto de mejora o de innovación educativa.
- Supone una mejora de la convivencia en el centro.
- Se puede apoyar en (o ser apoyo de ...) los programas y proyectos del centro.
- Puede generar cambios reales en la gestión diaria del centro.
- Puede dar coherencia al curriculum.

Entre las amenazas se pueden contar las siguientes cuestiones:

- La atención al alumnado de origen extranjero está burocratizada y supeditada a una normativa poco flexible.
- Es fácil desvirtuar el proceso educativo y simplificar la actuación docente.
- Puede ser una actuación puntual, fruto de una preocupación momentánea.
- No hay tradición de este tipo en la escuela.
- Es una imposición de la administración, no el resultado de una decisión del centro.
- Es un proceso dirigido, en lugar de participativo.
- Se percibe falta de apoyos: aparición de un desencanto generalizado.

Entre las oportunidades se pueden observar las siguientes:

- Hay instituciones interesadas en su desarrollo.
- La administración educativa apuesta por ello.
- Es un incentivo para la mejora de la calidad educativa.
- Se pueden aprovechar grupos cercanos y externos al centro.
- Existe la posibilidad de que otras entidades apoyen el proyecto.
- Está de moda.

Con toda esta información el centro educativo está más preparado para establecer cuáles han de ser las actuaciones, en el marco de las dos fases antes descrito, que se deben acometer para una atención educativa de calidad al alumnado de origen extranjero.