



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

El aula de apoyo y el aula ordinaria en la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes: un estudio desde la investigación en la acción.

The classroom of support and the ordinary classroom in the teaching of spanish in primary education to immigrant students: a study from research in action

Autor

M.^a Esther Fons Foj

Director

Begoña Vigo Arrazola

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

Resumen

Este trabajo expone una investigación de tipo investigación-acción cuyo propósito ha sido contribuir a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en una escuela inclusiva. El trabajo se basa en explorar las percepciones y experiencias de los profesores y los niños acerca de las prácticas educativas con relación a la adquisición del idioma español en el aula ordinaria y en el aula de apoyo con alumnos inmigrantes. Durante seis meses, se han estudiado las inquietudes, reflexiones y opiniones de los implicados en este proceso de investigación. A partir de técnicas como las entrevistas y la observación participante, se han comparado los resultados obtenidos con la literatura existente sobre los temas investigados. Para el desarrollo de la misma, nos hemos centrado en aspectos como la diferenciación de espacios ordinarios y específicos y la formación del profesorado. Las conclusiones de la investigación marcadas por el proceso de la investigación-acción, reflejan diferentes argumentos expuestos a partir de la práctica educativa de los docentes implicados relacionados con los núcleos temáticos estudiados.

Palabras clave: investigación-acción, aula ordinaria, aula de apoyo, escuela inclusiva, entrevistas, observación participante.

Abstract

This work presents a research-action research whose purpose has been to contribute to reflect on teaching and learning practices in an inclusive school. The work is based on exploring the perceptions and experiences of teachers and children about educational practices in relation to the acquisition of the Spanish language in the ordinary classroom and in the support classroom with immigrant students. For six months, the concerns, reflections and opinions of those involved in this research process have been studied. Based on techniques such as interviews and participant observation, we have compared the results obtained with the existing literature on the subjects investigated. For the development of the same, we have focused on aspects such as the differentiation of ordinary and specific spaces and teacher training. The conclusions of the research marked by the action-research process, reflect different arguments exposed from the educational practice of the teachers involved related to the thematic nuclei studied.

Keywords: research-action, ordinary classroom, support classroom, inclusive school, interviews, participant observation.

Índice

1. Presentación.....	4
2. Justificación.....	7
<i>Desde el punto de vista social.....</i>	7
<i>Desde el punto de vista legislativo.....</i>	8
<i>Desde el punto de vista pedagógico.....</i>	9
<i>Desde el punto de vista profesional.....</i>	10
3. Educación inclusiva y educación intercultural.....	12
3.1. De la inclusión a la educación inclusiva.....	13
<i>De la evolución del concepto de inclusión.....</i>	13
<i>Hacia la realidad de la educación inclusiva.....</i>	15
3.2. Educación intercultural.....	18
4. Cómo se plantea la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes.....	19
4.1. Bernstein y la sociología del lenguaje.....	20
4.2. El aprendizaje del español en niños inmigrantes de Educación Primaria.....	21
4.2.1. Los modelos de aprendizaje del español en niños inmigrantes de Educación Primaria en un contexto natural.....	22
4.2.2. La enseñanza del español en la escuela: Programas institucionalizados, medidas pedagógicas y metodológicas y su relación con los espacios.....	24
<i>Los programas de aprendizaje institucionalizados de la lengua española para inmigrantes en Educación Primaria.....</i>	24
<i>Medidas pedagógicas de carácter general.....</i>	25
<i>Medidas de apoyo lingüístico para favorecer la incorporación del alumnado alófono al currículo ordinario.....</i>	27
<i>Estado de la cuestión en las diferentes Comunidades Autónomas españolas.....</i>	28
4.2.3. La importancia del espacio. El aula ordinaria y el aula de acogida como apoyo.....	32
<i>El aula ordinaria.....</i>	32
<i>El aula de acogida o aula de aprendizajes lingüísticos.....</i>	33
<i>El concepto de apoyo: relación con el aula ordinaria y el aula de acogida o aprendizajes lingüísticos.....</i>	35
5. Estudios sobre la enseñanza del español a alumnos inmigrantes de Educación Primaria en espacios inclusivos.....	37
<i>Entorno ordinario versus aula de acogida.....</i>	38
<i>Formación del profesorado.....</i>	41

<i>Estrategias para trabajar en el aula</i>	42
6. Método.....	44
6.1. Objetivos y metodología de investigación.....	44
6.2. Escenario de la investigación.....	48
<i>Contexto del caso en particular</i>	48
<i>Marco legislativo de referencia</i>	50
6.3. Formulación del problema y participantes.....	51
6.4. Recogida de la información.....	55
7. Resultados y análisis de la información.....	58
<i>Entorno ordinario versus aula de acogida</i>	60
<i>Formación del profesorado</i>	66
8. Conclusiones.....	69
9. Bibliografía.....	73
10. Anexos.....	86
ANEXO I. DIARIO DE CAMPO.....	86
ANEXO II. ENTREVISTA A MAESTROS.....	91
ANEXO III. ENTREVISTA A NIÑOS.....	105

1. Presentación.

El trabajo que se presenta en el contexto de TFG se enmarca en la modalidad de investigación-acción, pues pretende ofrecer a los docentes la posibilidad de analizar, diagnosticar y plantearse estrategias de solución a través de diversos procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos. En concreto, el tema del trabajo es la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes desde las aulas de apoyo y ordinarias por lo que cabe definir sus líneas generales a continuación.

En la línea de esta metodología de investigación, la finalidad específica de este TFG es la mejora de la práctica profesional como docente, desde la perspectiva de la escuela inclusiva. El propósito general es indagar en las percepciones y experiencias de los implicados en mi investigación acerca de las prácticas educativas en el aula ordinaria y en el aula de apoyo, definiendo también unos objetivos específicos.

Dichos objetivos son, en particular, conocer cuál es el valor que los profesores y los niños dan al espacio ordinario y de apoyo en la enseñanza y aprendizaje del español en Educación Primaria, y conocer cómo se siente de preparado el profesorado en cuanto a este tema. Así, la metodología, junto con los núcleos temáticos y su relación con los objetivos marcan el propósito del desarrollo del trabajo.

Por un lado, este TFG atiende a una primera parte teórica con una justificación desde diferentes puntos de vista en cuanto al tema de estudio, para continuar con una conceptualización que nos permitirá analizar las bases teóricas, que finaliza con una

revisión de estudios anteriores sobre el tema. En cuanto a esas bases teóricas, se aclararán conceptos, en un primer apartado en relación a la inclusión educativa y a la educación intercultural. Posteriormente, se hablará del lenguaje y la escuela, sintetizando las teorías de Bernstein. Después, será el momento de hablar de la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes desde diferentes modelos y dando unas consideraciones pedagógicas, para terminar destacando el espacio como lugar de aprendizaje y el concepto de apoyo, contrastando el aula de apoyo y el aula ordinaria. Esta primera parte finalizará con una relación de estudios de relevancia para el desarrollo del TFG.

Por otro lado, la parte práctica, de carácter empírico, se basará en el estudio de investigación-acción de un caso en particular, tomando como referencia una realidad concreta, el escenario de una escuela. Este contexto se fundamentará en un primer momento con el escenario de la investigación y el marco legislativo de referencia. Después, entraremos en el método de este estudio de investigación-acción que nos ocupa, aclarando los objetivos y la metodología de investigación, los participantes, la recogida de información y su posterior análisis, para finalizar con las potencialidades y limitaciones que encontramos y la exposición de resultados.

El trabajo finaliza con un apartado de discusión de resultados y de conclusiones e implicaciones educativas.

En conclusión, este TFG pretende examinar cuáles son esas necesidades generales de estos alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, pero, se plantean diversas preguntas: ¿Nuestros alumnos en estas circunstancias aprenden más

bajo la tutela de un aula de inmersión lingüística o en el aula ordinaria?, ¿qué se hace en dichas aulas?, ¿cuáles son los efectos del aula de apoyo?, ¿es beneficioso o perjudicial para ellos en cuanto a su inclusión en el sistema educativo?, ¿cómo se sienten los implicados?, ¿cuáles son las experiencias de los estudiantes?.

Intentaremos esclarecer a lo largo de estas páginas dichas cuestiones.

2. Justificación.

A continuación, en este apartado se justifica el sentido del estudio y la elección de este tema desde cuatro puntos de vista diferentes, como son el social, legislativo, pedagógico y profesional.

- *Desde el punto de vista social.*

La inmigración en nuestro país se inició aproximadamente hace unos 20 años, lo que ha propiciado cambios que han influido en la sociedad en general, y en la educación en particular (López, 2007). Para poder dar una respuesta educativa congruente a lo que encontramos en nuestras escuelas, debemos entender dichos cambios en nuestra sociedad. Las políticas neoliberales y la internacionalización o globalización de la economía, favorecida por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, han ampliado las diferencias en los niveles de renta y crecimiento entre los países industrializados y los pobres (López, 2007). Así, Castells (1997) considera

que la globalización está transformando nuestras sociedades y nuestras vidas, y que está provocando la crisis de la educación y de las identidades culturales, al no ser capaz de adaptarse a los cambios de la sociedad postindustrial.

La comunidad en general, los medios de comunicación social y la familia, junto con la escuela, deben asumir sus responsabilidades como instituciones educadoras y desempeñarlas en estrecha relación unas con las otras, estableciendo puentes de comunicación (Rosales, 2016).

- *Desde el punto de vista legislativo.*

Las normas por las que se rige la atención educativa de los inmigrantes en edad escolar se desprenden de las líneas generales establecidas en la Constitución Española de 1978 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Mediante esta Ley, se determina como principio básico la atención a la diversidad del alumnado abordando las necesidades educativas sin ningún tipo de exclusión, obteniendo un sistema educativo de calidad. Además, la LOE establece que las Administraciones públicas han de favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que se incorporan de forma tardía al sistema educativo español, y que esta escolarización se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad, historial académico, etc., de manera que puedan incorporarse al curso más adecuado a sus características.

Posteriormente, debido a la evolución social de estos últimos años y a sus consecuencias en el sistema educativo, se han perfilado las nuevas Leyes y Decretos

El aula de apoyo y el aula ordinaria en la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes: un estudio desde la investigación en la acción.

Autonómicos que regulan dicha escolarización. Por un lado, tenemos la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y por otro lado, el Decreto 135/2014 de la Comunidad de Aragón, que sienta las bases de la inclusión y las medidas educativas en las aulas desde una perspectiva funcional y educativa, estableciendo directrices para que engloben a todos los niños, pero en especial a los que presentan necesidades educativas especiales.

Todo este marco legislativo es el que rige nuestras escuelas en Aragón, y el que señala la escolarización en cuanto a estos alumnos de incorporación tardía al sistema educativo. Posteriormente, cada caso concreto se valorará según necesidades.

- *Desde el punto de vista pedagógico.*

En este sentido, es importante el papel de la escuela en la incorporación social del niño inmigrante y en su desarrollo personal, por lo que el centro debe facilitar su acceso a la sociedad, su relación entre iguales y su promoción educativa, ya no sólo el conocimiento de la lengua (Guerrero, 2013).

Las Administraciones establecen que una de las prioridades del alumnado inmigrante sea el aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, pero son también importantes el conocimiento de las pautas de comportamiento e interrelación existentes de la comunidad escolar. La escuela debe atender a los requerimientos opuestos y complementarios en una singularidad personal y una

diversidad personal en una educación abierta que se propone como uno de sus fines a alcanzar la inclusión de todos (Hernández de la Torre, 2009).

El reto educativo habría que plantearlo, en esta perspectiva pedagógica, desde propuestas más amplias y globales que tienen como objetivo transformar la escuela para conseguir una mayor igualdad, y desarrollar procesos educativos coordinados con programas sociales y económicos donde toda la comunidad educativa estuviera implicada (Arnáiz, 1998).

Como docentes, debemos detectar que la necesidad educativa más inmediata del alumnado que se incorpora a nuestro sistema educativo es su competencia comunicativa en castellano, pues es imprescindible tanto para la competencia curricular como para su desarrollo personal y social (Guerrero, 2013).

En conclusión, desde la escuela, los maestros y pedagogos tienen que fomentar no solo la adquisición del idioma vehicular y curricular, sino también una interculturalidad y unos valores afectivos y sociales, para que nuestros alumnos inmigrantes adquieran un desarrollo significativo digno en todos los ámbitos de la vida.

- *Desde el punto de vista profesional.*

Los docentes, debemos ser conscientes de la responsabilidad que tenemos como educadores de conseguir lo mejor para todo el alumnado, que cada uno se desarrolle personal, social y educativamente. Para ello, preparamos el entorno adecuado

para que todos puedan llegar a ese máximo, debiendo adquirir una perspectiva preventiva, de observación constante en las aulas.

Escudero (2012) señala que, sin transformaciones sistemáticas y profundas en el currículo, la enseñanza, las relaciones pedagógicas y las mentalidades en las que han de apoyarse las prácticas de los centros y las aulas, la educación inclusiva no será una realidad. En este mismo sentido, se indica en el Instituto Cervantes (2014), en su documento virtual sito en la página web del mismo nombre, en cuanto al tema de los profesores dedicados a la enseñanza del español enfocado a alumnos inmigrantes, los diversos tipos de docentes que trabajan en ello:

Dependiendo de la institución en la que se desarrolla el programa, se pueden producir diferentes situaciones laborales y afectar a distintos perfiles profesionales. El espectro laboral abarca desde el voluntariado no remunerado y sin ninguna preparación académica, hasta el funcionario docente dependiente de alguna Administración educativa. Este último es el caso de los centros públicos de Primaria y Secundaria y de Educación de Personas Adultas. En los colegios privados los profesores que atienden a grupos de inmigrantes también son personal docente de Primaria o de Secundaria contratados por los propios colegios (p.4).

En cuanto a mi caso personal, este curso académico que nos ocupa he sido capaz de experimentar la docencia en cuanto a la enseñanza de español a inmigrantes, a alumnos que se han incorporado tardíamente al sistema educativo.

Pero, mi labor docente no ha estado catalogada en este caso como responsable del aula de español propiamente dicha, sino como profesora de apoyo para este tipo de

alumnado que abunda en el colegio en el que ejerzo. Esta experiencia la he llevado a cabo de forma paralela con el Curso de Adaptación al Grado con Mención en Pedagogía Terapéutica que me ocupa, lo que complementa mi formación anterior al ser Licenciada en Filología Hispánica y Diplomada en Magisterio de Educación Primaria. También, este año he realizado diversos Cursos de Formación de Profesores para la enseñanza de Español como segunda lengua, como el organizado por la Universidad de Zaragoza durante los meses de febrero y marzo de este año.

Así, este desempeño docente junto con mi formación teórica me hace plantear el tema de mi TFG, pues dicha labor consiste en apoyar fuera del aula ordinaria a estos alumnos y enseñarles el idioma vehicular de la escuela, contraponiéndose a la enseñanza que el maestro-tutor ejerce en el aula ordinaria, dentro de un marco de inmersión lingüística.

3. Educación inclusiva y educación intercultural

Comenzando la conceptualización propiamente dicha, es el momento de exponer diferentes conceptos que comenzarán a fundamentar las bases teóricas de este trabajo. Así, en este apartado, se explicarán detalladamente, vocablos como son la educación inclusiva y la educación intercultural, y las relaciones que existen entre ellos. Es importante que se aclaren dichos conceptos, pues los consideramos imprescindibles para contestar a las preguntas que se planteaban al principio de este trabajo. Si hay una inclusión educativa, nuestros alumnos de incorporación tardía al sistema educativo evolucionarán de una forma positiva.

3.1. De la inclusión a la educación inclusiva

- *De la evolución del concepto de inclusión*

La inclusión de todo tipo de alumnos en escuelas ordinarias y la existencia de una educación que responda a todas las necesidades de cada niño son fines perseguidos con fuerza en el marco internacional durante muchos años. En el pasado, la diferencia se tomaba como algo negativo y que debía ser desterrado de las aulas ordinarias. Así, nacieron las escuelas especiales para atender las necesidades de los niños que se creía que no podían asistir a las escuelas ordinarias. Desde este tipo de educación diferenciadora y tras una fase de integración escolar nació la demanda de la inclusión (Ainscow, 2001; Parrilla, 2002).

Así, se evolucionó de una exclusión escolar de ciertos sectores de la población, a una inclusión escolar segregada de compensación de déficits, pasando por una integración más física que real pero que fue el primer paso hacia una inclusión educativa real y patente. En resumen, en el proceso de evolución de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva podemos señalar cuatro etapas bien diferenciadas que nos hablan de las diferentes concepciones: exclusión, segregación, integración e inclusión (Parrilla, 2002).

A modo de síntesis ilustrativa entre los enfoques integrador e inclusivo, véase esta primera tabla:

Tabla 1

Comparativa enfoque integrador vs. enfoque inclusivo. Adaptación propia de Arnáiz (2002) y Moriña (2002).

Enfoque integrador	Enfoque inclusivo
Se hacen diagnósticos de los estudiantes para su categorización y remediar el déficit	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren.
Se enfoca en el estudiante	Planificación centrada en la persona.
Valoración por expertos, evaluaciones especializadas	Se enfoca en la clase
Programa especial para el estudiante definido	Solución de Problemas por Equipos Colaborativos
Ubicación en un programa especial	Se elabora un programa especial para el que se facilitan estrategias para el alumno, profesor, familia y centro educativo.
	Un aula que responde y es efectiva para todos sus estudiantes, aula y centro ordinario.

Ante esta situación, el pensamiento científico, pedagógico y social ha modificado sus referentes y su modelo de interpretar la realidad, alejándonos de los principios y prácticas de la integración para introducirnos en un modelo distinto: la inclusión (Muntaner, 2010).

Como muestran algunos autores (Parrilla,1996; Booth y Ainscow, 2012; Susinos, 2002; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; o Arnáiz, 2002) son muchas las definiciones que podemos encontrar cuando hablamos de inclusión. En su mayoría, coinciden al definir sus características fundamentales, entre las que destacan el hecho de concebir la escuela como un lugar en el que todos somos valorados y respetados, el

derecho del alumnado a recibir una educación de calidad y la igualdad de oportunidades con el incremento de la participación estudiantil. En esta línea, Ainscow (2001) destaca la consecución del éxito académico como una de las bases de la inclusión, considerando que la inclusión supone una reestructuración interna de los centros, donde el currículo ordinario se adapta a las necesidades de cada alumno.

Para finalizar este subapartado, es importante mencionar que la inclusión es un proceso en constante evolución, que como señala Ainscow, Booth y Dyson (2006). Como exponen Verdugo y Parrilla (2009), debemos hacer un seguimiento de este proceso en sí, para comprobar los avances y conocer las dificultades que puedan ir surgiendo, y mejorar las estrategias o complementarlas.

- *Hacia la realidad de la educación inclusiva.*

El concepto de educación inclusiva tiene su origen en la Conferencia Mundial sobre Educación organizada por la UNESCO en los años noventa en Jomtien (Tailandia). Es entonces cuando se argumenta y defiende la necesidad de una educación para todos y se definen algunas de las ideas nucleares que acotan el constructo.

A partir de ese momento, la idea de educación inclusiva va tomando fuerza en distintos contextos y entre profesionales de diferentes ámbitos: La inclusión educativa es un derecho fundamental que tienen todos los niños y jóvenes de recibir una educación de calidad, con una nueva perspectiva social basada en la igualdad de

oportunidades (Susinos, 2002). Se produce un cambio social y de perspectiva educativa, con un sentimiento de pertenencia y compromiso (Parrilla, 2002).

Para ello, los centros educativos y la comunidad trabajan de manera conjunta y se implican en la mejora de la educación (Arnáiz y Isús, 1998), teniendo un aprendizaje de calidad (Moriña, 2002), y favoreciendo la igualdad de oportunidades de acceso a la escuela ordinaria (Ainscow, 2001), valorando a todo el alumnado (Giné, 2001 y Arnáiz, 2002).

Así, señalan que el objetivo primordial de esta escuela inclusiva es cambiar la escuela actual hacia otras formas educativas, y afrontar desde la didáctica y la pedagogía el choque cultural que se produce en la sociedad del siglo XXI, al que le tenemos que dar respuesta.

Resumamos los contenidos fundamentales de este apartado a modo de conclusión:

Tabla 2

Síntesis concepto de inclusión y educación inclusiva. Elaboración propia.

De la evolución del concepto de inclusión...	... a la realidad de la educación inclusiva.
<ul style="list-style-type: none"> ● Etapas (Parrilla, 2002): Exclusión, segregación, integración e inclusión. ● Autores importantes: Parrilla (1996), Booth y Ainscow (2012), Susinos (2002), Arnáiz (2002) y Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011). 	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acceso generalizado a la escuela ordinaria (Ainscow, 2001) ● Aprendizaje de calidad (Morriña, 2002) ● Cambiar la escuela actual
<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Escuela como lugar donde somos todos valorados y respetados. ● Educación de calidad. ● Igualdad de oportunidades. ● Proceso en evolución (Ainscow et al., 2006) ● Seguimiento de potencialidades y limitaciones (Verdugo y Parrilla, 2009). 	<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Derecho de recibir esa educación de calidad. ● Nueva perspectiva social. (Parrilla, 2002). ● Mejora en la educación (Arnáiz y Isús, 1998)

3.2. Educación intercultural

La enorme amplitud que ha tomado el movimiento migratorio y sus repercusiones políticas, sociales y humanas demanda un análisis profundo que afecta a las personas que parten de los países de origen y a las personas que los acogen.

La educación intercultural como concepto con entidad en el ámbito educativo surge en el siglo XX en Estados Unidos, extendiéndose más tarde a la Unión Europea y a España (Campoy, 2005). Así, los centros escolares son fundamentales para conseguir espacios interculturales, evitando las discriminaciones y la exclusión de los colectivos inmigrantes (Campoy, 2005) y centrándose en el seno de una sociedad pluralista (Hernández de la Torre, 2009).

Por lo tanto, la educación intercultural es una innovación en la educación, es un proceso continuo y dinámico, el cual debe ampliarse y diversificarse en su adaptación a las circunstancias cambiantes, y va mas allá de la comprensión y aceptación de culturas diferentes, como señala Besalú (2002), planteando una diversidad cultural en las aulas.

Así, encontramos el vínculo entre educación inclusiva y educación intercultural, pues ambas han de concluir en el desarrollo efectivo de la participación social, como hacen referencia Castro (2003) y Besalú (2002).

El modelo de educación intercultural en nuestras escuelas está fundamentándose con una gran adecuación de los servicios educativos para las personas inmigrantes, pues la política escolar es un buen medio para configurar la sociedad

El aula de apoyo y el aula ordinaria en la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes: un estudio desde la investigación en la acción.

multicultural que pretendemos, promoviendo la integración y la convivencia entre la población (Campoy, 2005).

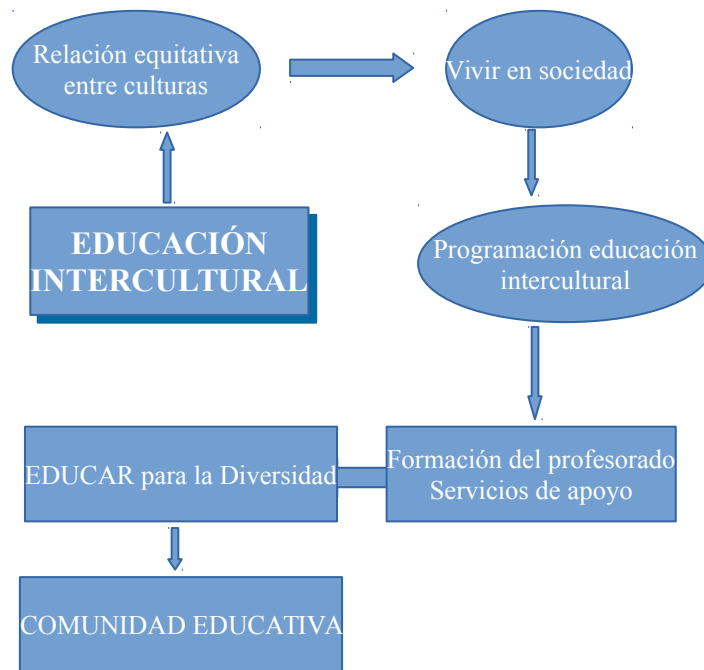


Figura 1. Síntesis educación intercultural. Elaboración propia.

4. Cómo se plantea la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes

Continuando con las relaciones entre conceptos, es el momento de comentar la existente entre el lenguaje y la escuela, en la dimensión pedagógica de dicha adquisición, siempre enfocado hacia el alumnado extranjero y de incorporación tardía al sistema educativo. El apartado comenzará con una breve explicación de las teorías de

Basil Bernstein que tienen relación con el tema, pues para él, el contexto social influye en la adquisición del lenguaje, y es un autor que ha enfatizado de forma especial en ello. Posteriormente, se señalarán diferentes enfoques para la adquisición de la lengua castellana por parte de los inmigrantes en la escuela, basados en diversos modelos en un contexto natural y planes de actuación institucionalizados, en los que se destacarán las diferentes medidas que se toman a nivel particular en los centros y a nivel general en las Comunidades Autónomas españolas.

4.1. Bernstein y la sociología del lenguaje

Bernstein fue un sociolingüista británico que centró su obra investigadora en la sociología del lenguaje y en la estructura del discurso pedagógico. El lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural, ya que es por medio de éste que el orden social se interioriza y la estructura social se incorpora a la experiencia de la persona (Bernstein, 1972).

En un primer periodo de su obra formuló las nociones de lenguaje público y lenguaje formal, que caracterizan dos clases sociales diferentes y dos orientaciones cognitivas opuestas, planteando esta relación entre reglas lingüísticas y sistema cultural. En el segundo periodo de evolución de su teoría, elaboró las nociones de código restringido y código elaborado, que son, a partir de ese momento, eslabones fundamentales en la sociolingüística (Bernstein, 1972). Así, la lengua es un conjunto de reglas a las cuales deben someterse todos los códigos del habla cuya manifestación es una función de la acción cultural a través de las relaciones sociales ligadas a contextos

específicos (Bernstein, 2003). Para él, las formas del habla simbolizan la forma de la relación social, regulan la naturaleza de las interacciones y crean para los hablantes ordenes de pertinencia y relación diferentes.

Finalmente, Bernstein amplió su teoría construyendo un esquema complejo que integra códigos lingüísticos, tipos de relaciones sociales y la estructura de poder de la familia, la sociedad y las clases sociales (Bernstein, 1972).

Los niños que han adquirido los códigos de habla elaborados, son más capaces de abordar las exigencias de la escuela, ya que se adaptan mejor al entorno y en nuestras aulas se tiende a utilizar un lenguaje y un código elaborado.

Así, no existiría choque con el niño de clase media que utiliza dicho lenguaje formal, pero sí con el modo de percibir de la clase obrera y su estructuración de la receptividad entraría en pugna e induciría a la resistencia frente a la educación formal (Fernández, 1994).

Por lo tanto, las ideas de Bernstein ayudan a entender por qué quienes proceden de entornos socioeconómicos bajos suelen tener un rendimiento escolar deficiente. Una vez más, la condición social, la inclusión e interculturalidad en cuanto a nuestros alumnos, condiciona la adquisición del lenguaje vehicular, que deben aprender, en muchas ocasiones, en un contexto que no les resulta natural.

4.2. El aprendizaje del español en niños inmigrantes de Educación Primaria

Desde la filosofía de la escuela inclusiva, se introduce un nuevo concepto de diversidad, que adopta un modelo educativo de carácter comprensivo y establece un

currículo único con posibilidades de adaptación frente a los currículos paralelos y distintos que predominaban anteriormente (Besalú, 2002; Moreno, 2004).

Ello exige modificaciones en la estructura organizativa de los centros educativos, pero desde la aceptación de los profesionales que ha de suponer el inicio de la reconstrucción de la cultura escolar desde la óptica de la heterogeneidad (Torres, 2004).

Así, en este apartado, comentaremos dichos cambios que influyen en la concepción de las diferentes metodologías de aprendizaje en cuanto a la adquisición del español en niños inmigrantes de Educación Primaria.

En un primer momento, se mencionarán los diferentes modelos de aprendizaje en un contexto natural, especificando dos clasificaciones. Seguidamente, hablaremos de los programas de aprendizaje institucionalizados en nuestro país, para continuar con las medidas de aprendizaje de carácter general y de apoyo lingüístico que encontramos en nuestros centros educativos. Para finalizar, se realizará un pequeño recorrido sobre el estado de la cuestión en las diferentes Comunidades Autónomas españolas, extrayendo rasgos comunes.

4.2.1. Los modelos de aprendizaje del español en niños inmigrantes de Educación Primaria en un contexto natural.

La incorporación de los niños inmigrantes en nuestro sistema educativo ha propiciado que se surjan diversos modelos de aprendizaje lingüístico, los cuales se

expondrán en este apartado, mediante dos clasificaciones diferenciadas que establecen un aprendizaje en un contexto natural.

A modo de explicación, utilicemos, en un primer momento, la clasificación que establece el Instituto Cervantes (2014) en cuanto a estos modelos de bilingüismo que podemos encontrar en nuestras escuelas, en la que se distinguen los asimilacionistas y los pluralistas.

Por otro lado, cabe hacer otra diferenciación en cuanto a los modelos de inmersión lingüística para entender este tema y el sentido de este trabajo, sobre la investigación de la práctica educativa en programas dirigidos a la diversidad lingüística (Colin Baker, 2006). Véase a modo de resumen la siguiente tabla:

Tabla 3

Síntesis modelos de aprendizaje del español en niños inmigrantes de Educación Primaria en un contexto natural. Elaboración propia.

Clasificación Instituto Cervantes (2014)	Clasificación Colin Baker (2016)
<ul style="list-style-type: none">• Modelos asimilacionistas<ul style="list-style-type: none">➔ Programas de segregación➔ Programas de submersión• Modelos pluralistas<ul style="list-style-type: none">➔ Programas de mantenimiento de la propia lengua y la cultura➔ Programas de inmersión	<ul style="list-style-type: none">➤ El modelo de inmersión lingüística para inmigrantes con ayuda➤ El modelo de inmersión lingüística para inmigrantes➤ El modelo de apoyo lingüístico fuera del aula

4.2.2. La enseñanza del español en la escuela: Programas institucionalizados, medidas pedagógicas y metodológicas y su relación con los espacios.

La enseñanza del español para niños inmigrantes en Educación Primaria está regulada según las diferentes legislaciones vigentes de nuestras Comunidades Autónomas. Veamos, en este subapartado, las características, en un primer momento, de estos programas de aprendizaje de adquisición de la lengua vehicular de la escuela. Posteriormente, tendremos una visión de las medidas de carácter general y más específicamente lingüísticas que se aplican en nuestros centros docentes. Para finalizar, y mediante una serie de tablas sintéticas, realizaremos un recorrido sobre los aspectos comunes y no comunes que encontramos en las Comunidades Autónomas españolas.

- *Los programas de aprendizaje institucionalizados de la lengua española para inmigrantes en Educación Primaria.*

El aprendizaje de la lengua es una necesidad prioritaria del alumnado que desconoce el español que facilitará su integración social y el acceso al currículo. La lengua es un elemento importante de integración de la cultura en todos los niveles, por lo que se han establecido diferentes programas de actuación desde las Administraciones educativas con sus correspondientes medidas pedagógicas de carácter general y de apoyo lingüístico en concreto (Besalú, 2002).

Así, el objetivo primordial de estos programas es el desarrollo de la competencia comunicativa que les va a permitir interactuar con los demás y continuar

con su aprendizaje. Por ello, debemos buscar la metodología y estrategias que faciliten el aprendizaje del español como lengua de acogida en el menor tiempo posible (Moreno, 2004). Cada centro debe establecer los criterios oportunos para la respuesta educativa a la diversidad lingüística, asegurando que todo el alumnado, con independencia de su lengua materna, alcance niveles de competencia lingüística similar.

En la Etapa de Educación infantil y en los primeros ciclos de Primaria, no es necesario establecer en principio agrupamientos diferentes a los del grupo clase para aprender la lengua. La dinámica de la clase, la metodología utilizada en estos niveles, la tendencia al juego y la relación con sus compañeros son condiciones favorables que ayudarán y potenciarán el aprendizaje del español en condiciones normalizadas por su grupo de iguales (Marco Común de Referencia para las lenguas, 2002).

Por otro lado, la situación es diferente con alumnos escolarizados en los últimos niveles de Educación Primaria y en Educación Secundaria. La dificultad de los contenidos académicos, la edad y las características psicológicas, la metodología y el estilo de aprendizaje en el aula hacen necesaria una atención más específica del alumnado que necesita aprender español (Marco Común de Referencia para las lenguas, 2002).

- *Medidas pedagógicas de carácter general.*

Por regla general, las sesiones dedicadas al aprendizaje del español deben estar repartidas a lo largo de la semana y afectar en el menor grado posible a las tareas que

facilitan la integración del alumnado en el aula o a aquellas que se exige menos conocimiento de la lengua vehicular (Ruiz, 2000).

A tales efectos, se debe diseñar un modelo organizativo que tenga en cuenta las características personales, la programación de actividades, el profesorado encargado del apoyo lingüístico, el tiempo de exposición del alumno al idioma español, la coordinación del profesorado, etc., asegurando la relación con los otros (Besalú, 2002).

Una de las medidas más utilizadas son los agrupamientos específicos temporales del alumnado con desconocimiento del español con la finalidad de que éste adquiera las competencias comunicativas básicas que le permitan interactuar con los demás (Moreno, 2004). Así, en muchas ocasiones y en la práctica diaria, el carácter temporal de esta medida vendrá determinado por el ritmo de aprendizaje de los aspectos comunicativos de la lengua, y se debe ir reduciendo progresivamente el número de sesiones, posibilitando la incorporación paulatina y definitiva al grupo de referencia (Moreno, 2004).

Por último, la responsabilidad del aprendizaje de la lengua de estos alumnos no reside en exclusiva en estos apoyos, sino que se hace imprescindible la implicación de todo el profesorado, de manera que se rentabilice la exposición a la lengua en todas las áreas, se asegure la continuidad en el aprendizaje curricular del alumno y exista coordinación entre todo el profesorado (Marco Común de Referencia para las lenguas, 2002).

- *Medidas de apoyo lingüístico para favorecer la incorporación del alumnado alófono al currículo ordinario.*

La adquisición del alumnado extranjero de las habilidades lingüísticas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje es un proceso largo y complejo (Cummins, 2002), por lo que es necesario considerar tres dimensiones para entender el funcionamiento y los resultados de los procesos de aprendizaje de la lengua vehicular por parte de la población inmigrante (Carrasco, 2001). Estas dimensiones son la distancia lingüística, las jerarquías lingüísticas y las situaciones de uso de las diversas lenguas.

Pero, autores como Soto (2000) cuestionan que la distancia lingüística exprese el grado de dificultad para la integración, pues, como dice Vila (2006), la lengua es un instrumento que regula los intercambios sociales, pero no es la puerta para ello.

Concretamente, García y Granados (1997), proponen una serie de medidas de apoyo lingüístico para que nuestros alumnos inmigrantes adquieran la correspondiente competencia comunicativa en español y se favorezca la incorporación al currículo ordinario.

Trujillo (2002), por su parte, propone estrategias de trabajo en didáctica del español para inmigrantes en el contexto educativo, basándose en cuatro pilares: el trabajo por tareas, la integración de la lengua y los contenidos curriculares, la preocupación por la forma y la competencia intercultural.

● *Estado de la cuestión en las diferentes Comunidades Autónomas españolas.*

En España, no existe una homogeneidad en las iniciativas de atención a los alumnos extranjeros con desconocimiento del español, pues en la práctica nos encontramos diferentes modelos y sistemas alternativos en función de las diferentes Comunidades Autónomas. Así, Hernández y Villalba (2004) señalan que “el resultado han sido programas mixtos de inmersión en los que se conjuga el contacto directo con la lengua en las distintas áreas (clases ordinarias) instrucción formal en clases de español como segunda lengua” (p.1).

Para Ortiz (2016), son rasgos comunes establecidos por las diferentes Administraciones Autonómicas:

- Un currículo académico del aprendizaje del español , sobre el cual se diseña la práctica docente.
- La existencia de apoyos específicos para el aprendizaje de estos niños inmigrantes.
- Sistemas de formación del profesorado que trabajara en estas áreas
- Promoción de materiales y recursos docentes.

A modo de explicación gráfica, sintetizamos en diferentes tablas los aspectos que caracterizan de este tipo de aulas en las Comunidades Autónomas Españolas:

El aula de apoyo y el aula ordinaria en la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes: un estudio desde la investigación en la acción.

- *Nombre de las “aulas especiales” para alumnos extranjeros en las regiones españolas. Estos varían en las distintas Comunidades Autónomas como se puede apreciar.*

Tabla 4

Fuente: adaptado de Echeverría y Castaño (2014).

Comunidades Autónomas	Nombre del aula o del dispositivo
Andalucía	Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)
Aragón	Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes
Asturias	Aula de Acogida y Acceso al Currículo. Aulas Intensivas de Inmersión Lingüística
Baleares	Programa de Acogida Lingüística y Cultural (Programa PALIC)
Canarias	Apoyo Diplomático
Cantabria	Aulas de Dinamización Cultural. Coordinadores de Interculturalidad. Equipo Interculturalidad
Castilla-La Mancha	Equipos de Apoyo Lingüístico
Castilla y León	Programa de Adaptación Lingüística y Social (Programa ALISO)
Cataluña	Aulas de Acogida
Euskadi	Programa de Refuerzo Lingüístico
Extremadura	Plan Experimental de Mejora para Centros de Atención de Educación Preferente
Galicia	Grupos de Adquisición de Lenguas
La Rioja	Aulas de Inmersión Lingüística
Madrid	Aulas de Enlace

El aula de apoyo y el aula ordinaria en la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes: un estudio desde la investigación en la acción.

MEC (Ceuta y Melilla)	Plan de Apoyo y Escolarización Extraordinaria
Murcia	Aulas de Acogida
Navarra	Programas de Inmersión Lingüística
País Valenciano	Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)

- *Ratio de alumnos por aula, donde también encontramos una variación dependiendo de la Comunidad Autónoma que se estudie.*

Tabla 5

Fuente: adaptado de Echeverría y Castaño (2014).

Comunidad	Número de alumnado admitido
Andalucía	No debe exceder de 12
Aragón	Entre 6 y 12
Canarias	Mínimo de 5 alumnos
Castilla y León	Entre 7 y 10
Cataluña	Que no sobrepase 12
Madrid	Entre 5 y 12
Murcia	De 10 a 15
Navarra	En torno a 6
País Valenciano	Mínimo 8

- *Periodo de permanencia de los alumnos en dichas aulas. Observamos que tampoco hay unanimidad.*

Tabla 6

Fuente: adaptado de Echeverría y Castaño (2014).

El aula de apoyo y el aula ordinaria en la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes: un estudio desde la investigación en la acción.

Comunidad	Tiempo máximo de permanencia
Andalucía	Un curso escolar
Aragón	Dos años
Asturias	Dos trimestres
Baleares	Un curso escolar
Castilla y León	Un trimestre
Castilla-La Mancha	Un trimestre
Cataluña	Dos años
Galicia	Un trimestre
Madrid	Un curso escolar
Navarra	Un cuatrimestre
País Valenciano	De 3 a 6 meses

- *Respuestas ante retos metodológicos aplicados a la práctica, donde cada Comunidad Autónoma establece sus propios criterios.*

Tabla 7

Fuente: adaptado de Martínez de Lizarrondo (2009).

Comunidad Autónoma	Tratamiento ante el déficit idiomático o curricular	Medidas para evitar la concentración en centros
Andalucía	Se fomenta castellano en un aula aparte. Itinerantes.	Reducción de la ratio por aula donde haya alumnado inmigrante.
Aragón	Grupos flexibles.	Aulas a parte, se juntan para áreas colaborativas.
Baleares	Talleres de lengua y cultura.	Se fomenta escolarización en comisiones zonales.
Canarias	Se apoya y refuerza al	No se han cumplido las

El aula de apoyo y el aula ordinaria en la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes: un estudio desde la investigación en la acción.

	profesorado del aula ordinaria.	iniciativas propuestas.
Cataluña	Talleres de adaptación escolar.	No se saca al inmigrante de su entorno.
Madrid	Castellano y matemáticas en aula aparte.	Aumenta la ratio por aula.
Murcia	Tiempo indeterminado.	Comisiones de escolarización.

4.2.3. La importancia del espacio. El aula ordinaria y el aula de acogida como apoyo.

En este apartado hablaremos de la importancia del espacio en relación con el aula ordinaria y el aula de apoyo, siempre desde una perspectiva inclusiva. Veamos, en un primer momento, las características de dichas aulas, para profundizar posteriormente en los tipos de apoyo y su relación con ellas.

- *El aula ordinaria.*

El aula es el principal espacio con el que se encuentran los niños cuando llegan a la escuela, y se considera como un espacio físico cerrado entre cuatro paredes donde se aprende, se desarrollan unos objetivos y contenidos fundamentales para el crecimiento y desarrollo de los niños.

Antúnez y Gairín (1996), señalan que en ella se desarrolla una actividad educativa programada y ordenada según las necesidades del currículum de cada clase, nivel o etapa. Tal y como apuntan Doménech y Viñas (1997), el aula es una prolongación del ambiente familiar, es el primer espacio con el que los niños se ponen en contacto cuando llegan al centro escolar. Pero, según estos autores, ha perdido la exclusividad que tenía en otros momentos, proponiendo pensarla desde un punto de vista más amplio. Por eso, podemos definir el aula como “cualquier lugar del centro en el que la concurrencia de profesores y alumnos lleve al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación o de una práctica” (Blázquez, 1993, p.60).

- *El aula de acogida o aula de aprendizajes lingüísticos.*

Las aulas de acogida o de aprendizajes lingüísticos surgen como programas de enseñanza-aprendizaje de la lengua oficial de la escuela al alumnado recién llegado que la desconoce. Su objetivo principal es incorporar al alumno lo antes posible a los ritmos y actividades de referencia donde está escolarizado, siendo un recurso de acogida y enseñanza más individualizada (Echeverría y Castaño, 2014). Así, constituyen una estrategia extraordinaria para garantizar el aprendizaje por parte del alumno de la lengua vehicular que les permite acceder al currículum de todas las áreas y materias del curso en las mejores condiciones posibles y, con ello, la inclusión del alumno en su aula ordinaria, como nos indica Lineros (2006).

La mejor integración del alumno inmigrante a la escuela es a través del aprendizaje de la segunda lengua, con ella el alumno podrá relacionarse, pertenecer al grupo, estar motivado en los aprendizajes académicos, etc. De ahí el papel primordial que obtiene la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en nuestros días (p. 211)

Por su parte, el Diccionario de términos claves de ELE del Instituto Cervantes (2014), las aulas intensivas de inmersión lingüística se destinan al alumnado recién llegado a España y necesitan aprender la lengua vehicular del centro, que no se corresponde con su L1. Carrasco (2008), propone una definición similar sobre dichas aulas, señalándolas como un dispositivo pedagógico para adquirir los ritmos del aula ordinaria, pero pueden convertirse en espacios segregados, que no serían ni interculturales ni inclusivos, por lo que autores como García (2003) y Ortiz (2006) secundan este matiz diciendo que dichas aulas pueden promover un modelo escolar homogeneizador y competitivo.

Como conclusión, extrapolamos las palabras de Besalú y Vila (2007), que nos dicen que el futuro de estos programas debe pasar por considerarlas como un “recurso” más que como un espacio, es decir, no como un “aula cerrada” separada del resto de los aprendizajes de la escuela, sino como un “aula abierta” paralela o incluso, dentro del propio aula de referencia:

Las aulas de acogida son un instrumento organizativo excelente para acelerar usos lingüísticos en la lengua de la escuela y apoyar su aprendizaje desde el aula ordinaria. Por el contrario, la concepción organizativa del aula de acogida como el único instrumento de aprendizaje en la escuela, es decir, entendida como “aula-puente” hacia el aula ordinaria, dificulta el aprendizaje de la lengua de la escuela y de la integración escolar (p. 102).

- *El concepto de apoyo: relación con el aula ordinaria y el aula de acogida o aprendizajes lingüísticos.*

Tomando como referencia el concepto de inclusión, Escudero y González (1994) hablan de reconversión educativa de centros y profesores como expresión capaz de aglutinar muchas de las cuestiones que se están planteando en relación con la educación y, especialmente, en lo que atañe a la labor de apoyo educativo.

El concepto de apoyo ha ido evolucionando en nuestro sistema educativo en función de los cambios que se han producido en el ámbito disciplinar de la educación y en las distintas concepciones adoptadas, que han ido progresivamente desde los enfoques deficitarios hasta los enfoques de carácter cultural-integrador (Torres, 2004).

Veamos gráficamente la diferencia entre el apoyo individual y el curricular, que enlaza con las diferencias establecidas entre el enfoque integrador y el inclusivo de la educación al que nos referíamos en páginas anteriores:

Tabla 8

Del asesoramiento individual al colaborativo. Fuente: Murillo, Gandul y Pérez (1996).

	Apoyo individual	Apoyo curricular
Idea de apoyo	Intervención Terapéutica	Intervención educativa
Naturaleza	Centrado en sujetos	Centrado en la escuela
Participantes	Especialistas	Todos
Carácter	Paliativo	Preventivo
Metodología	Jerárquica	Colaborativa

Parrilla (1996) señala que tradicionalmente el alumno era el centro de apoyo, al tener la necesidad, pero que ahora se busca un apoyo colaborativo curricular, que considera a todos los miembros de la comunidad como objetivos de ese apoyo. Así, esta autora describe el concepto de apoyo en los centros, planteando los modelos de apoyo interno y externo.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2002), posteriormente señalan la necesidad de partir de un modelo de apoyo más amplio y sistémico, coherente con la perspectiva de la escuela inclusiva, definiéndolo como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado” (p.12).

Así, las medidas de desarrollo curricular deberían ser el núcleo central de las políticas de apoyo y aplicarlas como respuesta en los centros, atendiendo realmente a la diversidad. Y una de estas respuestas, según García, Castilla y Rubio (2012), fueron estas aulas de apoyo para alumnos inmigrantes, para los cuales la enseñanza del español no tenía cabida en las aulas ordinarias.

Según Echeverría y Castaño (2014), con metodologías tradicionales no se sabía cómo trabajar con este nuevo fenómeno del que no se tenía experiencia y que no encajaba con la lógica de la escuela imperante. La solución parecía fácil: sacar el problema fuera del aula y buscar formas de compensar a quienes venían con un déficit.

Pero, “sacar a los escolares del aula de referencia les marca, y evita la inmersión real (Alegre y Subirats, 2007), y aunque puede venir avalado por razones pedagógicas, rasga la discriminación y la marginación (Fernández, Kressova y García 2011).

En conclusión, para finalizar este apartado y a raíz de lo comentado a lo largo de estas líneas, debemos cambiar la concepción de que la escuela resuelve sus dificultades sacándolas del aula. Identificando el problema en el escolar en muchas ocasiones, debemos trabajar en el hecho de que son las Instituciones Educativas las que tienen que resolver dichos problemas, con metodologías como el apoyo colaborativo curricular. Así llegaremos a una educación inclusiva (Echeverría y Castaño, 2014).

5. Estudios sobre la enseñanza del español a alumnos inmigrantes de Educación Primaria en espacios inclusivos

Booth y Ainscow diseñaron en el año 2000 el Index of Inclusion, un conjunto de materiales para facilitar y orientar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares. Con él se inicia una transformación hacia la escuela inclusiva, teniendo que llegar a la participación, adaptación y el trabajo colaborativo.

Así, cuando se revisa la literatura estudiada en relación a la enseñanza del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes es posible subrayar tres núcleos fundamentales en relación con esta transformación, sin alejarnos de la concepción de los espacios inclusivos.

En un primer núcleo destacan las prácticas en el aula ordinaria y en el aula de acogida o aprendizajes lingüísticos. Un segundo núcleo identificado incluye los trabajos relacionados con las estrategias para trabajar en el aula con nuestro alumnado inmigrante, y un tercer núcleo, se refiere a la formación del profesorado.

- *Entorno ordinario versus aula de acogida.*

Tras revisar la literatura sobre este tema, en general dichos estudios refuerzan el sentido de los espacios ordinarios considerando las implicaciones negativas o positivas en algunos casos, de los espacios diferenciados.

Investigaciones como la de McGregor y Vogelsberg (1998) y Nakken y Pijl (2002) evidencian las ventajas que suponen las aulas ordinarias por la presencia de otros niños y niñas que pueden desempeñar roles de modelos e iniciadores de la comunicación e interacción social, ratificando la importancia de la inclusión como señalan Ainscow (2001) y Hughes (1999).

Ya el colectivo IOE (1997) estudia el significado social de la construcción de las diferencias en relación con los espacios, según Campoy y Pantoja (2005).

Más alejados en el tiempo, en 1969 en Québec se inician las aulas de acogida cerradas dirigidas a la inmigración de incorporación tardía, siendo aulas con ratio especial y con profesorado especializado. En 1984, se extiende este programa de aprendizaje de la lengua de la escuela, primero en el aula de apoyo y después con apoyos lingüísticos durante dos años (Campoy y Pantoja, 2005).

Pero según McAndrew, (2001), los enseñantes de las clases ordinarias parecían considerar que un porcentaje importante de los alumnos que provenían de las clases de acogida se integraban en sus clases insuficientemente preparados.

Navarro y Huguet (2005), estudian la competencia lingüística de los escolares procedentes de la inmigración extracomunitaria escolarizados en 1º de la ESO en la

provincia de Huesca a lo largo del curso 2002-2003. En este trabajo se compara la competencia del alumnado inmigrante escolarizado en el aula ordinaria con la de los autóctonos, en el que estos son superiores.

Posteriormente, Vila (2006), en su estudio realizado en Cataluña, llegó a la conclusión de que, tras 6 años de educación obligatoria, el alumnado en inmersión lingüística sin apoyos es menos competente en la lengua de la escuela.

En la misma línea, Vila y Siqués (2006), en un seguimiento etnográfico longitudinal realizado durante dos años en un aula ordinaria al inicio de la Educación Primaria formada fundamentalmente por inmigrantes extracomunitarios, muestra que el uso de la lengua de la escuela que realizan los alumnos, independientemente del momento de su escolarización, se asemeja al que realizan los autóctonos.

Barrios y Morales (2011), realizan un estudio orientado a investigar los efectos de un enfoque inclusivo en el apoyo lingüístico del alumnado no hispanohablante dentro del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, en el rendimiento académico de alumnos de Educación Primaria, en comparación con el efecto de una modalidad segregacionista del mismo.

Por otro lado, Adela Franzé (2008), realiza una investigación en Madrid sobre la integración del alumnado inmigrante.

Los datos reflejan la valoración por parte del profesorado de un tipo de medidas tendientes a derivar al alumnado de origen extranjero hacia dispositivos que operan fuera de las aulas ordinarias, como profesores de apoyo/aulas de enlace, o a disminuir su presencia en el centro o aula, antes que aquellas que propicien la mejora de

sus propias competencias o instrumentos de enseñanza. Dichos profesores atribuyen los resultados académicos a factores externos.

También, estudios realizados por diversos autores como Campo Mon, Álvarez Hernández y Castro Peñeda (2005) de la Universidad de Oviedo (un estudio concreto en Asturias de 389 maestros en Educación Primaria) afirman que casi un 90% de los maestros tienen experiencia con alumnos inmigrantes, mientras que el resto dice no tenerla. Se revela que la mayor parte está de acuerdo con la presencia de alumnos inmigrantes en sus aulas.

Aguado, Gil-Jaurena, y Mata-Benito (2007), realizan diversas investigaciones que parten del análisis y la observación sistemática de la práctica educativa. Señalan que un alto porcentaje de docentes entrevistados atribuyen tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades del alumnado y a su situación familiar. Ello denota una escasa conciencia de la responsabilidad y la influencia del profesorado y su labor educativa en los logros o no logros escolares de los estudiantes, y sitúa a los educadores en una posición estática en cuanto a la introducción de cambios, a la innovación docente, o a la mera reflexión para la mejora tanto de su práctica como de los logros de los estudiantes.

Así, según la literatura revisada, podemos apreciar tanto implicaciones positivas como negativas en relación con los espacios diferenciados, dependiendo del momento, lugar y participantes estudiados.

- *Formación del profesorado.*

Los estudios en cuanto a este núcleo insisten en que la formación del profesorado, como extrapolan Soriano, Miranda y Cuenca (1999), dan una visión de que estamos ante una nueva situación de diversidad cultural a la que no se han encontrado todavía respuestas educativas adecuadas. En su investigación, analizan la situación del alumnado inmigrante y las relaciones entre su grupo de iguales, profesorado y centro educativo en general, intentando dar a conocer las necesidades de estos docentes en cuanto a su alumnado inmigrante.

Vila (2001), analiza las relaciones interpersonales que se establecen en un centro de ESO en un contexto multicultural, con un diseño que se corresponde a un estudio exploratorio diagnóstico de la realidad. Entre las principales necesidades detectadas destacan la formación del profesorado en educación intercultural, las necesidades del alumnado de comunicación, resolución de conflictos y participación, y la mejora de relación con las familias.

Echeverría y Castaño (2014), en su estudio en cuanto a las aulas de acogida, señalan que, según los documentos legales vigentes en nuestras Comunidades Autónomas, el profesorado de estas aulas tiene diversa nomenclatura, como puede ser profesor específico, de refuerzo, de apoyo, etc. variando además, los rasgos concretos de formación y adquisición del puesto docente. Por ejemplo, en Andalucía prevalece que el profesional tenga una formación de enseñanza de español para extranjeros, o en

Asturias, que se han establecido niveles en la formación del profesorado en cuanto a este tema para la práctica en estas aulas (Echeverría y Castaño, 2014).

Arroyo y Torrego (2012), en su estudio sobre las aulas de apoyo lingüístico en nuestras Comunidades Autónomas, reseñan que resulta evidente la diversidad y disparidad de formación exigida al profesorado que trabaja en estas aulas, sin que llegue a concretarse una formación específica.

Por último, según Aguado et al. (2007), señalan algunos ámbitos de formación intercultural que el profesorado demanda como básicos, como son: la clarificación de la teoría intercultural, el conocimiento de las culturas diferentes, competencia pedagógica para enseñar a alumnos de grupos minoritarios en clases multiculturales, métodos eficaces para asegurar el éxito académico de todos los grupos, etc. Así, debemos pensar que a partir del análisis de la formación inicial del profesorado en España, se nos indica que no se aborda de forma explícita el desarrollo de las competencias interculturales necesarias para atender la diversidad de los estudiantes y sus familias.

- *Estrategias para trabajar en el aula.*

Por otro lado, tras revisar la literatura sobre este núcleo temático, encontramos diversas medidas didácticas para trabajar con el alumnado inmigrante en los espacios escolares.

Alcalde (2012) trata en su estudio distintas estrategias de evaluación en aulas multilingüísticas y multiculturales. Concretamente plantean una propuesta que busca la

integración del alumnado a través de la evaluación, concretamente de una valoración continua.

Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, y Rodríguez (1999), desarrollan cuatro líneas de investigación utilizando distintas metodologías: diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria, desarrollo y evaluación del currículo intercultural, desarrollo de la identidad étnico cultural a través de la acción tutorial en centros multiculturales y ciudadanía global y estrategias educativas interculturales.

Arroyo y Torrego (2012) estudian las diferentes medidas educativas desarrolladas para la atención al alumnado inmigrante, en concreto para la enseñanza de la lengua vehicular en las diferentes Comunidades Autónomas de nuestro país. Para ello, realizan un análisis de contenidos a través de diferentes categorías. El objetivo final es conocer recursos de las mejores prácticas educativas y las diferentes metodologías, concluyendo que no hay una uniformidad en cuanto a estas prácticas docentes.

Aguado et al. (2006), señalan en su estudio que lo esencial es analizar lo que está sucediendo en el sistema educativo, identificando las prácticas inadecuadas, así como describir, sistematizar y compartir todas aquellas que logran mejorar los resultados de los estudiantes culturalmente diversos. Es preciso diseñar estrategias que aborden la diversidad cultural de forma apropiada, pues las escuelas deberían aplicar un enfoque intercultural e inclusivo orientado a lograr una educación de calidad.

6. Método

6.1. Objetivos y metodología de investigación

Para centrar la parte práctica de la investigación, primero debemos situarnos una vez más, en diferentes contextos teóricos, y profundizar en los objetivos de dicha investigación práctica.

Así, los aspectos que resultan de interés a la hora de trabajar en el TGF que nos ocupa, son los anteriormente nombrados: el aula ordinaria versus el aula de acogida, la formación del profesorado y las estrategias metodológicas que se utilizan. Los objetivos de esta investigación girarán en torno a ellos y la metodología será de carácter cualitativo basada en la investigación-acción.

Además, se fundamentará el propósito del trabajo, que no es otro que indagar en las aulas, y conocer las percepciones y experiencias de los profesores y niños acerca de las prácticas de apoyo en el aula ordinaria y en la de aprendizajes lingüísticos.

Por todo esto, interesa profundizar y saber más acerca de las diferentes inquietudes de los protagonistas, para poder establecer un análisis posterior sobre las potencialidades y limitaciones que se pueden encontrar en cuanto al tema en cuestión.

En este sentido, los objetivos que guían el trabajo que se presenta son los siguientes:

- Conocer cuál es el valor que los profesores y los niños dan al espacio ordinario y de apoyo en la enseñanza y aprendizaje del español en Educación Primaria a alumnos inmigrantes.

- Conocer cómo se siente preparado el profesorado en cuanto a este tema.

Así, la finalidad primordial de este trabajo en relación con el propósito, la metodología y los objetivos a analizar es la mejora de la práctica como profesional, específicamente la mía propia, y en el contexto del centro considerar la posibilidad de desarrollar una relación teoría-práctica.

Debido a mi implicación en el tema, pues he ejercido como maestra de Educación Primaria en ese centro, primero completando una reducción de jornada, y después impartiendo clases de español en un aula de apoyo, adopté una postura de carácter investigación-acción. Esto me permitió observar desde dentro en diversos momentos, y ser protagonista de la misma en otros.

Teóricamente y según Elliott (1990), la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como problemáticas, contingentes y prescriptivas.

Dicho tipo de investigación se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores y puede ser desarrollada por los mismos o por alguien ajeno. También este autor nos aclara:

El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada. La comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión (p. 6).

La investigación-acción al igual que otros procesos investigadores basados en una lógica interna generalmente aceptada como científica, se desarrolla en cinco etapas. Estas etapas, que vertebrarán esta parte práctica, serán: formulación del problema, recolección de datos, evaluación de la evidencia, análisis e interpretación de la información y presentación de resultados (Blández, 2000).

Según Elliott (1990), la investigación-acción adopta una postura teórica relacionada con la comprensión del problema práctico, a lo que construye un guión sobre el estado de la cuestión, también llamado estudio de casos. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en relación con las condiciones que ellos postulan. He ahí por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas en un contexto de investigación-acción, pues sirven para el desarrollo del proceso.

Concretamente, para desarrollar mi investigación, he utilizado diversas técnicas para la recogida de datos, como son la observación participante, las entrevistas a los profesores y las entrevistas informales con los niños, plasmadas con el diario de campo como herramienta fundamental (Blández, 2000; Fernández y Baptista, 1997).

Técnicas utilizadas:

- La observación participante: Permite al investigador introducirse en los escenarios naturales de la acción y captar lo que realmente ocurre (Cuadros, 2009). La forma en que el investigador se implica en esos escenarios naturales puede ser, desde un planteamiento de coparticipación o en la que se sitúa como uno más dentro del grupo, viviendo su propia historia, hasta una

metaparticipación, en la se sitúa junto al grupo, observando su historia desde una perspectiva externa (Campos y Nallely, 2012).

- Entrevistas. Son una serie de preguntas escritas que intentan obtener información sobre lo que opinan las personas acerca de un tema. Las preguntas pueden ser cerradas o abiertas. Son técnicas aplicadas en la recolección de datos pero pertenecen al paradigma de la investigación experimental. Según Díaz Torruco (2013), la entrevista es una conversación cuyo objetivo va más allá de conversar.

Herramienta utilizada:

- Diario de campo. Es un informe redactado por una persona, que recoge históricamente el desarrollo de la investigación, desde su propia perspectiva. Enfocado como una herramienta en la que se pueden recoger los cambios y transformaciones que los participantes experimentan a lo largo de la investigación. Así, “El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigadoras, y además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007, p.77).

Así, mediante estas dos técnicas aunadas por el diario de campo como herramienta, la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, por lo que describe y explica lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos mismo. Contempla, además, los problemas desde el punto de vista de

quienes están implicados, validándolo a través del diálogo libre de trabas con ellos (Blández, 2000).

Según Elliott (1990), este método implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, teniendo acceso a los datos del investigador y dicho investigador, libre acceso a lo que sucede y a las interpretaciones y relatos.

Así, la investigación-acción no se puede llevar a cabo adecuadamente si falta confianza basada en la fidelidad de un marco ético que rija la recogida, la comunicación y el uso de los datos.

6.2. Escenario de la investigación

- *Contexto del caso en particular.*

Este TFG ahondará en su parte práctica en un colegio público situado en Zaragoza, donde la inmigración está siendo latente desde hace bastantes años, y en el cual se trabajan diversos programas de apoyo para dar respuesta a esa inmigración y atención a la diversidad del alumnado, siempre desde una perspectiva inclusiva.

El CPEIP Ciudad de Zaragoza está situado en el barrio de Delicias, en el centro urbano de Zaragoza, muy cerca de los llamados Enlaces, en la calle Escultor Palao, número 17.

Es un barrio obrero, de tradición antigua en la ciudad y muy poblado que presenta una dicotomía clara, tanto a nivel social como urbanístico. Por un lado están los originarios pobladores, ya gente de edad, dedicados al sector secundario y a

servicios, que residen en la parte histórica del barrio, y por otro lado los nuevos residentes, inmigrantes que han ido reviviendo el entorno de Delicias, y que realizan trabajos del sector terciario.

Así, Delicias es un barrio vivo, creciente con una población en edad escolar. El número de hijos por familia predominante es el de dos, aunque con la creciente inmigración que hay, esto ha cambiado, debido a la población inmigrante y a los colectivos culturales o étnicos más desfavorecidos que aparecen.

El C.P. Ciudad de Zaragoza dispone de 6 unidades de Educación Infantil y 14 unidades de Educación Primaria, lo que hace un total de 20 unidades. Además, cuenta con otras dependencias, como son la sala de profesores, los despachos, el aula de informática, aula de desdoblés y biblioteca.

También, se cuenta con un pabellón deportivo para hacer las actividades de Educación Física. El edificio escolar divide en dos el espacio destinado al recreo, con lo que están perfectamente separados los recreos de Infantil y Primaria, a los que se accede por diferentes puertas.

En general, las dimensiones de las clases resultan adecuadas dado que tienen una superficie que oscila entre los cincuenta y sesenta metros cuadrados. En cuanto a los servicios, resultan suficientes para el número de alumnos.

- *Marco legislativo de referencia.*

Como indicábamos anteriormente, de acuerdo con la normativa vigente en Aragón, sin olvidarnos lo establecido por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, la necesidad específica de apoyo educativo se determinará cuando el alumno requiera de medidas específicas de intervención educativa.

De acuerdo con lo dispuesto en el Decreto 135/2014, de 29 julio, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, las medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo podrán ser generales o específicas, que serán recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad del centro.

Más concretamente, en el Proyecto Educativo de Centro de este colegio en particular, se pueden observar múltiples actuaciones encaminadas a la mejora del rendimiento académico de los alumnos que así lo requieran y especialmente del alumnado extranjero, el cual, requiere de unas actuaciones específicas.

En dicho proyecto se incluye el Plan de Atención a la Diversidad. En él se contempla lo que se va a conseguir y que medidas se van a tomar, de carácter ordinario y específico, como son el Plan de Acogida e Integración del Alumnado Inmigrante. Así, se establecen los pasos a seguir para hacer una buena acogida (Besalú y Tort, 2009).

Por último, en nuestro caso, tenemos el Plan de Apoyo al alumnado inmigrante, en el que se hace referencia al tipo de alumnado que va dirigido, como son los alumnos con un desfase curricular significativo y con desconocimiento del castellano.

6.3. Formulación del problema y participantes

Como ya he mencionado, elegí este centro público para realizar mi investigación porque durante este curso escolar, he estado ejerciendo de maestra interina de Educación Primaria. En un principio, mi trabajo era complementar la jornada de un profesor que se la había reducido y era tutor de 4º de Primaria. Posteriormente, las horas de mi jornada fueron aumentadas debido a la progresiva incorporación de alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma español.

Así pues, desde la directiva del centro, reorganizaron mi horario lectivo y me hicieron responsable de un aula de apoyo en la que tenía tres grupos de alumnos distribuidos por edades similares. Dicha aula de apoyo se extendió en el tiempo durante el 2º y 3º trimestre de este presente curso escolar.

Hay que aclarar en este punto, que la mencionada aula de apoyo no fue considerada en ningún momento como Aula de Inmersión Lingüística o Aula de Español, pues según la legislación vigente, solamente se pueden incorporar a dicha aula alumnos del 3º ciclo de Educación Primaria. Y en mis grupos de alumnos, las edades oscilaban entre 4 y 12 años, y el horario para atenderlos, estaba distribuido en dos mañanas, la del martes y la del miércoles, con un cómputo de 6 horas semanales. Para dar una visión de los grupos, que mejor que comentar alguna de sus características:

- Grupo de alumnos de 4 y 5 años. Formado por 3 alumnos de Educación Infantil, 1 niño de procedencia china y una niña gambiana de 4 años, por un lado, y otra niña senegalesa de 5 años, repasaba con ellos los contenidos semanales siempre indicados por sus maestras durante media hora el martes y media hora el miércoles.
- Grupo de alumnos de 1º y 2º de Educación Primaria. Formado por 1 niña rumana, 1 niño senegalés, 1 niño paquistaní de 1º de Primaria, y 1 niña rumana, 1 niño senegalés y una niña china de 2º de Primaria. Dichos alumnos, aunque con edades similares, tenían niveles de español muy diferentes, y algunos de ellos, se incorporaron unos meses más tarde al inicio del curso escolar. Por eso, el trabajo y la comunicación fluida a veces se hacía muy difícil, con ellos y entre ellos. Les atendía 1,5 horas el martes y 1 hora el miércoles.
- Grupo de alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Formado por 1 niño senegalés y 1 niño paquistaní de 3º de Primaria, 1 niño chino de 4º de Primaria, 1 niño chino de 5º de Primaria y 1 niña china y 1 niño senegalés de 6º de Primaria. En este grupo los niveles de comprensión y fluidez de nuestro idioma también eran diversos, y hubo algunos niños que, como en el anterior grupo, también se incorporaron al sistema educativo meses después de haber comenzado el curso. Mi horario con ellos, era de 1 hora el martes y 1,5 horas el miércoles.

Mi principal misión con todos ellos, era enseñarles nuestro idioma, para que se pudieran comunicar correctamente con sus compañeros y con el resto de la comunidad

escolar, y que fueran capaces de ir adquiriendo los conocimientos pertinentes del currículo de nuestro sistema educativo.

Como está establecido por la legislación vigente, cada niño tenía una clase ordinaria de referencia, en la que pasaba la mayor parte de la semana, con su tutor y sus compañeros, y en mis dos mañanas de labor docente como maestra de apoyo, reforzaba los conocimientos que habían adquirido y les enseñaba destrezas para poderse comunicar, siempre sacándolos de su aula de referencia y en pequeño grupo.

Por consiguiente, y a la hora de facilitar mi investigación acotando participantes que me pudieran dar una información relevante, he decidido centrarme en tres de mis alumnos, en sus tres tutores, en el especialista de Pedagogía Terapéutica, la especialista en Audición y Lenguaje y en mi opinión de observador participante:

- ➔ Las informaciones recogidas en cuanto a mis alumnos, tenían un valor fundamental, pero también unos parámetros que debía cumplir: ante todo, una comunicación fluida, un entendimiento. Por eso, la primera de mis alumnos elegida fue la niña rumana de 1º de Educación Primaria, que, aunque tenía dificultades con el idioma, también por problemas maxilofaciales, se expresaba bien, pues llevaba un año en nuestro país. El segundo de mis alumnos elegido fue el niño chino de 4º de Educación Primaria, al que conocía bastante por haberle impartido otras materias. Dicho niño, llevaba 2 años en España, y se comunicaba correctamente, aunque tenía dificultades de entendimiento y de vocabulario. Por último, el tercer niño que entraría dentro de mi investigación

sería el alumno senegalés de 6º de Primaria, recién incorporado al sistema educativo español, con matriculación tardía, pero con muchas ganas de aprender y de hacerse entender.

- ➔ Así, los perfiles de los tutores también eran diferentes. El tutor de la niña rumana, de 1º A, era un maestro interino especialista en Educación Física, con 3 años de experiencia docente. El tutor del niño chino, que regentaba la clase de 4º A, era un maestro que llevaba en la docencia 20 años, con una antigüedad en el centro de 6, lo que implicaba una amplia formación y experiencia. Por último, la tutora del niño senegalés de 6º B, era también interina, diplomada en Educación Primaria y Educación Física, con 5 años de experiencia y una amplia formación en nuevas tecnologías y recursos TIC.
- ➔ Por último, me pareció también relevante la información procedente de los especialistas. El maestro de Pedagogía Terapéutica, con amplia experiencia, 10 años de docencia y 5 en el centro, también tenía una parte de su horario dedicada a estos chicos de incorporación tardía al sistema educativo que no sabían español, sacándolos del aula ordinaria y trabajando con ellos lectoescritura sobre todo. Por otro lado, la especialista en Audición y Lenguaje también trabajaba con la mayoría de ellos pronunciación, vocabulario y otros factores lingüísticos que apoyaban la labor de los tutores. Y luego estaba mi labor, que complementaba, tras una coordinación con todos ellos, lo que se trabajaba en conjunto. Señalar que, tanto la especialista de Audición y Lenguaje como yo, realizábamos nuestra labor también fuera del aula ordinaria.

6.4. Recogida de la información

Para cumplir el objetivo del trabajo y de la investigación, y complementar la fundamentación teórica de este TFG, hace falta una observación práctica y una recogida de información complementaria.

Para realizar esta investigación-acción, como ya se ha mencionado en el apartado anterior, se utilizarán dos técnicas y una herramienta fundamental, como son la observación participante, las entrevistas y el diario de campo:

- En cuanto a la observación participante, señalar que fue realizada durante dos trimestres, en horario de martes y miércoles por la mañana, pues eran las horas estipuladas para mi desempeño docente como maestra de apoyo del aula de español. Me remito en este momento al anexo I, donde quedan expuestos una serie de días que me parecieron relevantes en cuanto a la vida en el centro y a los docentes y los niños implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los grupos e individuos ya han quedado expuestos en páginas anteriores. Mi intención mediante esta técnica era compartir el contexto de la vida en la escuela, conocer la información de los sujetos de estudio tras hacer una revisión teórica del problema y tener una situación del mismo. Mediante esta fuente principal y directa, obtuve además intuiciones y sentimientos que me dieron una información de la realidad concreta y me ayudaron a alcanzar la finalidad de este trabajo: la mejora de la práctica docente.

- Las entrevistas fueron realizadas en momentos puntuales con los profesores implicados en mi investigación. Dentro de la modalidad de la entrevista, seleccioné el tipo semiestructurada, con el cual obtuve flexibilidad, al partir de preguntas planteadas pero que me permitían alguna modificación, teniendo un carácter formal. Con los niños seleccionados para mi investigación, planteé diferentes preguntas que realicé con un carácter informal. Así, como se podrá observar posteriormente, utilizaré dicha herramienta para recoger información relevante para mi investigación, como se puede ver ejemplificado en los anexos II y III.
- En cuanto al diario de campo, ha sido utilizado como herramienta para plasmar mi observación participante, quedando recogido en el anexo I de este trabajo. Al estudiar el contexto real, participar en el tema y tener acceso a la información restringida, he querido ejemplificar en este diario algunos de los momentos más significativos de la realidad concreta. Pero también se vislumbran rasgos de subjetividad y falta de espontaneidad en el tratamiento de casos concretos como resultado de mi elección.

A modo de resumen ilustrativo, y con la intención de clarificar todo lo expuesto, es momento de realizar una tabla sintética en la que se relacionarán los objetivos fundamentales del trabajo, los dos núcleos teóricos estudiados considerados más importantes, las técnicas utilizadas para recoger la información y las preguntas formales e informales realizadas a los implicados en mi investigación.

Tabla 9

Relación objetivos, núcleos, técnicas y preguntas realizadas para el desarrollo de la investigación-acción de este trabajo. Elaboración propia.

Objetivos	Núcleos	Técnicas	Preguntas
Conocer el valor que los profesores y los niños dan al espacio ordinario y de apoyo en la enseñanza del español en Educación Primaria.	Aula ordinaria versus aula de apoyo	Observación participante y entrevistas	<p>A profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Crees que el niño/a en cuestión está integrado en la vida del colegio y en la clase de referencia? ¿por qué?. ● ¿Cómo consideras que son los apoyos en este colegio? ¿Crees que son suficientes en lo referido al niño/a que nos ocupa? ¿Prefieres que se realicen fuera o dentro del aula de referencia?. ● ¿Piensas que es positivo para él este contexto de inmersión lingüística? ¿Hay una evolución desde tu punto de vista en la adquisición de nuestro idioma vehicular en la escuela por parte del niño/a?. ● Basándote en tu opinión personal, ¿qué consideras mejor, una adquisición del lenguaje dentro del aula, fuera o con un programa combinado? <p>A niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Te gusta este colegio? ¿Estas contento en clase con tu maestro y tus

			<p>compañeros?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuántos maestros tienes? ¿Te gusta estar con ellos? ● ¿Cuál es la materia que te gusta más? ¿Por qué? ● ¿Quieres aprender español? ¿Por qué?
Conocer cómo se siente preparado el profesorado en cuanto a este tema	Formación del profesorado	Observación participante y entrevistas	<p>A profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Has realizado alguna vez actividades fuera del currículo o adaptadas que hagan alusión al país del niño/a? ¿Las consideras necesarias? ¿Qué piensas de los programas de mantenimiento de la cultura de origen?. ● ¿Tienes una formación específica en cuanto a la enseñanza de nuestro idioma a niños inmigrantes? ¿Crees que es necesario tenerla para afrontar este reto?. <p>A niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Has hecho alguna actividad en clase que se haga en tu país pero en España no?

7. Resultados y análisis de la información

Así, tras recoger toda la información referida, es momento de resaltar los resultados más relevantes, ordenando y centrando mi atención y estudio en dos de los

criterios que vertebran este trabajo y que resumen los temas más importantes considerados en la fundamentación teórica de este trabajo.

Los resultados girarán en torno a la diferenciación entre aula ordinaria y de apoyo y a la formación del profesorado relacionado, como ha quedado expuesto en la tabla anterior, con los objetivos de mi trabajo:

- Conocer cuál es el valor que los profesores y los niños le dan al espacio ordinario y de apoyo en la enseñanza y aprendizaje del español en Educación Primaria.
- Conocer cómo se siente de preparado el profesorado en cuanto a este tema.

Por consiguiente, se van a plasmar extractos de la recogida de datos, que ilustran los resultados, mediante las técnicas y la herramienta anteriormente nombradas: entrevistas a profesores, niños y mi observación participante.

También creo conveniente contrastar en este apartado la información obtenida con la teoría mas importante que se ha contextualizado en las páginas y apartados anteriores de la fundamentación teórica, bajo los dos núcleos teóricos que he considerado anteriormente como más importantes: el aula ordinaria versus el aula de acogida y la formación del profesorado. Presentemos pues dichos resultados.

- *Entorno ordinario versus aula de acogida.*

En un primer lugar, se expondrán los resultados obtenidos en cuanto a la información extraída de las entrevistas a los profesores en cuanto a este núcleo.

De una forma generalizada, los docentes entrevistados piensan que sus alumnos están integrados perfectamente en las clases ordinarias que les corresponden, y no vislumbran ningún tipo de problema en cuanto al aspecto emocional de los niños.

Tiene amigos y amigas en clase, aunque ella siempre dice que su mejor amiga está en 2º, en la clase de al lado. Cuando la conocí, pensé que que tenía algún problema, pues su aspecto físico se sale un poco de la normalidad. Al poco tiempo, descubrimos que tiene problemas maxilofaciales además del problema del idioma vehicular. Pero por lo demás, la niña es feliz. (ET1).

Así, este tema se teoriza con las investigaciones como la de McGregor y Vogelsberg (1998) y Nakken y Pijl (2002) que evidencian las ventajas que suponen las aulas ordinarias por la presencia de otros niños y niñas que pueden desempeñar roles de modelos e iniciadores de la comunicación e interacción social, ratificando la importancia de la inclusión como señalan Ainscow (2001) y Hughes (1999).

Por otro lado, en cuanto a los apoyos, la tónica general es que en el colegio y por las características del alumnado, no son suficientes.

Como ocurre en muchos colegios con una gran diversidad, creo que los apoyos, sean del tipo que sean, son pocos. En cuanto a B., no estoy muy contenta con el seguimiento que se le está haciendo. Derivé su caso en cuanto llegó a mi clase, y el Equipo de Orientación tardó casi dos semanas en hacerse cargo de él. No tengo ningún tipo de diagnóstico, se que será catalogado como ACNEAE... pero... ¿hace falta una etiqueta para poder atender debidamente a un niño? (ET6).

Por ejemplo, el estudio de Vila (2006) realizado en Cataluña, señala que tras 6 años de educación obligatoria el alumnado en inmersión lingüística sin apoyos es menos competente en la lengua de la escuela, lo que reitera esta postura general. Nos remitiremos también aquí a las teorías de Parrilla (1996) en cuanto a su apoyo colaborativo curricular contrapuesto al apoyo individual.

En cuanto a la preferencia por los espacios, las informaciones son diversas. Hay docentes que tienen una cierta preferencia a que se desarrollen fuera del aula, argumentando que allí se puede trabajar mejor, pues los conceptos se interiorizan con mayor rapidez y sin distracciones internas.

En cuanto a G., se que os la sacáis de clase, que le dais diferentes apoyos, y prefiero que sea así, que sean fuera del aula ordinaria por las razones que te he dado anteriormente. (ET1).

Pero también encontramos posturas que señalan que la actitud de los tutores es fundamental para distribuir los espacios de aprendizaje, pues se tiende a sacar a dichos alumnos en materias en las que no es recomendable que salgan.

Los apoyos, referidos en general a todo el alumnado de este colegio, considero que son insuficientes. Pienso que, desde la Administración, deberían mandar, o crear una plaza fija y estipulada como tal de profesor de apoyo, para que cubriera su horario dentro de la clase ordinaria, de cualquiera o en todas, dependiendo de la necesidad. En cuanto a Z., la labor que estáis haciendo apoyándolo en diversos sentidos es positiva. Aunque creo, por ejemplo, y ya sabes que lo hemos hablado, que deberían adaptar tu horario a las clases del niño menos importantes. (ET4).

Todas estas informaciones enlazan con las posturas teóricas fundamentadas en apartados anteriores. Así, autores como Antúnez y Gairín (1996) o Doménech y Viñas (1997), señalan que el aula de referencia u ordinaria es una prolongación del espacio familiar, desarrollándose una enseñanza educativa y programada.

Por otro lado, para Carrasco (2008), la llamada aula de acogida es algo positivo, pues está pensada para que nuestros alumnos inmigrantes adquieran el español de una forma pausada. Además, ya hemos visto como las diferentes Comunidades Autónomas están desarrollando variaciones en este tipo de aulas, que como mencionaba una de las docentes entrevistadas, y dando una visión similar a la de Carrasco, pueden convertirse en guetos segregadores, no considerándose una medida inclusiva.

Por otro lado, en cuanto a mis preguntas en relación a los programas de aprendizaje impuestos en el centro educativo, los docentes entrevistados en general, señalaron que la inmersión lingüística en el aula de referencia es positiva para los

implicados, y se ve ha ido viendo una evolución creciente en todos ellos a lo largo del desarrollo del curso.

Claro que es positivo este contexto de inmersión lingüística, y de principio de curso hasta actualmente, se ha producido una evolución en la adquisición del español por parte de la niña. Hay que pensar que cuando sale a la calle, también habla español, se relaciona en nuestro idioma. (ET1).

Reiterando el tema de los espacios, pero con implicaciones de estrategias didácticas, también se generaron diferentes opiniones al respecto. Lo más aceptado por los docentes es el aprendizaje por medio de un programa combinado, con un proceso de inmersión lingüística en el aula ordinaria complementado con apoyos fuera de la misma.

Por mi trabajo, estoy acostumbrada a sacarlos de clase, ya lo ves diariamente. Pero creo que un programa combinado, donde en pequeño grupo se refuercen las deficiencias que puedan tener nuestros alumnos, es la mejor opción. (EAL).

Así, como dice García (2008), tenemos que potenciar la escuela como un espacio fundamental para fomentar una imagen positiva y una alta autoestima para dichos alumnos, considerando sus diversas lenguas y haciéndolas presentes. Todo esto contribuirá a su desarrollo lingüístico y a la inclusión. Además, Vila (2006), señala que, el lenguaje, su aprendizaje y dominio son resultado de la integración. Los docentes implicados son conscientes de que el lenguaje, como señala Fernández-Castillo (2010),

es uno de los elementos distorsionantes de la adaptación social y contextual para nuestro alumnado.

En cuanto a los niños, se sienten integrados en el colegio, en su aula ordinaria de referencia. Es más, todos señalan que están encantados con sus maestros, se sienten ayudados por ellos tanto dentro como fuera del aula.

G. ¡Me encanta este cole! Y me gusta estar mucho en clase. Yo estoy muy contenta... E., mi profesor, es muy simpático y nos enseña mucho. Tengo unos cuantos amigos en clase, aunque mi mejor amiga esta en 2º A. Yo vine de Rumanía el año pasado... me gusta España. (EG).

Enlazando con esto, decir que los niños, por su parte, tienen una predisposición muy positiva para aprender nuestro idioma vehicular, aunque la mayoría tenían conocimientos ya debido a su permanencia en el centro.

Z. Llevo dos años aquí y he aprendido bastante el idioma español. Aun me falta saber mas vocabulario, hay palabras que no entiendo. A mi hermana le pasa igual. Mis padres no saben mucho español, hablan chino en casa y en el trabajo. Nosotros somos los que les estamos enseñando alguna palabra, a lo largo del tiempo que llevamos aquí. Claro que quiero aprender un poco más, lo necesito para saber todo lo que en la escuela se debe aprender. (EZ).

Por último, en relación con mi observación participante, apuntar que los niños estaban encantados de que los sacara de su aula de referencia, para ellos era como un juego del cual se sentían protagonistas, siendo una novedad. Durante mis mañanas de

docencia con ellos, intentaba que aprendieran diferentes conceptos, relacionados con su enseñanza ordinaria, pero en un aula aparte, pues era lo que se me había ordenado desde los equipos de nivel y el equipo de orientación. Es curioso como los niños y los profesores se convierten en cómplices de un sistema segregador.

D., es un chico más despierto, se nota que es un poco más mayor. Salimos al pasillo, donde los he ido dejando, para dirigirnos a alguna clase libre donde poder comenzar a realizar.... Algo.... alguna actividad que les entretenga y con la que puedan aprender. Pero... tantos niveles a la vez... será complicado.

Después de 1,5 horas con ellos, los voy repartiendo otra vez por sus clases. El rato no ha estado mal, se les ve contentos, pero con prisa de volver a sus respectivas clases. A., me dice, o eso creo entenderle, que le toca ahora Educación Física, y entra en el aula con mucha prisa. A D., le toca inglés, y nos encontramos con la maestra por el pasillo. (DC, 4-1-2017).

Siempre vislumbré buenas sensaciones, pues los niños estaban encantados, sobre todo cuando utilizábamos las nuevas tecnologías para su aprendizaje, las cuales les entretenían a la vez que enseñaban.

El rato que estoy con los niños de 1º y 2º, subimos a la sala de ordenadores. También tenemos una nueva incorporación, R., de 1º A, hermano de N., de 3º. R., parece más espabilado, pero tampoco entiende nada. Los demás niños, no le hacen demasiado caso, quieren ver dibujos animados en youtube. Los he malacostumbrado, de vez en cuando les dejo poner lo que quieran mientras sea en español. Las chicas me piden Hello Kitty o dibujos de Barbie, mientras que los chicos adoran a Ladybug. Y en medio R., que no dice nada de nada, por lo que opto por

ponerle a Tom y Jerry, que de vez en cuando balbucean alguna palabra en nuestro idioma. (DC, 8-3-2017).

Ví, en mi peregrinación por los pasillos a la hora de ir a buscar a cada uno a su clase, como aprendían en su aula de referencia y estaban en constante evolución en cuanto a la adquisición de las diferentes materias y del idioma vehicular. Después, yo me encargaba de reiterar esos aprendizajes en pequeño grupo.

- *Formación del profesorado.*

En cuanto a este núcleo, comenzar diciendo que el profesorado de este centro, en general, no tenía nociones formativas sobre actividades de mantenimiento de la cultura de origen de los niños inmigrantes que estaban en sus clases. Así, tampoco se planteaban el realizar dichas actividades fuera de lo que marca el currículo de Educación Primaria. Solamente el tutor de 4º, una persona experimentada, opinaba lo contrario:

¡Todos los días hago actividades fuera del currículo! De todos tipos... sabes, pues ya me conoces un poco, que a mí el currículo... En cuanto a actividades relacionadas con Z., y con China, he realizado muchas, al igual que relacionadas con otros países. (ET4).

Además, el especialista en Pedagogía Terapéutica, a la vez Tutor de Acogida, reiteraba esa misma línea:

Si me preguntas a título personal, creo que sería necesario que los tutores sí que realizaran dichas actividades, y que entre todos convirtiéramos ese currículo rígido que a veces nos imponemos nosotros mismos en algo más moldeable. Como tutor de acogida, sí que las considero imprescindibles, es más, te diría que deberíamos implicar a toda la familia, incluso a toda la comunidad educativa en ellas. (EPT).

En cuanto a la formación específica referida a la docencia de la lengua española para niños inmigrantes en Primaria, los resultados también varían según el docente entrevistado.

La mayoría de los profesores la ven necesaria, la tengan o no en estos momentos, pues es preciso adaptarse al sistema educativo que estamos viviendo a raíz de los cambios que está sufriendo nuestra sociedad.

La verdad es que yo no tengo formación específica en cuanto a ese campo, me he dedicado más a otras cuestiones relacionadas con mi formación en audición y lenguaje, pero pienso que no está de más tenerla, y que es beneficiosa para vosotros los tutores. (EAL).

Así, como ya se ha revisado en la literatura y plasmado en el apartado correspondiente, ha quedado latente que, como dicen Arroyo y Torrego (2012), en su estudio sobre las aulas de apoyo lingüístico en nuestras Comunidades Autónomas, hay una diversa formación del profesorado, no exigida para desempeñar esta práctica en algunas regiones españolas y ausente en muchos profesionales de la docencia. Así, en

Aguado et al. (2006), se señalan algunos ámbitos de formación intercultural que el profesorado demanda como básicos.

En cuanto a los niños, se refleja esta poca formación del profesorado, pues solo en un caso sí que se realizan actividades interculturales en el aula de referencia. Pero los niños, se encargan de transmitirme sus deseos de que esto fuera así, señalando además que estaban encantados con los profesores que tenían en el colegio.

B. España está muy bien, es diferente a Francia. Soy de Senegal pero he vivido este último año en Francia. Idioma diferente, país diferente, vida diferente. Pero me gusta este colegio, aunque echo de menos el del año pasado, mis amigos, mis primos. Quiero aprender mucho aquí también, mis compañeros me ayudan. (EB).

Por último, en cuanto mi observación participante como protagonista y docente de estos niños, tengo que señalar que sí que realice algún tipo de actividad fuera del currículo relacionada con su país. Pero en mi caso era fácil, al no tener que seguir un programa rígido aunque me establecieran pautas, y poder llevar el aprendizaje por los caminos que me interesaran.

Nos ponemos los dos en un ordenador, y le pongo el mapa de Senegal. A., emocionado, me intenta contar donde vive, sobre que parte del país esta su casa. Me da pie a que le pregunte cosas sobre Senegal, buscamos la bandera y otros detalles. También nos ponemos a mirar la comida típica del país, que casi me resulta desagradable, cosa que tengo que disimular porque

él me relata que es lo que come todos los días. Su madre, aun viviendo aquí en España, sigue manteniendo la forma de cocinar de su país de origen. (DC, 28-3-2017).

Además, como ya he comentado páginas atrás, dentro de mi formación teórica entran diversos Cursos de Formación de profesores de español para alumnos inmigrantes, que, aunque no sean específicos para niños de Educación Primaria, me sirvieron a para establecer directrices en mi desempeño docente.

Me encuentro por el pasillo a A., el especialista de Audición y Lenguaje, a la vez que tutor de acogida. Siempre es muy amable conmigo, y se pasa un rato charlando animadamente.

Hoy no va a ser la excepción... me pregunta sobre el curso que acabo de terminar de Formación Inicial de Profesores por la Universidad de Zaragoza. A él también le interesaría para complementar su formación, pues necesita estar al día.

Voy a buscar a mis chicos... el también tiene que dar su clase con otros... (DC, 17-5-2017).

8. Conclusiones

Para finalizar este TFG, y después de todo el recorrido acontecido, procederé a realizar unas conclusiones de carácter general, para lo que, volviendo a la presentación de dicho trabajo, me remitiré a las diferentes preguntas que planteaba al principio, con referente a los objetivos del mismo. No deseo olvidarme de mi postura adquirida durante la realización de este trabajo, con la metodología de investigación-acción. Dicha metodología en nuestras aulas, sirve para que cada docente analice sus limitaciones y dificultades, con unas estrategias, técnicas y procedimientos que reúnen el requisito de

investigación científica, para obtener un proceso de rigor, sistemático, crítico y relevante.

Así, tras todo lo estudiado, conceptualizado y analizado, me veo en la posición de contestarlas, de una forma personal y como implicada también en el proceso de investigación, atisbando mi opinión personal, la cual he intentado reservar para este momento en concreto. Es momento de volver a hablar de los objetivos de este trabajo, tras relacionarlos con los núcleos fundamentales y obtener los resultados por medio de diversas técnicas y herramientas.

En cuanto al objetivo relacionado con el valor del espacio que le dan los profesores y los niños en la enseñanza del español se plantean diferentes posturas a la hora de analizar los resultados. Queda reflejado que los docentes destacan que no reciben apoyos suficientes a su criterio, y que el uso del espacio, a la gran mayoría, le resulta indiferente si la labor docente es buena y está fundamentada. Además se plantea, según los diferentes profesionales, un programa combinado, en el que el alumno pase la mayor parte de la jornada lectiva con el tutor de referencia pero sus conocimientos sean reforzados fuera de ella.

Así, dependiendo del especialista o maestro que regente dichas aulas de apoyo, de su formación, de sus preferencias, se enfocarán de una manera o de otra. Esto forma parte de un sistema educativo vivo, contrastado por ese currículo rígido en el que se basa pero integrado por maestros y pedagogos que extrapolan sus conocimientos y su vida en general a las aulas, sean del tipo que sean, haciéndolas suyas y enseñando bajo sus valores.

Continuando con el segundo objetivo, el conocer cómo se siente de preparado el profesorado en cuanto a este tema, ha quedado reflejado que hay una inquietud por obtener una formación sobre interculturalidad y un aprendizaje de enseñanza de nuestro idioma a niños inmigrantes, pues aunque cada vez somos más los interesados en este tema, el propio desarrollo de nuestra sociedad actual fuerza a que los docentes la vayamos adquiriendo.

Tras mi experiencia como implicada en este proceso, concibo una postura similar a la expuesta, pues mi trabajo educativo este curso escolar ha tratado de eso, de reforzar y aclarar los diferentes conceptos lingüísticos y sociales que les iban surgiendo a mis aprendientes, viendo una evolución positiva desde el comienzo del curso hasta la finalización en junio.

Quiero señalar una aportación teórica a mi desarrollo profesional, que tendría que ver con una reflexión y transformación de la práctica inclusiva y de esas estrategias referidas al entorno ordinario. Estos retos, estos proyectos de desarrollo me harían profundizar desde el punto de vista de la literatura internacional, para poder profundizar posteriormente en el estudio de otras realidades desde fuera como investigadora.

Por tanto, según mi realidad vivida, las aulas de apoyo, y tras mi labor educativa realizada, siempre guiada y coordinada por los demás profesionales, considero que ha resultado inclusiva para los niños implicados, y ellos se han sentido así.

Y yo, me siento orgullosa de haber puesto mi granito de arena en una escuela inclusiva que, como ha quedado patente en este trabajo, está en continua evolución.

Ya casi se está acabando el curso, ya estamos en junio. Los meses han pasado rápidamente, parece increíble. Desde principio de curso hasta ahora, he notado una evolución en mis alumnos, cada uno en su medida y con sus límites. Los hermanos A., D. y A., que llevan con nosotros desde el principio, con alguna dificultad, pero casi hablan español perfectamente, incluso ya se pelean en nuestro idioma... (DC, 6-6-2017).

9. Bibliografía

- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., y Mata-Benito, P. (2008). El Enfoque Intercultural en la Formación del Profesorado: Dilemas y Propuestas.(The Intercultural Approach to Teacher Training: Dilemmas and Proposals). *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Alcalde-Diosdado Gómez, A. (2012). Virtuosa docencia: un reto para la innovación en clásicas. *Methodos*, (1), 0245-266.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84). Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Alegre, M. À., Humet, E. S., Joan, E., Alegre, M., & Subirats, J. (2007). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Álvarez Martino, E., Campo Mon, M. Á., Castro Pañeda, M. P., y Álvarez Hernández, M. (2009). Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante. *Aula abierta*, 37(1), 57-66.

Ángel, J. B. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.

Arnáiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva*. Murcia, España.

Arnáiz, P., y Isús, S. (1998). *La tutoría, organización y tareas*. España: Graó.

Arroyo González, M. J., y Torrego Egado, L. (2012). Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3).

Arroyo González, M. J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, (19). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938866.pdf>

Baker, C. (2006). *Psycho-sociological analysis in language policy. An introduction to language policy: Theory and method*, 210-228.

Barrios Espinosa, M., y Morales Orozco, L. (2012). Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, (17), 203-221.

Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. Á., y Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de investigación educativa*, 17(2), 277-319. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121871/114551>.

- Bernstein, B. (1972). Social class, language and socialization. *Language and social context*, 157-178.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Vol. 2). Psychology Press.
- Besalú, X. (2002). *La diversidad cultural y educación*. Madrid, España: Síntesis y educación.
- Besalú, X., & Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI* (Vol. 15). Los libros de la Catarata.
- Besalú, X., y Tort, J. (2009). Escuela y sociedad multicultural. *Propuestas*.
- Blázquez, F. (1993). *El espacio y el tiempo en los centros educativos. Organización escolar: una perspectiva ecológica*, 339-366.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T y Ainscow, M. (2012). *Guía para la Inclusión Educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las Escuelas*. Santiago de Chile: FCF.
- Brackney, M., y McAndrew, F. T. (2001). Ecological worldviews and receptivity to different types of arguments for preserving endangered species. *The Journal of Environmental Education*, 33(1), 17-20.

- Campo Mon, M. Á., Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, M. P., y Álvarez Martino, E. (2005). La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria. *Aula abierta*, (86), 205-217.
- Campos, C. C. (Ed.). (2012). *Visión multidisciplinaria sobre el fenómeno migratorio: historias de vida*. Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional de Trabajo Social.
- Campoy Aranda, Tomás J. y Pantoja Vallejo, A. (2005). Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural. *Revista de educación*, (336), 415-436. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_22.pdf
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
- Carrasco, S. (2008). Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Nous Horitzons*, (190), 31-41.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 2 el poder de la identidad*. Madrid, España: Alianza.
- Castro, L. (2003). Concepto de interculturalidad. *Cuadernos interculturales*, 1(1), 1-3.
- Colectivo Ioé. (2005). Inmigrantes extranjeros en España: ¿reconfigurando la sociedad?. *Panorama social*, (1), 32-47.

Consejo Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducción del Instituto Cervantes (2002). Madrid, España: Anaya.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos (Vol. 38)*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Decreto por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo (Decreto 135/2014, 29 de julio). Boletín Oficial de Aragón, n.º 150, 2014, 1 agosto.

Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo) Boletín Oficial del Estado, n.º 106, 2006, 4 mayo.

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, n.º 295, 2013, 10 diciembre.

de Lizarrondo Artola, A. M. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, (15), 251-276.

Echeverría, J. F., y Castaño, F. J. G. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 468-495.

- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., y Moody, S. W. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional children*, 65(3), 399.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Escudero, J. M., y González, M. T. (1994). *Profesores y escuela. Hacia una reconversión de los centros y la función docente*. Madrid, España: Ediciones Pedagógicas.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105.?
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>.
- Fernández-Castillo, A. (2010). Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: Análisis psicopedagógico. *Revista iberoamericana de Educación*, 51(2). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/13909/1/Interculturalidad.pdf>
- Fernández Lozano, P. (1994). La evolución de la teoría de los códigos sociolingüísticos en B. Bernstein. *Didáctica:(Lengua y Literatura)*, (6), 99-112.
- Fernández, J., Kressova, N., & García, F. J. (2011). ¿ Construyendo interculturalidad? Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos

relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela”.
Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica, 335-356.

Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de educación*, 345(1), 111-132.

Gairín Sallan, J., y Antúnez, S. (1996). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid, España: La Muralla. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf>

García, F. J., Castilla, J., & Rubio, M. (2012). Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: diferencias que terminan construyendo desigualdades. *La inmigración en Andalucía. Instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales*, 339-380.

García Carrasco, J., y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

García, F. J., y Granados, A. (1997). *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada, España: Laboratorio de Estudios Interculturales.

García-Valcárcel, A. (2003). Tecnología educativa: implicaciones educativas del desarrollo tecnológico. *Madrid: La Muralla*, 346.

Giné, C. (2001, February). Inclusión y sistema educativo. In Actas del III Congreso La Atención Educativa a la Diversidad en el Sistema Educativo.

Guerrero, G. (2013). ¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú.

Hernández de la Torre, E. (2009). Una educación entre culturas en el punto de mira de la atención a la diversidad social y cultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 8. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/39/36>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). Planeamiento del problema: objetivos, preguntas de investigación y justificación del estudio.

Instituto Cervantes (2014). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

Líneros Quintero, R. (2006). Enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua (E/L2) en contextos escolares. *Primeras Noticias: Comunicación y Pedagogía*, (215), 58-64.

López Pardo, C. M. (2007). Concepto y medición de la pobreza. *Revista cubana de salud pública*, 33(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000400003.

- Martínez, F., y Prendes, M. (2007). Nuevas tecnologías y educación. Estimado colega:»|, 27.
- McGregor, G., y Vogelsberg, R. T. (1998). Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practices about Inclusive Schooling.
- Mendiburu, I. V., Vila, I., Siqués, C., & Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert (Vol. 153)*. Graó.
- Miguel López, L. (1995). Reflexión previa sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, (7), 241-270. Recuperado de: [63http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm?](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm)
- Moreno, C. (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- Moreno, I., y Ortiz, J. (2016). Docentes de educación básica y sus concepciones acerca de la evaluación en matemática. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1).
- Moreno García, V. (2003). *El desempeño profesional pedagógico de los profesores de educación secundaria de la ciudad de Veracruz, México* (resumen tesis doctoral). La habana, Cuba.?
- Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, (327), 395-414.

- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnáiz, P., Hurtado M. D. y Soto, F. J. (Coords.) *25 años de Integración en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, España: Consejería de Educación Formación y Empleo.
- Murillo, P., Gandul, M. I., y Pérez Llorente, M. T. (1996). Apoyo colaborativo interprofesional. En PARRILLA LATAS, A.: *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero, 139-168.
- Nakken, H., y Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61.
- Navarro Sierra, J. L., y Huguet Canalis, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid, España: MEC, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ortiz Cobo, M. (2016). *Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística*. Departamento de Antropología Social, Universidad de Granada. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8066/Escuela_e_inmigracion_gestion_de_la_diversidad_lin.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Ortiz, L. G. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes: titulares activos de derechos: mirada a Latinoamérica*. Aurora.
- Parrilla Latas, Á. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11.

Rendón, M., Parra, P., Cuadros, O. E., & Barragán, B. (2009). Aprender a pensar lo social. *Programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar. Medellín: Litoimpresos y Universidad de Antioquia.*

Retortillo Osuna, Á., & Rodríguez Navarro, H. (2008). Inmigración, estrategias de aculturación y valores laborales: un estudio exploratorio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(2), 187-202.?

Rosales, P. (2016). Introducción. *Contextos de educación*, (21), 1-3.

Ruiz Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid, España: Síntesis Educación.

Soriano, M., Miranda, A., y Cuenca, I. (1999). Intervención psicopedagógica en las dificultades del aprendizaje escolar. *Revista de Neurología*, 28(supl. 2), 94-100.
Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/psicología/agonzale/Asun/2005/DifAprend/Articulos/DifEstrategMiranda.pdf.

Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

- Susinos Rada, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*, (327), 49-68.
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2).
- Susinos Rada, T., y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1).
- Torres González, J. A. (1999). *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.?
- Torres, R. (2004). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona Forum.
- Trujillo, A. G. (2002). *Los que suben y los que bajan: educación y movilidad social en Colombia*. Fedesarrollo.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- Verdugo, M. Á., y Parrilla, Á. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22.

Vila, I. (2001). *Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, 207-228.

Vila, I. (2004). Diversidad, escuela e inmigración. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 62-66.

Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación*, 18(2), 127-142.

Vila, I., Siqués, C., Serrat, E., Serra, J. M., y Monreal, P. (2004). Lengua propia, lengua de la escuela y escolarización. En *Comunicación al I Congreso sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina (Toledo).

Villalba, F., y Hernández, M. T. (2001). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Murcia, España: Consejería de Educación y Universidades.

Villalba, F., y Hernández, M. T. (2004). El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes. *Glosas didácticas*, (11). Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>

10. Anexos

ANEXO I. DIARIO DE CAMPO.

Martes, 24 de Enero de 2017.

Comienza mi mañana como maestra de aula de español. Llevo ya una semana en ello, y estoy muy ilusionada, me gusta el trabajo. Como la semana anterior, voy a buscar a los chicos de 1º y 2º de Primaria a primera hora. G., la niña rumana de 1º A, me mira con cara de ilusión. Se que le gusta, necesita atención, y soy alguien con quien se distrae y juega, además de que puede pintar los dibujos que le hago si nos aburrimos. A., el niño senegalés de 1º B, me mira con cara extraña, no me entiende casi, pues lleva menos de dos semanas aquí.

Voy a buscar también a N., otra niña rumana de 2º A, que habla mucho, pero con dificultad y tiene falta de comprensión. Mi siguiente adquisición sera D., de 2º B, hermano de A., de 1º A. D., es un chico más despierto, se nota que es un poco más mayor. Salimos al pasillo, donde los he ido dejando, para dirigirnos a alguna clase libre donde poder comenzar a realizar.... Algo.... Alguna actividad que les entretenga y con la que puedan aprender. Pero... tantos niveles a la vez... será complicado.

Después de 1,5 horas con ellos, los voy repartiendo otra vez por sus clases. El rato no ha estado mal, se les ve contentos, pero con prisa de volver a sus respectivas clases. A., me dice, o eso creo entenderle, que le toca ahora Educación Física, y entra en el aula con mucha prisa. A D., le toca inglés, y nos encontramos con la maestra por el pasillo.

Bajo al piso de abajo, en busca de los más pequeños...

A la media hora, subo al piso de más arriba. Primero voy a 6º, en busca de B., y M., para luego ir a 4º, a buscar a Z., y a 3º, a buscar a A.

M. y Z., son dos hermanos chinos, que llevan un tiempo ya en España. Z., habla bastante bien nuestro idioma, pero como ha tenido rasgos de mutismo selectivo, provocados por su timidez, lo han incluido en mis clases de apoyo.

A., me mira expectante. Es el hermano mayor de A. y D., de 1º y 2º respectivamente, pero seguro que no tendría que ir a 3º, sino a 6º por lo menos. Me entiendo con él con mi francés de estar por casa. Intento mantener una conversación conjunta con todos ellos, para conocernos y que me conozcan un poco más. Estamos en el aula de P.T., pues A., el especialista, nos la ha cedido gustosamente.

Miércoles, 15 de Febrero de 2017.

Hoy estamos metidos en una clase que hay en el pasillo de 1º, muy pequeñita. Sólo estamos D., A., G. y yo. Los demás niños de 1º y una niña de 2º faltan, no se qué les habrá pasado. Encendemos el ordenador, y nos ponemos a jugar, unos juegos sencillos de letras que he encontrado en internet. Deben localizar si son vocales o consonantes... D., parece que se aburre, no le gusta.

Ha pasado el tiempo y ya tienen más dominio del español, o eso me parece. La verdad es que creo que aprenden mucho dentro de clase, rodeados de otros niños que les hablan continuamente en español. Bueno... considero que yo también refuerzo esos conocimientos. Cambiamos de juego, o eso intento. Pero D., me dice que quiere ver fotos de medios de transporte, le gusta ver coches y motos.

Nos pasamos el resto de la hora viendo vehículos, pero creo que me está dando juego... puedo hablar de los colores, de si son grandes o pequeños, de cuál les gusta más y cuál les gusta menos...

Al final ha resultado positivo para su aprendizaje.

Miércoles, 8 de Marzo de 2017.

Hoy hemos tenido nuevas incorporaciones, han venido dos hermanos de origen pakistaní al colegio, y claro, después de pasar por el equipo de orientación y la tutora de acogida, han llegado a mis manos. El mayor es N., que va a la clase de A. en 3º. N., literalmente, no entiende nada. A., compañero suyo y alumno mío, intenta ayudarme en las clases de español. Como él ya sabe mucho

más... Z., también apoya a A., pues desde el principio, ha sido su mentor, y por alguna razón, se ha sentido responsable de él durante el rato de mis clases. Z. Y A., se dedican a leer juntos, en voz alta, y a corregirse. Bueno, mas bien Z. Corrige y A. se equivoca.

N., juega a “El lince”, juego muy rápido, y juntos comenzamos a repetir palabras en español. B., apartado en una mesa, se trae la tablet de 6º porque dice que quiere estudiar con ella, tiene localizado un diccionario español-francés. Me parece estupendo.

El rato que estoy con los niños de 1º y 2º, subimos a la sala de ordenadores. También tenemos una nueva incorporación, R., de 1º A, hermano de N., de 3º. R., parece más espabilado, pero tampoco entiende nada. Los demás niños, no le hacen demasiado caso, quieren ver dibujos animados en youtube. Los he malacostumbrado, de vez en cuando les dejo poner lo que quieran mientras sea en español. Las chicas me piden Hello Kitty o dibujos de Barbie, mientras que los chicos adoran a Ladybug. Y en medio R., que no dice nada de nada, por lo que opto por ponerle a Tom y Jerry, que de vez en cuando balbucean alguna palabra en nuestro idioma.

Martes, 28 de Marzo de 2017.

Estoy en el aula de informática con B. y A., los niños más mayores que llevo en mis clases de español. B., está entretenido estudiando vocabulario en español, pues Y., su tutora, le ha dado la referencia de una página web donde está ubicado un buen diccionario de términos en español y en francés.

De vez en cuando me pide ayuda, pero este rato veo que lo voy a pasar con A. mano a mano.

A. es un chico que está en 3º de Primaria, pero por estatura y edad cronológica, no edad del carnet de identidad, debería estar en 6º de Primaria. A. tiene mucha curiosidad, y aprende muy rápido. Pero hoy, quiero hacer algo diferente con él.

Nos ponemos los dos en un ordenador, y le pongo el mapa de Senegal. A., emocionado, me intenta contar donde vive, sobre que parte del país esta su casa. Me da pie a que le pregunte cosas

sobre Senegal, buscamos la bandera y otros detalles. También nos ponemos a mirar la comida típica del país, que casi me resulta desagradable, cosa que tengo que disimular porque él me relata que es lo que come todos los días. Su madre, aun viviendo aquí en España, sigue manteniendo la forma de cocinar de su país de origen.

Martes, 4 de abril de 2017.

Estoy fuera del colegio, descansando de mi larga mañana con los chicos. Los veo desde la fuera, están en el recreo. Me fijo en G. y en A., de 1º de Primaria... que majos son.

Están jugando con los demás niños de su clase, G. con las chicas y A., juega a pillar con los niños. G., aunque está gordita, intenta saltar a la comba sin equivocarse como hacen sus compañeras. Veo que salta mal, y le toca darle a la cuerda muchas veces. Pero parece feliz, parece que tiene amigas que le ayudan. Tengo la impresión que los niños son sanos por naturaleza, que no tienen malicia ninguna.

Miércoles, 17 de Mayo de 2017.

Comienza otra mañana de peregrinación por los pasillos del colegio recogiendo y sacando a los niños de sus clases para hablar y hacer ejercicios con ellos de español. Me gusta lo que estoy haciendo, me siento cómoda.

Pienso que de algo me ha servido los cursos que he hecho este año, que es una buena formación complementaria, y que es un aspecto de la docencia que puede tener futuro. Otra cosa es que pueda aplicar mis nuevos conocimientos adquiridos a raja tabla en las clases de español que estoy desempeñando.

Me encuentro por el pasillo a A., el especialista de Audición y Lenguaje, a la vez que tutor de acogida. Siempre es muy amable conmigo, y se pasa un rato charlando animadamente.

Hoy no va a ser la excepción... me pregunta sobre el curso que acabo de terminar de Formación Inicial de Profesores por la Universidad de Zaragoza. A él también le interesaría para complementar su formación, pues necesita estar al día.

Voy a buscar a mis chicos... el también tiene que dar su clase con otros...

Martes, 6 de Junio de 2017.

Ya casi se está acabando el curso, ya estamos en junio. Los meses han pasado rápidamente, parece increíble. Desde principio de curso hasta ahora, he notado una evolución en mis alumnos, cada uno en su medida y con sus límites. Los hermanos A., D. y A., que llevan con nosotros desde el principio, con alguna dificultad, pero casi hablan español perfectamente, incluso ya se pelean en nuestro idioma...

G., de 1º A, también ha tenido su progreso, según su tutor... yo la veo muy bien, pero como desde el principio de curso. N., de 2º A, nos ha dejado, se ha marchado a Rumanía, pero en el mes de Mayo, a la clase de 2º B vino una niña china, N., que no tenía ninguna noción de español... otra vez a volver a comenzar por el principio... suerte que me preparé materiales iniciales.

B., de 6º, continúa su progreso. Es un buen chico. Hoy me decía, que el año que viene iba a volver a hacer 6º, para aprender un poco más e ir al instituto bien preparado, tanto en matemáticas como en lenguaje, pues se había dado cuenta de que hay mucho vocabulario que no sabe.

N., de 3º, tiene preocupado a su tutora. Hace un rato me estaba comentando que lo veía como nervioso, que no lo veía integrado en el grupo, ya no solo por el tema del idioma. Además, me ha pedido que le preparara materiales para que pueda trabajar en casa, además de los de clase que se prepara ella, pues no le agradan los de la especialista de Pedagogía Terapéutica.

Con R., y los demás niños de 1º y 2º jugamos a juegos interactivos en la sala de ordenadores. R., al contrario que su hermano, está tranquilo en clase, se divierte, y le gusta jugar con el ordenador.

Intento ponerles páginas de recursos interactivos, pero en cuanto me doy la vuelta, me aparecen con música de youtube... que harta estoy del “Despacito”...

ANEXO II. ENTREVISTA A MAESTROS.

ENTREVISTA TUTOR 1º A (ET1)

Datos del entrevistado:

📄 **Título: Maestro interino especialista en Educación Física.**

📄 **Años de antigüedad en la docencia: 3.**

📄 **Años de antigüedad en el centro: 1.**

1. ¿Crees que el niño/a en cuestión está integrado en la vida del colegio y en la clase de referencia? ¿por qué?.

La niña esta integrada totalmente en la clase, lleva un año ya aquí. Es una niña alegre, siempre esta contenta, tiene una actitud positiva, y sus compañeros la quieren muchísimo. Tiene amigos y amigas en clase, aunque ella siempre dice que su mejor amiga está en 2º, en la clase de al lado. Cuando la conocí, pensé que que tenia algún problema, pues su aspecto fisico se sale un poco de la normalidad. Al poco tiempo, descubrimos que tiene problemas maxilofaciales además del problema del idioma vehicular. Pero por lo demás, la niña es feliz.

Al principio de curso, estuve atento por si había algún tipo de enfrentamiento debido a todo esto, pero, con 6 años, los niños, en general, siguen demostrando que no tienen ningún tipo de maldad.

Como sabes, soy especialista en Educación Física, y me encargo de esas clases, además de ser el tutor. En el pabellón, en el patio, a la hora de realizar juegos, veo a G. muy integrada con los demás niños.

2. ¿Has realizado alguna vez actividades fuera del currículo o adaptadas que hagan alusión al país del niño/a? ¿Las consideras necesarias? ¿Qué piensas de los programas de mantenimiento de la cultura de origen?.

La verdad es que no he realizado ninguna actividad vinculada con Rumanía o cualquier otro país de origen de alguno de mis niños inmigrantes. Como ya sabes, a veces vamos muy mal de tiempo con el currículo que tenemos, no llegamos a realizar las actividades que nos marca... como para hacer otras. No las considero necesarias, aunque a raíz de esta conversación, me estoy planteando informarme sobre algún juego tradicional romaní, a ver lo que encuentro por Internet... no es mala idea.

Por otro lado, exactamente no se lo que son los programas de mantenimiento de la cultura de origen, pero me lo imagino. No sabía que en este colegio se desarrollaban, y no he estado en ningún otro centro donde lo hicieran. Vengo de la escuela rural de la provincia de Huesca, y no me había topado nunca con ninguna situación así. Se que G. va a unas clases después del horario lectivo ordinario, pero nada más. Ya me informaré.

3. ¿Cómo consideras que son los apoyos en este colegio? ¿Crees que son suficientes en lo referido al niño/a que nos ocupa? ¿Prefieres que se realicen fuera o dentro del aula de referencia?.

Los apoyos en este colegio simplemente, no son suficientes en general. Imaginate en mi clase de 1º de Educación Primaria. Niños a los que tienes que prestar atención, que te demandan continuamente, que no son nada autónomos, con los que tienes que realizar todas las actividades a la vez. También, ACNEEs y ACNEAEs, que por supuesto están en la clase y necesitan un apoyo colaborativo y a veces terapéutica adicional. Hablando comúnmente, no damos a basto con todos ellos.

En cuanto a G., se que os la sacáis de clase, que le dais diferentes apoyos, y prefiero que sea así, que sean fuera del aula ordinaria por las razones que te he dado anteriormente.

A G., junto con otros, ya se que tenéis diferentes grupos dependiendo del especialista, os la sacáis A., el de PT, C., la AL, y tu. Considero que dichos apoyos le vienen muy bien, cada uno en su terreno, y que se esta notando su mejoría académica.

4. ¿Piensas que es positivo para ella este contexto de inmersión lingüística? ¿Hay una evolución desde tu punto de vista en la adquisición de nuestro idioma vehicular en la escuela por parte del niño/a?.

Claro que es positivo este contexto de inmersión lingüística, y de principio de curso hasta actualmente, se ha producido una evolución en la adquisición del español por parte de la niña. Hay que pensar que cuando sale a la calle, también habla español, se relaciona en nuestro idioma.

5. Basándote en tu opinión personal, ¿qué consideras mejor, una adquisición del lenguaje dentro del aula, fuera o con un programa combinado?.

Como puedes deducir de lo que hemos contado antes, pienso que, institucionalmente, es mejor que adquiriera el lenguaje fuera del aula, por lo menos las reglas importantes para la comunicación en todos los sentidos. Cuando esta aquí en la clase ordinaria, esta dentro de una inmersión en castellano, pero no se hasta que punto comprende, retiene y analiza todos los datos que le damos entre todos.

Pienso que, con vosotros, fuera del aula, está mucho mas controlada, pues profundizáis en las carencias que yo no puedo atender.

6. ¿Tienes una formación específica en cuanto a la enseñanza de nuestro idioma a niños inmigrantes? ¿Crees que es necesario tenerla para afrontar este reto?.

No tengo ninguna formación en cuanto a la enseñanza del español para extranjeros, la verdad es que nunca me lo he planteado. Soy especialista en Educación Física, como ya sabes, y mi formación no ha entrado en ese ámbito. Comprendo que, para estos casos de los que estamos hablando, es necesaria.

ENTREVISTA TUTOR 4º A (ET4)

Datos del entrevistado:

📄 **Título: Maestro funcionario Diplomado en magisterio de Ciencias Sociales.**

📄 **Años de antigüedad en la docencia: 20.**

📄 **Años de antigüedad en el centro: 6.**

1. ¿Crees que el niño/a en cuestión está integrado en la vida del colegio y en la clase de referencia? ¿por qué?.

Z. si que esta integrado en la clase, tu misma lo has podido comprobar cuando dabas Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los demás niños le ayudan mucho, y tiene a sus amigos, I. y A., que están a su lado y cuidan de él. Estoy intentando no separarlos durante todo el curso, pero I. me lo está poniendo muy difícil, que niño más movido... pero bueno, es una buena influencia para Z., le da vidilla. En el patio, Z., juega con todos los chicos de la clase. No le gusta el fútbol, pero hace esfuerzos por jugar e integrarse, pues es un niño listo y sabe que debe hacerlo. Tengo que contarte que el año pasado no era así. Z., lleva en España dos años, pero el curso pasado es como si lo hubiera perdido, como si no hubiera existido. El tutor, que se jubilaba ese mismo año, simplemente, ignoró a sus alumnos, se dedicó a dar clases magistrales y hacer exámenes. Para que te hagas una idea, eso perjudicó a muchos niños de la clase, entre ellos a Z., que adquirió un grado de timidez altísimo por el cual llegó a no hablar y a estar diagnosticado de mutismo selectivo. Pero por suerte, este año, al repetir curso y cambiar de tutor (jejejeje), la situación para los niños ha mejorado, y en especial para Z.

2. ¿Has realizado alguna vez actividades fuera del currículo o adaptadas que hagan alusión al país del niño/a? ¿Las consideras necesarias? ¿Qué piensas de los programas de mantenimiento de la cultura de origen?.

¡Todos los días hago actividades fuera del currículo! De todos tipos... sabes, pues ya me conoces un poco, que a mí el currículo... En cuanto a actividades relacionadas con Z., y con China,

he realizado muchas, al igual que relacionadas con otros países. Cada vez que hay alguna celebración relacionada con sus países de origen, creo que es un buen motivo para festejar, y en cierto modo, así lo hacemos. Nos lo pasamos muy bien, de hecho saco al niño o niños en cuestión a la pizarra, y les pido que nos cuenten las actividades familiares o institucionales que hay en su país en cuanto a esa fecha. También es una forma de que pierdan el miedo a hablar en público, hecho que para algunos es muy positivo, como para Z. Jajaja, todo esto puede que sea influencia de cuando trabajé para la ONU... pero eso es otra historia que no viene a cuento.

Los programas de mantenimiento de la cultura de origen me parecen muy bien. Sé que en este colegio, solo hay clases de idioma y cultura rumanas. De cultura china, por ejemplo, no hay nada. Ojalá las Administraciones educativas se dieran cuenta de que esto forma parte de la riqueza lingüística y cultural de nuestro país, y pusieran medios personales, sociales y económicos para ello.

3. ¿Cómo consideras que son los apoyos en este colegio? ¿Crees que son suficientes en lo referido al niño/a que nos ocupa? ¿Prefieres que se realicen fuera o dentro del aula de referencia?.

Los apoyos, referidos en general a todo el alumnado de este colegio, considero que son insuficientes. Pienso que, desde la Administración, deberían mandar, o crear una plaza fija y estipulada como tal de profesor de apoyo, para que cubriera su horario dentro de la clase ordinaria, de cualquiera o en todas, dependiendo de la necesidad. En cuanto a Z., la labor que estáis haciendo apoyándolo en diversos sentidos es positiva. Aunque creo, por ejemplo, y ya sabes que lo hemos hablado, que deberían adaptar tu horario a las clases del niño menos importantes. Que lo saques en matemáticas no me parece nada bien, pues cuando realizamos dichas clases, el niño se siente seguro con lo que está haciendo, y eso es positivo para él. Entiendo que los especialistas en PT y en AL se lo lleven también, y que es difícil cuadrar un horario, que el jefe de estudios hace tan concienzudamente, pero... que nos pregunten también a los tutores cuando se puede ausentar el niño y cuando no, ¿no te parece?.

4. ¿Piensas que es positivo para él este contexto de inmersión lingüística? ¿Hay una evolución desde tu punto de vista en la adquisición de nuestro idioma vehicular en la escuela por parte del niño/a?.

Por supuesto que una inmersión lingüística es positiva para Z., pero con apoyos para reforzarla. Ya te he dicho que el chico se encuentra muy bien en clase, y que todos intentamos ayudarlo en todo lo posible. Este curso, el niño ha evolucionado muchísimo, ya es capaz de leer en voz alta. Y esto es fruto del trabajo de todos. A., como especialista en PT, le esta fomentando la lectura, y C., le da pautas para pronunciar correctamente. Tu y yo, nos coordinamos perfectamente por otro lado, y me gusta que repases con el niño los contenidos de el área de lengua que vamos dando, aunque a veces me gustaría que te quedaras haciendo esto dentro del aula, con nosotros.

5. Basándote en tu opinión personal, ¿qué consideras mejor, una adquisición del lenguaje dentro del aula, fuera o con un programa combinado?.

Siempre es mejor un programa combinado a la hora de adquirir un idioma. La inmersión es total cuando vives en una sociedad activa, pero es importante que alguien te aclare las dudas sobre las reglas de dicha sociedad, tanto lingüísticas como actitudinales, y eso es mejor hacerlo en pequeño grupo. Hay que ser conscientes también que los chinos son un grupo bastante cerrado. Se a ciencia cierta que en su casa, Z., no habla español, simplemente habla chino, oye chino y cultiva la cultura china. Por eso, toda enseñanza, todo apoyo para que se defienda en nuestra sociedad española es de ayuda.

6. ¿Tienes una formación específica en cuanto a la enseñanza de nuestro idioma a niños inmigrantes? ¿Crees que es necesario tenerla para afrontar este reto?.

En mi caso, si que tengo formación específica en cuanto a la enseñanza del español para extranjeros, pues realicé diversos cursos para ello, como estás haciendo tú. Es más, la considero necesaria para la situación que estamos teniendo en nuestras aulas, debido al porcentaje de inmigrantes que hay en las mismas.

ENTREVISTA TUTOR 6º B (ET6)

Datos del entrevistado:

🎬 **Título: Maestra interina diplomada en Magisterio de Educación Primaria y Magisterio de Educación Física.**

🎬 **Años de antigüedad en la docencia: 5.**

🎬 **Años de antigüedad en el centro: 1.**

1. ¿Crees que el niño/a en cuestión está integrado en la vida del colegio y en la clase de referencia? ¿por qué?.

B. prácticamente acaba de llegar al colegio, lleva 3 semanas inmerso en el sistema educativo español. Los chicos y chicas de mi clase lo han acogido bastante bien, es un chico abierto y risueño, y eso hace que los demás se abran a él. Claro, el problema es el idioma, pues su nivel de español es muy bajo, casi no se entienden. Hay alguna chica de clase que tiene nociones de francés, y balbucea alguna cosilla... Pienso que B. no tendrá ningún problema en este colegio... además tiene un as a su favor: le gusta jugar al fútbol, y encima, lo hace bastante bien.

2. ¿Has realizado alguna vez actividades fuera del currículo o adaptadas que hagan alusión al país del niño/a? ¿Las consideras necesarias? ¿Qué piensas de los programas de mantenimiento de la cultura de origen?.

En este colegio, no he realizado ninguna actividad que tenga relación con los países de los alumnos inmigrantes que tenemos, aunque el año pasado, en el colegio en el que estaba, sí que hicimos unas jornadas culturales, en las que cada niño realizaba actividades de su país. Por ejemplo, recuerdo unas jornadas gastronómicas, en las que los padres de dichos niños trajeron diferentes alimentos y comidas preparadas de sus países de origen. Fue muy agradable, y pasamos un día buenísimo. Sería recomendable hacerlo en este colegio, debido a la diversidad cultural que hay.

En cuanto a los programas de mantenimiento de la cultura de origen y del idioma autóctono, no los conozco profundamente. Sé que sirven para mantener dicha cultura, pero pienso

que a través de ellos se pueden crear guetos de personas de un mismo país, por lo que puede resultar segregador. Sé que en este colegio hay clases de cultura e idioma rumano, pero no tengo mucha información de como se procede.

3. ¿Cómo consideras que son los apoyos en este colegio? ¿Crees que son suficientes en lo referido al niño/a que nos ocupa? ¿Prefieres que se realicen fuera o dentro del aula de referencia?.

Como ocurre en muchos colegios con una gran diversidad, creo que los apoyos, sean del tipo que sean, son pocos. En cuanto a B., no estoy muy contenta con el seguimiento que se le está haciendo. Derivé su caso en cuanto llegó a mi clase, y el Equipo de Orientación tardó casi dos semanas en hacerse cargo de él. No tengo ningún tipo de diagnóstico, se que será catalogado como ACNEAE... pero... ¿hace falta una etiqueta para poder atender debidamente a un niño? Pues al final, y tras mi modesta experiencia, voy a pensar que sí. Doy gracias a que vosotros, tanto A., como C., y tú, que tenéis buena voluntad y os hacéis cargo dentro de lo que podéis u os han impuesto, que sí no...

Por otro lado, como ya sabes, pienso que las nuevas tecnologías pueden ser de gran apoyo para el aprendizaje de un niño, y en el caso de B., así esta siendo.

Que os quedéis dentro del aula, o lo saquéis fuera... no tengo ninguna preferencia, lo dejo en la mano de los compañeros, profesionales, que valoran cada caso y cada circunstancia de cada niño.

4. ¿Piensas que es positivo para él este contexto de inmersión lingüística? ¿Hay una evolución desde tu punto de vista en la adquisición de nuestro idioma vehicular en la escuela por parte del niño/a?.

Por supuesto que una inmersión lingüística es positiva, en este caso, para B. Es un chico que aprende muy rápido, que tiene mucho interés, por lo que, con algunas nociones más, un poco de Internet y algunas explicaciones, aprenderá rápido los conceptos más importantes para llegar a los

mínimos establecidos. Su evolución, por lo tanto, está en proceso, pero como te acabo de decir, pienso que será muy muy rápida.

5. Basándote en tu opinión personal, ¿qué consideras mejor, una adquisición del lenguaje dentro del aula, fuera o con un programa combinado?.

Como comentaba antes, la valoración la tenéis que realizar vosotros, o más bien, el Equipo de Orientación, con los especialistas de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica. Creo que cada niño es un caso independiente, y lo que para algunos es bueno, para otros a lo mejor no lo es tanto. Está claro, que si está en el aula ordinaria, está inmerso en nuestro idioma, pero con cualquiera de vosotros, fuera del aula, trabaja individualmente o en pequeño grupo, por lo que es muy positivo. Si me pides que te de una contestación, te diría que prefiero un programa combinado, en el que se trabajen los contenidos curriculares del aula con todos los demás alumnos, pero se refuercen en pequeño grupo cuando salga de la misma con vosotros.

6. ¿Tienes una formación específica en cuanto a la enseñanza de nuestro idioma a niños inmigrantes? ¿Crees que es necesario tenerla para afrontar este reto?.

No tengo ninguna formación específica en cuanto a este tema, pero visto lo visto, me gustaría tenerla. Se que cada día es más importante el tema de la inclusión educativa, y que un porcentaje grande de nuestros alumnos, tienen necesidades educativas especiales, entre los que están los que no dominan el español como idioma vehicular. Es más, me gustaría tener formación para, como tú planteas, poder afrontar este reto educativo que se nos viene encima.

ENTREVISTA ESPECIALISTA PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA (PT).

Datos del entrevistado:

📄 **Título: Maestro funcionario, diplomado en Pedagogía Terapéutica y Magisterio de Educación Infantil.**

📄 **Años de antigüedad en la docencia: 10.**

📄 **Años de antigüedad en el centro: 5.**

1. ¿Crees que el niño/a en cuestión está integrado en la vida del colegio y en la clase de referencia? ¿por qué?.

Conozco de sobra a G. y a Z., pues ya llevan unos años con nosotros en el colegio. Son niños que no dan problemas, las familias son tranquilas y colaboradoras, preocupadas por el bienestar de sus hijos. Pienso que ambos están integrados en la vida del colegio y de la comunidad escolar, y que están haciéndose un hueco en esta sociedad que nos ha tocado vivir a todos. Tengo constancia que B. acaba de llegar a España desde Francia. Yo, como tutor de acogida, estuve el primer día de incorporación a nuestro sistema educativo con él y con su padre, enseñándoles el colegio y comentándoles, con ayuda de E., la maestra de francés, todas los papeleos que tenían que realizar para que todo fuera legal y no tuvieran ningún problema. Como sabrás, en todos los colegios, y en este también, hay o tiene que haber un plan de acogida, que regule dicha incorporación al sistema educativo de alumnos inmigrantes que vienen, muchas veces, habiendo comenzado el curso, y un tutor de acogida, cargo en el cual me he estrenado este año.

2. ¿Has realizado alguna vez actividades fuera del currículo o adaptadas que hagan alusión al país del niño/a? ¿Las consideras necesarias? ¿Qué piensas de los programas de mantenimiento de la cultura de origen?.

Como maestro especialista en PT, no he realizado ninguna actividad que tenga relación o que haga alusión al país de los niños que son inmigrantes, bastante tengo con trabajar los diferentes contenidos de mi especialidad, dependiendo del caso de cada niño.

Si me preguntas a título personal, creo que sería necesario que los tutores sí que realizaran dichas actividades, y que entre todos convirtiéramos ese currículo rígido que a veces nos imponemos nosotros mismos en algo más moldeable. Como tutor de acogida, sí que las considero imprescindibles, es más, te diría que deberíamos implicar a toda la familia, incluso a toda la comunidad educativa en ellas.

Sé que los programas de mantenimiento de la cultura de origen son también una medida muy importante para fomentar la interculturalidad y la multiculturalidad, por lo que desde el CAREI, deberían facilitarnos más medios personales para realizarlos.

3. ¿Cómo consideras que son los apoyos en este colegio? ¿Crees que son suficientes en lo referido al niño/a que nos ocupa? ¿Prefieres que se realicen fuera o dentro del aula de referencia?.

Los apoyos en este colegio no son suficientes, y te lo digo con rotundidad. Todos, como ya has podido comprobar, no damos a basto con el trabajo que tenemos. A parte de mi labor con los ACNEEs que hay en este colegio, también estoy trabajando con los ACNEAEs, como ya sabes, incluso apoyándote a tí en la impartición de clases de español al no tener tú horas suficientes para llevar a cabo esa labor. Ya sabes, por ejemplo, que con G., estoy realizando tareas de lectoescritura, profundizando en los contenidos que E. les da en el aula ordinaria. Yo soy partidario, será por mi práctica diaria, de que estos apoyos se realicen fuera del aula, pues se trabaja mejor, mas individualmente y en pequeño grupo, por lo que el niño o la niña interioriza los conceptos con más rapidez.

4. ¿Piensas que es positivo para él este contexto de inmersión lingüística? ¿Hay una evolución desde tu punto de vista en la adquisición de nuestro idioma vehicular en la escuela por parte del niño/a?.

La inmersión lingüística siempre es positiva para un niño que esta aprendiendo un idioma, pues esto implica un desarrollo en todas las destrezas comunicativas. Ya no solo habla el idioma aprendiente en la clase, sino también en el patio, a la salida... es decir, le sirve para relacionarse en todos los ámbitos de su vida. He visto, hace poco, a G. en el parque de al lado de mi casa. Pues la niña hablaba animadamente con sus amigas, y recuerdo la cara de su madre orgullosa, viendo como la niña se desenvolvía sin ningún problema. Z., ha evolucionado muchísimo a la hora de expresarse. Como ya te habrán comentado, el año pasado casi no hablaba, y ahora, como ya sabrás si has hablado con A., lee en voz alta casi sin ningún tipo de vergüenza.

5. Basándote en tu opinión personal, ¿qué consideras mejor, una adquisición del lenguaje dentro del aula, fuera o con un programa combinado?.

Por mi experiencia, la combinación de ambos es la formula ideal. Una cosa es que yo trabaje fuera del aula, pero creo que ya te he dado suficientes razones para que deduzcas mi postura: la adquisición de un idioma tiene que darse fomentando todos los ámbitos sociales y educativos.

6. ¿Tienes una formación específica en cuanto a la enseñanza de nuestro idioma a niños inmigrantes? ¿Crees que es necesario tenerla para afrontar este reto?.

Si que tengo formación específica, en mi caso de forma autodidacta, pues soy, como ya sabes, el tutor de acogida, y tengo que estar al día de estos temas. Considero que todo el profesorado debería tener, aunque fueran, nociones de como enseñar nuestro idioma a un alumnado creciente que lo desconoce. Estoy, desde mi posición, intentando fomentar dicha formación, y planteando para el curso que viene, seminarios de formación para aclarar cuestiones diligentes en cuanto a todo esto.

ENTREVISTA ESPECIALISTA AUDICIÓN Y LENGUAJE (AL).

Datos del entrevistado:

📄 **Título: Maestra funcionaria en prácticas, diplomada en Audición y Lenguaje y Magisterio de Educación Primaria.**

📄 **Años de antigüedad en la docencia: 7.**

📄 **Años de antigüedad en el centro: 1 (año de funcionario en prácticas).**

1. ¿Crees que el niño/a en cuestión está integrado en la vida del colegio y en la clase de referencia? ¿por qué?.

De los tres niños que estás recabando información, a B. no lo conozco, pues acaba de llegar y no tengo constancia de ninguna derivación. En cuanto a G. y a Z., pienso que sí que están integrados. Yo los veo cuando me toca vigilancia en el recreo, jugando con sus compañeros, y no

veo ningún rechazo hacia ellos. Cuando estoy con ellos en clase, estamos en pequeño grupo o incluso solos. A G., debido a sus problemas de pronunciación, la saco sola 3 veces por semana en periodos de 45 minutos, por lo que no la veo interactuar. Con Z., sí que tenemos clases conjuntas con 2 niños más, y ellos se muestran amistosos con él, y viceversa. Hacemos actividades de pronunciación y de lectura, y Z., intenta ayudar siempre a sus compañeros si se equivocan o atascan en algo.

2. ¿Has realizado alguna vez actividades fuera del currículo o adaptadas que hagan alusión al país del niño/a? ¿Las consideras necesarias? ¿Qué piensas de los programas de mantenimiento de la cultura de origen?.

Ciertamente no estoy muy al día de los temas que me estas preguntando ahora mismo. Cuando estoy con mis alumnos, realizo las actividades fónico-vocales que considero que, característicamente, les pueden ayudar. Nunca me he planteado desviar los temas que utilizo, que son los cotidianos, los que ellos conocen, hacia temas de su país de origen. Los programas de mantenimiento de la cultura de origen no se lo que son, lo siento.

3. ¿Cómo consideras que son los apoyos en este colegio? ¿Crees que son suficientes en lo referido al niño/a que nos ocupa? ¿Prefieres que se realicen fuera o dentro del aula de referencia?.

Yo no soy nadie para opinar, pero si me pides una opinión sincera, te la daré, por confianza pero espero que esto no trascienda más que para lo que me has dicho que lo vas a utilizar. Considero que los apoyos en este colegio están muy mal planteados, y que los profesores tutores, tienen en algunas ocasiones, horas libres que no son aprovechadas para este fin. Yo, que voy en busca de los niños a sus clases, veo a compañeros, que están en su pleno derecho, por supuesto, libres en sus clases a determinadas horas. Y luego estamos los que no tenemos ni un minuto libre, casi ni para coordinarnos. Por eso te digo... hay algo que chirría... Así, si me preguntas si son suficientes, en general te diré que no, en ningún caso, y en cuanto al lugar... personalmente, y para realizar mi

trabajo, prefiero salir del aula de referencia, aunque sea para leer en español, pues ya sabes que también yo tengo algunas horas con estos chicos sobre los que va tu investigación.

4. ¿Piensas que es positivo para él este contexto de inmersión lingüística? ¿Hay una evolución desde tu punto de vista en la adquisición de nuestro idioma vehicular en la escuela por parte del niño/a?.

G. y Z., han evolucionado mucho desde principio de curso, imagino que ha sido por todo el contexto en sí, si. Por la inmersión lingüística que dices, por el trabajo diario en las aulas, por los apoyos que les brindamos... por todo en general. Ya sabes que G., tiene problemas maxilofaciales, en concreto su mandíbula está un poco desencajada, lo que hace que no pronuncie correctamente, que no coloque ni la lengua ni el paladar como tiene que colocarlos. Poco a poco, y te hablo de mi tema en cuestión, he ido corrigiéndola, y hemos ido consiguiendo, entre todos, que su pronunciación, a la par que su expresión, fueran mas correctas y mejor articuladas. El caso de Z., no lo he vivido. Me comentaron que el año pasado, casi fue diagnosticado de mutismo selectivo, pues aquí en el colegio no hablaba, sin embargo, su hermana decía que en casa no tenia ningún problema a la hora de comunicarse. En cambio, este año, Z., tiene mas alegría, y a estas alturas del curso, es un niño normal. Yo lo saco de clase una vez por semana, simplemente para corroborar que su evolución es positiva, y así esta siendo.

5. Basándote en tu opinión personal, ¿qué consideras mejor, una adquisición del lenguaje dentro del aula, fuera o con un programa combinado?.

Por mi trabajo, estoy acostumbrada a sacarlos de clase, ya lo ves diariamente. Pero creo que un programa combinado, donde en pequeño grupo se refuercen las deficiencias que puedan tener nuestros alumnos, es la mejor opción.

6. ¿Tienes una formación específica en cuanto a la enseñanza de nuestro idioma a niños inmigrantes? ¿Crees que es necesario tenerla para afrontar este reto?.

La verdad es que yo no tengo formación específica en cuanto a ese campo, me he dedicado más a otras cuestiones relacionadas con mi formación en audición y lenguaje, pero pienso que no está de más tenerla, y que es beneficiosa para vosotros los tutores.

ANEXO III. ENTREVISTA A NIÑOS.

Tengo que aclarar que esta serie de preguntas que aquí plasmo, son una recopilación de conversaciones informales que he podido tener con ellos durante el tiempo que he estado a su lado. Son sus voces, sus inquietudes y su forma de ver las cosas. Como resaltaba en el TFG, en el apartado correspondiente, he decidido tomar una muestra significativa de dichas conversaciones con tres alumnos en concreto.

El criterio que he establecido, es que, simplemente, se comunicaban mejor conmigo. Así pues, de ahora en adelante, las respuestas a las preguntas serán marcadas con G., Z., y B., iniciales del niño que las contesta. Cabe marcar el ambiente distendido de dichas conversaciones, las interrupciones y a veces hasta risas que propiciaron las clases y que marcaron toda mi investigación cuando trataba y trabajaba directamente con ellos.

1. ¿Te gusta este colegio? ¿Estas contento/a en clase con tu maestro y tus compañeros?.

G. ¡Me encanta este cole! Y me gusta estar mucho en clase. Yo estoy muy contenta... E., mi profesor, es muy simpático y nos enseña mucho. Tengo unos cuantos amigos en clase, aunque mi mejor amiga esta en 2º A. Yo vine de Rumanía el año pasado... me gusta España.

Z. Este año estoy muy bien... el año pasado peor. El profesor me gusta, hace que los días se pasen rápido. Tengo dos amigos muy buenos, ellos me ayudan en clase y yo les ayudo a ellos. Además esta mi hermana en 6º, este año termina el colegio. Pero ya no me da pena que se vaya...

B. España está muy bien, es diferente a Francia. Soy de Senegal pero he vivido este último año en Francia. Idioma diferente, país diferente, vida diferente. Pero me gusta este colegio, aunque echo de

menos el del año pasado, mis amigos, mis primos. Quiero aprender mucho aquí también, mis compañeros me ayudan.

2. ¿Has hecho alguna actividad en clase que se haga en tu país pero en España no?

G. Yo hago lo que me dicen en clase, los deberes y tareas que E. nos va mandando. En Rumanía también leía y escribía, pero en rumano. Aquí voy, después del colegio, a clases extraescolares de mi idioma, que da una maestra rumana, a las 12.30h. Mi mamá quiere que vaya, porque en casa hablamos rumano.

Z. A., mi maestro, siempre piensa en mí. Sabe mucho, y cada vez que hay una fiesta china me pregunta que hacemos en mi país para celebrarla. Me da mucha vergüenza contar en clase las cosas, y al final es el quien acaba contando a todos los de clase como se celebra ese día y que es lo que significa para nosotros. A los demás chicos y chicas de clase, a algunos les interesa y a otros parece que no.

B. Llevo muy poco tiempo aquí, no hemos hecho nada ni francés ni de origen senegalés. Voy a proponer, que, para final de curso, hagamos una coreografía de una canción francesa, a ver que opinan mis compañeros de clase y Y., la tutora.

3. ¿Cuántos maestros tienes? ¿Te gusta estar con ellos?

G. Tengo profesores... ummm... me gustan todosssssssss. E., es muy guapo, vamos a Física con él, jugamos mucho. O., nos grita más, nos da inglés... no me gusta mucho el inglés, no lo entiendo, pero O. si que me gusta. Con ellos estoy en clase. A. me ayuda a leer, vamos a su clase que esta lejos, subimos escaleras. Voy con dos compañeros más de clase, A., nos hace trabajar mucho. C., me ayuda a pronunciar las palabras, también voy con ella a su clase, en otro pasillo. Y tu, nos divertimos mucho. Me gusta estar contigo y con mis compañeros cuando nos sacas de clase.

Z. Me gusta estar en clase con A., aprendo mucho con él, más que con V. que nos da inglés, aunque casi no estoy en las clases de inglés tampoco. Me gustaría estar siempre en clase con mis compañeros, pero sé que venís otros profesores a ayudarme y nos vamos. A. me hace trabajar lengua y escritura, y contigo hablamos mucho español.

B. Y., mi tutora también me ayuda a aprender español, siempre me deja la tablet o vamos a la sala de ordenadores. Ella me ha recomendado algunos diccionarios español-francés y algunas páginas donde tengo vocabulario en los dos idiomas. También tengo unos cuadernillos con dibujos y su traducción en español... ah, es verdad, me los diste tu... Creo que todos los maestros me intentáis ayudar mucho.

4. ¿Cuál es la materia que te gusta más? ¿Por qué?

G. Me gusta dibujar y pintar, ¡muchooooo! Más que leer y escribir... nos divertimos, nos manchamos las manos, podemos hablar... pero sin gritar, como dice E.

Z. Prefiero las matemáticas, hacer multiplicaciones, divisiones, sumas y restas con llevadas. Se hacerlas muy bien, e intento ayudar a mis compañeros, porque ellos me ayudan en otras cosas.

B. La informática es lo que más me gusta. Me sirve para muchas cosas, pero sobre todo, para entenderme con mis profesores y con mis compañeros. En Francia, usábamos mucho los ordenadores y las tablets, las utilizábamos para todas las materias, para aprender y hacer ejercicios.

5. ¿Quieres aprender español? ¿Por qué?

G. ¡Ya se español! Bueno, aprender un poquito más sí, porque estoy en España y en la escuela, tenemos que hablar español. En casa, hablamos rumano, pero mi mama también esta aprendiendo el español.

Z. Llevo dos años aquí y he aprendido bastante el idioma español. Aun me falta saber mas vocabulario, hay palabras que no entiendo. A mi hermana le pasa igual. Mis padres no saben mucho español, hablan chino en casa y en el trabajo. Nosotros somos los que les estamos enseñando alguna palabra, a lo largo del tiempo que llevamos aquí. Claro que quiero aprender un poco más, lo necesito para saber todo lo que en la escuela se debe aprender.

B. Quiero aprender más español, más vocabulario, me gusta, se parece mucho al francés. Mis padres saben un poco español, mi padre lleva más tiempo aquí. Él quiere que aprenda, para ir al instituto, estudiar más en España.