

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2016-2017

LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE

Autora: Ruth González Guerra

Directora: M. Carmen Encinas Reguero

En Leioa, a 30 de mayo de 2017

© 2017, Ruth González

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico y conceptual	1
2.1. El fenómeno inmigratorio de origen extranjero.....	1
2.2. La atención al alumnado inmigrante en la CAPV	4
2.3. Enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas	7
2.3.1. Importancia de la lengua materna	8
2.3.2. La variable afectiva	10
2.4. El enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas.....	11
3. Investigación.....	13
3.1. Objetivo de la investigación.....	13
3.2. Descripción del centro escolar	13
3.3. Metodología	14
3.4. Resultados	15
3.5. Propuesta de mejora.....	18
4. Conclusiones.....	20
5. Referencias bibliográficas	23
ANEXOS	26
Anexo 1: Plantilla de observación... ..	27
Anexo 2: Resultados de la observación... ..	30
Anexo 3: Análisis de la información obtenida en las entrevistas... ..	38
Anexo 4: Encuestas... ..	47
Anexo 5: Resultados de las encuestas... ..	52
Anexo 6: Análisis de otras realidades.....	68
Anexo 7: Propuesta de mejora.....	76

LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE

Ruth González Guerra
UPV/EHU

La integración del alumnado inmigrante en un nuevo contexto y el aprendizaje de una segunda lengua son dos procesos que pueden verse muy influidos por diferentes factores. En este trabajo se pretende analizar varios de estos factores desde la realidad escolar de un centro concreto. Con el objetivo de obtener una visión más amplia acerca de la atención ofrecida al alumnado inmigrante, este análisis se realiza desde tres distintas perspectivas (observación directa, entrevista al profesorado y encuesta al alumnado). Finalmente, se presenta una propuesta de mejora dirigida a dicha escuela para enriquecer la respuesta educativa que se da al alumnado extranjero.

Alumnado inmigrante, lengua materna, variable afectiva, acogida, recursos

Ikasle etorkinen integrazioa inguru berri batean eta bigarren hizkuntzaren ikasketa prozesuak oso eraginda ikus daitezke faktore desberdinengatik. Lan honetako helburua eskola konkretu baten errealitatetik faktore honetako batzuk aztertzea da. Ikasle etorkinek daukaten atentzioari buruz ikuspuntu zabalagoa izateko asmoarekin, azterketa hau hiru desberdin ikuspegitik egiten da (zuzeneko behaketa, irakasleriari elkarrizketa eta ikasleriari inkesta). Azkenik, eskola honi bideratuta hobetzeko proposamen bat aurkezten da ikasle immigranteei ematen zaien erantzun hezigarria aberasteko.

Ikasleria etorkina, ama-hizkuntza, aldagai afektiboa, harrera, baliabideak

The integration of immigrant student body in a new context and the learning of a second language are two processes that can be very influenced by different factors. This work expects to analyse some of these factors from the reality of a concrete school. With the goal of getting a wider view about the attention given to the immigrant students, this analysis is carried out from three different perspectives (observation, interview to the teachers and survey to the students). Finally, a suggestion of improvement directed to this school is presented in order to give a better educational response to the foreigner student body.

Immigrant student body, mother tongue, affective variable, reception, resources

1. Introducción

El fenómeno migratorio es un tema muy presente en nuestra sociedad, hoy en día caracterizada por el multilingüismo y la interculturalidad. Esta realidad se refleja en los centros educativos, los cuales, como agentes integradores, encaran el desafío de favorecer la integración y responder a las necesidades educativas de las personas inmigrantes.

De esta forma, las escuelas, y todos los agentes educativos que en ella trabajan, han de superar las desigualdades que por razones de lengua, escolarización tardía en nuestro sistema educativo o dificultad de integración puede sufrir este alumnado. En definitiva, para fomentar la inclusión y desarrollo integral del alumnado inmigrante se hace necesaria la puesta en marcha de una serie de medidas y estrategias educativas que faciliten la convivencia y contribuyan a la superación personal de cada alumno.

Por consiguiente, es fundamental tomar conciencia de que la respuesta educativa que se da al alumnado inmigrante es un proceso que engloba muchos aspectos, tales como la acogida, los recursos utilizados y la organización de los mismos, la relación con la familia, el tratamiento de la lengua materna y la cultura propia de este alumnado o la atención a los factores afectivos.

En el presente Trabajo de Fin de Grado se pretende analizar todos estos aspectos que tienen influencia en el proceso de integración y enseñanza-aprendizaje. Este análisis, llevado a cabo en un centro escolar concreto, se realiza desde distintas perspectivas (observación, entrevista al profesorado y encuesta al alumnado) con el fin de obtener una visión más amplia acerca de la atención que se ofrece al alumnado inmigrante. Asimismo, este estudio se enriquece con la comparación con otro centro donde el porcentaje de alumnado inmigrante es notoriamente más alto. Por último, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los diferentes ámbitos, se plantea una propuesta educativa de mejora.

2. Marco teórico y conceptual

2.1. El fenómeno migratorio de origen extranjero

Muñoz Jumilla (2002: 11) define la globalización como un fenómeno multidisciplinar que afecta a todas las dimensiones sociales (cultural, política, económica, etc.). Asimismo, establece una interrelación entre los procesos de globalización y los procesos de migración, según la cual la globalización ha sido el

principal factor que ha impulsado y acelerado los procesos migratorios internacionales en las últimas décadas.

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2013) entiende por migración aquel fenómeno global, relacionado con el movimiento de la población y producido por muy diversas razones, que origina ciertas repercusiones tanto en el país de origen como en el de destino. Este movimiento poblacional es principalmente urbano, puesto que los migrantes se dirigen primordialmente a zonas urbanas y grandes ciudades, generando de esta forma una sociedad multicultural y plurilingüe marcadamente urbana (OIM, 2015).

En el caso de nuestro país, en pocas décadas ha pasado de ser un país emisor de población a ser un país receptor. Desde los años 80, España es vista como un buen destino donde encontrar trabajo y lograr un nivel de vida adecuado; como consecuencia, España ha atraído a muchos inmigrantes extranjeros y también españoles que emigraron años atrás. Sin embargo, es a partir del año 1999 cuando se comienza a apreciar el incremento más significativo (ACCEM, 2008: 36-47), aunque en los últimos cinco años el número de inmigrantes ha disminuido progresivamente (INE, 2016a) a consecuencia de la crisis económica y laboral que se ha producido en el país. En la actualidad, 4.418.898 habitantes de 46.438.422 son extranjeros, cifra que representa un 9,5 % de la población total española (INE, 2016a).

Teniendo en cuenta los principales países de procedencia, destacan 15 nacionalidades: siete europeas (Rumanía, Reino Unido, Italia, Bulgaria, Alemania, Francia y Portugal), cinco latinoamericanas (Ecuador, Colombia, Bolivia, Brasil y Paraguay), una africana (Marruecos) y dos asiáticas (China y Pakistán) (INE, 2016b).

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, la población inmigrante también ha aumentado significativamente, pasando de representar un 1,7 % de la población total vasca en el año 2000, a un 8,6 % en 2016. En relación a los países de procedencia, varias nacionalidades se repiten con respecto a las mencionadas anteriormente. Entre ellas se encuentran: tres europeas (Rumanía, Portugal y Francia), ocho latinoamericanas (Colombia, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Brasil, Argentina, Paraguay y Perú), dos africanas (Marruecos y Argelia) y dos asiáticas (China y Pakistán) (Ikuspegi, 2016b).

Sin embargo, la distribución de la población inmigrante no es equitativa en los distintos territorios históricos de la CAPV. De entre las tres provincias, Bizkaia es la provincia con mayor población extranjera en términos absolutos, teniendo 91.444 habitantes extranjeros empadronados, lo cual representa un 8 % de la población

vizcaína. Gipuzkoa, por su parte, cuenta con 62.942 habitantes extranjeros, cifra que deriva en un 8,8 % de la población guipuzcoana. Por último está Álava con 33.827 habitantes extranjeros, que constituye un 10,4 % de la población alavesa. No obstante, porcentualmente es Álava la principal provincia receptora de población inmigrante, seguida de Gipuzkoa y, finalmente, Bizkaia (Ikuspegi, 2016c).

	Total		Origen extranjero		% Pob. origen extranjero
	N	%	N	%	
Araba/Álava	324.036	14,8	33.827	18,0	10,4
Bizkaia	1.147.302	52,4	91.444	48,6	8,0
Gipuzkoa	717.755	32,8	62.942	33,4	8,8
CAPV	2.189.093	100,0	188.213	100,0	8,6

Gráfica 1. Población total y de origen extranjero por territorios históricos de la CAPV. 2016. Fuente: INE. Elaboración: Ikuspegi

En cuanto al sistema educativo español, según los datos del curso 2015-2016, éste escolariza a 715.409 alumnos extranjeros, lo cual representa un 8,5 % del alumnado matriculado. De esos alumnos, 581.404 estudiantes, un 81,3 %, están matriculados en escuelas públicas, mientras que 134.005, un 18,3 %, son matriculados en escuelas privadas¹. En la Comunidad Autónoma del País Vasco hay escolarizados 27.548 alumnos inmigrantes, cifra que supone un 6,9 % del alumnado total, una media porcentual inferior a la media estatal. En cuanto a la titularidad de los centros, un 70,5 % de los alumnos extranjeros son escolarizados en escuelas públicas, mientras que el 29,5 % estudia en escuelas privadas. En estos porcentajes se puede apreciar cómo las escuelas públicas continúan siendo los principales centros receptores de alumnado inmigrante, aunque se da un notable incremento en las escuelas privadas con respecto a la media estatal (MECD, 2016).

En relación a los tres territorios históricos, destaca Bizkaia como la provincia con más alumnos extranjeros escolarizados, doblando en número a la tercera, Álava. Sin embargo, es esta última la provincia con el porcentaje de alumnado inmigrante más alto, un 10,6 %, sobre un 7,1 % referente a Gipuzkoa y un 6,6 % referente a Bizkaia. En cuanto a la titularidad de los centros, existe una gran diferencia entre el número de alumnos inmigrantes matriculados en escuelas públicas alavesas, un 83 %, frente a las guipuzcoanas y vizcaínas, un 69 % y un 65 % respectivamente (MECD, 2016). Esta prevalencia de la escuela pública se debe al menor número de centros privados en la provincia alavesa (Ikuspegi, 2011: 6).

¹ La red privada está constituida por las escuelas de pago, de forma que la escuela concertada se incluye en este tipo de institución.

Por último, en cuanto a las etapas educativas, y tomando como referencia Bizkaia, provincia en la que se va a centrar este trabajo, se puede percibir un equilibrio entre el porcentaje de alumnado extranjero en las diferentes etapas: un 6 % en Educación Infantil, un 5,5 % en Educación Primaria, un 6,2 % en la ESO y un 5 % en Bachillerato (MECD, 2016).

2.2. La atención al alumnado inmigrante en la CAPV

La llegada de nuevo alumnado supone un reto adicional para el sistema educativo, que debe favorecer su inclusión. La LOMCE introduce la responsabilidad de las Administraciones educativas en el desarrollo de programas específicos para facilitar la integración del alumnado inmigrante (Ley 8/2013: 96). Por su parte, el Decreto 236/2015, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, señala la promoción de programas específicos para la adquisición de destrezas lingüísticas básicas en castellano y euskera, así como el respeto y valoración del bagaje lingüístico personal (Decreto 236/2015: 51 y 105).

Para facilitar la atención del alumnado inmigrante el Gobierno Vasco ha ido elaborando una serie de planes, programas y recursos. En 2003 se publica el *Programa para la atención del alumnado inmigrante*, a partir del cual han ido presentándose otros con el objetivo de mejorar la atención que se da a este alumnado. Este programa indica el doble reto que supone para las escuelas la presencia de alumnado inmigrante: adaptar la educación a un contexto multicultural a la vez que se atienden las necesidades educativas específicas de cada alumno. Por un lado, con el fin de ofrecer una educación multicultural, las escuelas deben considerar cuatro principios básicos: integración, igualdad, interculturalidad y calidad (Gobierno Vasco, 2003: 6-7).

Por otro lado, la atención a las necesidades específicas del alumnado extranjero responde a tres tipos de ámbitos (Gobierno Vasco, 2003: 7-9):

- Necesidades lingüísticas. La escuela debe ofrecer los recursos necesarios para que al finalizar la escolarización obligatoria todo alumno haya alcanzado una competencia en las dos lenguas oficiales de la CAPV (castellano y euskera) que le permita desenvolverse en su vida diaria.
- Necesidades curriculares. Estas se derivan de la diferencia entre la cultura mayoritaria del entorno y la cultura propia, y de las deficiencias que pueden presentar debido a su anterior escolarización. Ante ello, se hace necesaria la

implementación de adaptaciones curriculares, las cuales deben establecerse en todo momento bajo condiciones de igualdad.

- Necesidades tutoriales. Como consecuencia de la integración en un contexto con una cultura y lengua diferente a la propia, el centro debe considerar varias pautas, tales como crear un buen clima de acogida, respetar la cultura o hacer un seguimiento de las dificultades que puedan surgir en el proceso de adaptación.

Asimismo, con este plan se introduce en las escuelas el refuerzo lingüístico, el cual puede ser realizado dentro o fuera del aula, para la atención al alumnado inmigrante de incorporación tardía. Este está destinado al apoyo al alumnado de Primaria y Secundaria durante un número de horas determinado, y su objetivo será preparar al alumnado para que participe en el aula ordinaria; además, se contará con el apoyo de un profesor responsable del refuerzo lingüístico (PRL) (Gobierno Vasco, 2003: 17). Este tiene como objetivos generales facilitar la incorporación del alumnado y el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en castellano y euskera. Además, colabora con el profesor del aula orientando y elaborando actividades para la enseñanza de las lenguas (Aurrekoetxea Bilbao, 2013: 3).

El siguiente de estos planes, el *Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado* (2007), propone entre sus objetivos potenciar la educación intercultural, contribuir al éxito escolar y dar una respuesta adecuada en la acogida e integración. Con respecto al programa anterior, éste especifica los criterios para la escolarización del alumnado inmigrante relativos a la selección del centro, la búsqueda de un equilibrio entre centros que acogen alumnos extranjeros o el proceso de escolarización que se sigue, cuando el alumno se incorpora fuera del plazo ordinario. Asimismo, en este plan se introduce la figura del coordinador de interculturalidad para aquellos centros que cuentan con más de un 30 % de alumnado extranjero en Educación Primaria (Gobierno Vasco, 2007). Entre sus funciones se encuentran proporcionar materiales para la acogida, atención y respuesta a las necesidades del alumnado extranjero y dar una perspectiva de trabajo desde la multiculturalidad (Aurrekoetxea Bilbao, 2013: 1-2).

A continuación, el *Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural* (2012) presenta una serie de orientaciones y recursos con dos objetivos principales: mejorar el rendimiento escolar y contribuir a la cohesión social. La novedad de este programa reside en el enfoque inclusivo que se

otorga a la educación del alumnado extranjero, ya que se hace desde la perspectiva de la diversidad (Gobierno Vasco, 2012a).

Por último, el *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural* (2016) hace un recorrido por los planes anteriores analizando los objetivos planteados y logros conseguidos. Seguidamente, se presentan los valores y principios sobre los que se crea este plan. Con respecto al plan anterior, el objetivo general de éste abarca no sólo la inclusión del alumnado inmigrante en nuestro sistema, sino también su participación en la sociedad. A continuación, se explicitan los ámbitos de intervención y los ejes estratégicos del plan. Cada uno de estos ejes presenta un doble o triple objetivo (objetivos específicos) compuesto de una serie de líneas de actuación e indicadores para evaluar los logros de dichas líneas de actuación (Gobierno Vasco, 2016). Este plan tiene vigencia hasta el 2020.

Asimismo, se encuentra como referente para la escolarización del alumnado inmigrante el *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva* (2012), el cual muestra un análisis de la diversidad del aula y los objetivos y misión de una escuela inclusiva. Este documento aborda el tratamiento de la diversidad, e incluye una explicación sobre aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que se encuentra el alumnado en situación de desigualdad social o de incorporación tardía al sistema educativo (Gobierno Vasco, 2012b).

Para finalizar, en 2004 el Gobierno Vasco publicó el documento titulado *Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante* (Ortega, Eguzkiza y Ruiz de Garibay, 2004). Éste ofrece una serie de orientaciones para ayudar a los centros a elaborar su propio Plan de acogida, el cual es entendido como el conjunto de actuaciones dirigidas a favorecer la integración del nuevo alumno. Dichas orientaciones implican a diversos agentes educativos de distintos niveles (familia, Equipo Directivo, equipo docente y de ciclo y tutor del aula).

Según este documento, la adscripción de cada niño extranjero al curso se realiza tomando la edad como principal referencia, de forma que se facilite la socialización del alumno con su grupo de iguales. Además, se advierte de que no resulta conveniente que haya más de un año de edad de diferencia respecto al grupo en el que se le escolariza. En Educación Primaria y ciclos superiores, cada alumno, desde su llegada, tiene derecho a dos años de apoyo lingüístico. Este refuerzo se concede a los centros en función del número de alumnos que se encuentran en ese período (Ortega, Eguzkiza y Ruiz de Garibay, 2004: 18).

En lo referente a Educación Primaria, en el primer ciclo se ha de planificar el apoyo dentro del aula, y en ciclos superiores, aunque se recomienda que sea dentro, cada escuela puede decidir dónde realizarlo, siempre y cuando el apoyo fuera del grupo no sobrepase una cuarta parte de la jornada escolar. Asimismo, se sugiere que el refuerzo lingüístico fuera del aula sea en horas en las cuales la lengua es objeto de aprendizaje, de forma que no se prive al alumno de su oportunidad de integración en el aula (Ortega, Eguzkiza y Ruiz de Garibay, 2004: 23-24).

Por último, es importante mencionar el papel de los Berritzegunes² en el apoyo a las escuelas, asesorando y ofreciendo formación. Estos están conformados por profesionales de distintas áreas, quienes ofrecen al centro distintos recursos (tanto materiales como humanos) para dar respuesta a las necesidades lingüísticas, en este caso, y otras dificultades que puedan surgir entre el alumnado (Decreto 15/2001).

2.3. Enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

Las actuales escuelas presentan una gran diversidad multilingüe y multicultural. El nuevo alumnado, que en muchas ocasiones es escolarizado en una lengua diferente a la propia, debe aprender la lengua vehicular de la escuela para poder integrarse. Desde la escuela, se debe poner en marcha una educación bilingüe para la adquisición de la segunda lengua. En esta situación, el docente deberá ajustar una respuesta educativa adecuada a cada alumno, planteando unos objetivos coherentes con las necesidades y dificultades del niño y con la etapa educativa en la que se encuentra (García, Martínez y Matellanes, 2003: 9-10).

Se entiende por educación bilingüe el programa educativo cuyo objetivo es que el alumno aprenda una segunda lengua cuya presencia es precaria en el entorno familiar. Este tipo de instrucción se dirige a alumnos escolarizados en una lengua diferente a la materna, la cual es objeto de aprendizaje (Vila, 1999: 5); ello conlleva el tratamiento de la lengua como instrumento necesario para estudiar los contenidos.

El alumnado inmigrante se encuentra en esta situación, viéndose en la necesidad de aprender la lengua o lenguas de la escuela para poder relacionarse, dejando la suya a un lado, en muchos casos. En estas situaciones se introduce al estudiante en un programa de sumersión lingüística, es decir, se le enseña la lengua dominante de la escuela, pero no se utiliza su lengua propia (Ruiz-Bikandi, 2006). Por el contrario, aquellos alumnos

² Los Berritzegunes son una institución pública de Servicios de Apoyo a la Educación que colaboran con los centros para la mejora de los procesos educativos.

extranjeros en contextos educativos donde su lengua materna está presente y es valorada (como es el caso del alumnado castellanoparlante escolarizado en euskera) se encuentran en un programa de inmersión lingüística.

El tipo de programa lingüístico llevado a cabo en la educación bilingüe de cada niño es un factor clave en el bilingüismo que desarrollará. Por un lado, se diferencia el bilingüismo aditivo, según el cual, aquello que se aprende no perjudica a lo que ya se conocía, sino que añade. Este se da cuando la lengua es valorada positivamente y está presente en el curriculum. Por otro lado, está el bilingüismo sustractivo, el cual supone un debilitamiento de los conocimientos ya adquiridos. Este tipo es característico de los programas de sumersión, en los cuales la lengua del aprendiz no se tiene en cuenta en el aula (Arregi Martínez, s.f.: 15-16).

Diversos estudios señalan los efectos positivos que el bilingüismo supone en el desarrollo tanto lingüístico como educativo del escolar cuando éste se desarrolla de una forma aditiva (Cummins, 2001: 17). Tal y como dice Vila, el hecho de que los programas de enseñanza de una segunda lengua estén alejados de las condiciones de inmersión lingüística no significa que algunas de ellas no se puedan reproducir en la práctica (Vila, 1999: 9). Un obstáculo para la exposición a este tipo de programa es, sin duda, el desconocimiento de las lenguas maternas del alumnado por parte del profesorado. Un estudio realizado por el Observatorio Vasco de Inmigración determina que en nuestra comunidad autónoma hay 100 lenguas maternas diferentes, además de las lenguas oficiales (Uranga *et al.*, 2007). A pesar de esta pluralidad lingüística y la imposibilidad por parte del profesorado de abarcar el conocimiento de todas ellas, en las aulas estas lenguas (y culturas también) se pueden hacer presentes de otras formas (a través de murales, referencias a la lengua y cultura, etc.), sensibilizando así al alumnado sobre la riqueza lingüística y cultural existente en su entorno.

2.3.1. Importancia de la lengua materna

Hoy en día algunos profesores mantienen aún que la lengua materna es el elemento causante de las dificultades en el aprendizaje de la segunda lengua (Cummins, 1983: 39). Asimismo, una extendida creencia acerca de la adquisición de la segunda lengua defiende que la exposición y el uso comunicativo de la lengua meta deben ser los objetivos principales del programa de enseñanza (Galindo Merino, 2011: 178). Como resultado, desde las escuelas se tiende a relegar la lengua propia del niño a un segundo plano, debilitando, de esta manera, una base fundamental sobre la que poder construir.

En contraposición a estas creencias, distintos autores subrayan la idea de que un mejor dominio de la lengua materna facilita la adquisición de la L2. Esto se debe a la interdependencia lingüística que existe entre ambas lenguas, de forma que aquello que se aprende en una lengua se transfiere a la otra. Siguiendo esta hipótesis del desarrollo interdependiente, el nivel de competencia que se adquiriera en la L2 va a depender del tipo de competencia que se ha desarrollado previamente en la L1 (Cummins, 1983: 47). Esto significa que un niño con mayor conocimiento de su lengua propia tendrá más posibilidades de desarrollar un buen dominio en la segunda lengua.

Además, según la hipótesis del umbral de Cummins, resulta provechoso alcanzar cierto nivel en ambas lenguas con el fin de evitar déficits cognitivos y favorecer formas aditivas de bilingüismo (Cummins, 1983: 43-44). Asimismo, Cummins argumenta que un niño cuya lengua materna es minoritaria en el entorno y que no recibe apoyo para la adquisición de la misma verá limitado el desarrollo de ésta; ello puede afectar negativamente a la adquisición de la L2, puesto que no cuenta con una base suficientemente afianzada para adquirir el nivel umbral en la lengua meta (Cummins, 1983: 47). Por consiguiente, es importante que en situaciones de lenguas minoritarias se mantenga la L1 para desarrollar un nivel umbral más alto en la L2; ello reportará beneficios académicos y cognitivos.

Rechazar la lengua de un niño supone rechazar una parte de él, lo cual puede conllevar efectos negativos sobre el aprendizaje de la segunda lengua. Cuando los niños perciben un mensaje negativo sobre su lengua y cultura por parte de la escuela, existe riesgo de que olviden una parte esencial de su identidad o se generen actitudes negativas hacia ella. Al sentir ese rechazo, tienden a participar menos y con menor confianza en clase. Es por ello que los maestros deben actuar para fortalecer la identidad lingüística de los niños, creando un clima educativo favorable para que la experiencia cultural y lingüística del niño se vea aceptada y reconocida (Cummins, 2001: 19-20).

Durante los primeros años de escolarización, es vital ser consciente de que la lengua materna de un niño se puede perder fácilmente si no se trabaja. Las escuelas, junto con las familias, son las encargadas de evitar esa pérdida de capacidad en la L1, desarrollando las habilidades y conocimiento lingüístico en ambas lenguas y promoviendo un tipo de bilingüismo aditivo que favorezca que las transferencias que se realicen sean bidireccionales (Cummins, 2001: 19).

Para evitar que las lenguas se pierdan, desde los hogares se deberían asegurar hábitos lingüísticos que faciliten situaciones en las que los niños puedan aumentar las

funciones para las que usan la L1 y contextos en los que puedan valerse de ella. También los maestros pueden colaborar transmitiendo mensajes positivos sobre el provecho de conocer más de una lengua, favoreciendo la retroalimentación entre lenguas o proponiendo proyectos en los que se valore el multilingüismo (Cummins, 2001: 5).

En consonancia con lo anterior, las escuelas deben alimentarse de la experiencia y conocimientos que trae el nuevo alumno, reconocer y fomentar sus capacidades y habilidades y, en la medida de lo posible, tratar de mantener la lengua materna del alumno extranjero (Cummins, 2001: 17). El desarrollo de la lengua materna no obstaculizará el progreso en la L2, sino que, de ser estimulado correctamente, podrá contribuir a la adquisición y desarrollo de la misma.

2.3.2. La variable afectiva

En las últimas décadas, los enfoques educativos para el aprendizaje de una segunda lengua se han visto influidos por nuevas corrientes que tienen en cuenta aspectos humanísticos y afectivos (Arnold y Brown, 2006: 261). De esta forma, diversos estudios han ido comprobando cómo estos aspectos relacionados con la afectividad tienen influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto positiva como negativamente.

En 1983, el lingüista Krashen propuso la hipótesis del filtro afectivo, según la cual el proceso de aprendizaje de una lengua es influido por el estado emocional y las actitudes del aprendiz hacia el proceso de adquisición o aprendizaje; estas variables afectivas actúan como un filtro, permitiendo o bloqueando la entrada de información (Pizarro y Josephy, 2010: 211). Krashen explica que un filtro afectivo más alto supone un inconveniente hacia el aprendizaje, ya que la información que llega no es totalmente procesada, lo cual puede derivar en fracaso; por otro lado, un filtro afectivo más bajo proporciona una mayor facilidad y eficacia en el aprendizaje (Oliveira, 2007: 16). Además, Krashen afirma que la variable afectiva es la explicación a las diferencias individuales en el aprendizaje de una lengua (Oliveira, 2007: 17).

La enseñanza de una lengua, por tanto, debe atender a las dimensiones afectiva y cognitiva; ambas no se oponen entre sí, sino que son complementarias, ya que se desarrollan conjuntamente (Arnold y Brown, 2006: 256). Es labor del docente prestar atención a la dimensión afectiva del escolar, considerando las emociones negativas pero también positivas con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje (Arnold y Brown, 2006: 257). Por consiguiente, se debe reparar en todos aquellos aspectos, tanto

internos como externos, que tienen influencia en el aprendizaje de la lengua: ansiedad, inhibición, extroversión e introversión, autoestima, motivación (intrínseca y extrínseca) y estilos de aprendizaje (Arnold y Brown, 2006: 263-268). Asimismo, en el *Marco común europeo para la enseñanza de las lenguas* se añaden a los anteriores otros aspectos que el docente debe tener en cuenta: actitud de apertura y voluntad, valores y creencias y otros factores individuales (capacidades, seguridad, estado físico, etc.) (MECD, 2002: 103-104).

2.4. *El enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas*

El aprendizaje de una nueva lengua no es una tarea sencilla, pues requiere de esfuerzo e interés por aprender. A lo largo del tiempo se ha tratado de buscar aquel método que facilite esta labor de aprendizaje (Sánchez, 2009: 10). Hoy día, las escuelas prestan gran atención a aquellos métodos que enfatizan los fines comunicativos. Estos métodos, que pretenden preparar al aprendiz para la comunicación en la vida real, forman parte del enfoque comunicativo. Sánchez (2009) recoge una descripción detallada y analítica, entre otros, de estos métodos, de los cuales cabe destacar: el método comunicativo, el método natural y el método por tareas.

En primer lugar, el método comunicativo se caracteriza principalmente por la importancia que otorga al acto comunicativo (contenido y transmisión del mismo) y al contexto. Según este método, la comunicación se inicia a partir del interés, y el contexto contribuye a la comprensión del mensaje (Sánchez, 2009: 110-111). Las cuatro destrezas lingüísticas son tomadas en cuenta, puesto que la comunicación se desarrolla oralmente y por escrito, produciendo y recibiendo información (Sánchez, 2009: 114).

En este método, el docente desempeña un rol de guía y facilitador del aprendizaje, creando las condiciones idóneas, atendiendo a las necesidades del alumnado y estimulando el aprendizaje responsable, mientras que el alumno pasa a ser el protagonista del proceso (Sánchez, 2009: 126). Las actividades comunicativas propuestas se han de caracterizar por ser interactivas y participativas, partiendo de la realidad educativa e incluyendo un componente motivacional (Sánchez, 2009: 127). Otro elemento característico de estas es la multidisciplinariedad, fruto de la variedad y riqueza de contenidos y tipos de actividades (Sánchez, 2009: 114).

En segundo lugar, el método natural busca enseñar la lengua adaptándose al proceso de aprendizaje de la lengua materna (Sánchez, 2009: 129). Este método pone énfasis en la adquisición, ya que defiende que aquello que se adquiere de forma natural o

inconsciente se recuerda, mientras que lo aprendido se olvida rápidamente (Sánchez, 2009: 130). La adquisición está garantizada por la exposición intensa y continuada a la lengua, partiendo de la condición de que esta sea relevante (Sánchez, 2009: 131). Para el método natural el input es un elemento clave en la adquisición, teniendo así las destrezas receptoras un papel inicial fundamental. Por consiguiente, el docente desempeña un rol esencial siendo el proveedor de input y adecuándolo para hacerlo comprensible y ajustado a la capacidad de asimilación. Además, es importante que el input ofrecido supere ligeramente el nivel de comprensión del alumno, lo cual se conoce como “input + 1” (Sánchez, 2009: 131).

El método natural no difiere mucho del comunicativo en cuanto a principios, objetivos y tipología de actividades; la principal diferencia reside en la influencia que recibe de la teoría de Krashen, dentro de la cual destacan la hipótesis de la adquisición y la importancia del input.

Finalmente, el método por tareas comparte los objetivos y finalidades del método comunicativo, añadiendo a estos los objetivos específicos definidos en cada clase o tarea (Sánchez, 2009: 163). La organización de una clase se estructura sobre la tarea, entendida esta como un conjunto de actividades organizadas en torno a un objetivo. Por consiguiente, la tarea no constituye el fin, sino que es el medio para alcanzar otro fin, que es, en este caso, el aprendizaje de una lengua (Sánchez, 2009: 149).

Dentro de este método, la tarea se compone de diferentes actividades, las cuales conviene organizar y secuenciar según su complejidad (Sánchez, 2009: 164). El aprendizaje de la lengua está asegurado cuando hay exposición a materiales lingüísticos comprensibles y motivación e implicación hacia la tarea por parte del alumnado, quien interactúa negociando el significado (Sánchez, 2009: 162 y 164). De esta manera, el docente adquiere un papel de guía y orientador en la realización del trabajo, mientras que el alumno se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje (Sánchez, 2009: 164).

Cada uno de estos métodos ha tratado de ofrecer su propio punto de vista acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, tratando de mejorar y suplir los déficits de los métodos anteriores. Sin embargo, esto no quiere decir que haya un método superior a otro que reporte mayores beneficios en el proceso de aprendizaje. Como consecuencia, en la decisión sobre la implementación de uno u otro método (o una conjunción de los principios de varios) se han de considerar diferentes aspectos en relación al aprendizaje: estilo de aprendizaje, motivaciones e intereses, necesidades educativas, etc.

3. Investigación

3.1. *Objetivo de la investigación*

El objetivo principal de esta investigación es conocer la respuesta educativa que se da al alumnado inmigrante en un centro concreto, prestando especial atención al aspecto lingüístico. Esta finalidad engloba la consecución de otros objetivos más específicos:

- Analizar la acogida que se da al alumnado inmigrante, desde el primer contacto con la escuela y considerando las necesidades tutoriales, curriculares y, sobre todo, lingüísticas.
- Observar la respuesta educativa que se ofrece al alumnado inmigrante, atendiendo a cuatro aspectos: tratamiento de la lengua y cultura, apoyo lingüístico, recursos materiales e influencia de la variable afectiva.
- Reflexionar acerca de la respuesta educativa ofrecida al alumnado extranjero de incorporación tardía: proceso de acogida y seguimiento del progreso individual, organización de los recursos (humanos y materiales), consideración de su lengua y cultura, relación con las familias y tratamiento de la variable afectiva.
- Plantear una propuesta de mejora dirigida al centro en el que se ha realizado la investigación atendiendo a los diferentes aspectos analizados.

3.2. *Descripción del centro escolar*

El centro escolar donde se ha llevado a cabo la investigación, X Ikastetxea¹, es una escuela concertada religiosa situada en el centro de Portugalete. Este centro escolariza niños desde un año hasta los dieciocho, lo cual significa que la enseñanza abarca desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Por tanto, X es un colegio muy grande, con variadas instalaciones y servicios, que escolariza cerca de 2500 alumnos, de los cuales unos 600 se encuentran en la etapa de Educación Primaria.

El centro cuenta con cuatro aulas por curso en las diferentes etapas (salvo en Bachillerato, donde son 3); en tres de ellas la enseñanza se imparte siguiendo el modelo lingüístico B, mientras que en la cuarta está implantado el modelo lingüístico D. Esta situación está empezando a cambiar, ya que desde Educación Infantil se está iniciando un equilibrio entre ambos modelos, ofertando dos aulas para cada uno.

En la etapa de Educación Primaria, el personal docente está conformado por 33 profesores y otras figuras de apoyo: dos PT (Pedagogo Terapéutico) con formación en Psicopedagogía, tres especialistas de apoyo educativo con formación en la atención de

¹ Con el fin de guardar el anonimato de este centro, en este trabajo se va a omitir su nombre, utilizando "X".

niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) y un logopeda. Las PT y el logopeda ofrecen el apoyo fuera del aula, mientras que las especialistas lo hacen dentro.

La elección de este centro, en el cual se han llevado a cabo las terceras prácticas del Grado, se debe al interés por la metodología basada en el Trabajo por Proyectos que en este se fomenta. No se trata, sin embargo, de una escuela con un alto porcentaje de alumnado inmigrante, puesto que en Educación Primaria este no supera el 2 %. Por esta razón, la escuela no cuenta con profesorado de refuerzo lingüístico, siendo el personal del centro el encargado de responder a las necesidades del nuevo alumno. No obstante, a pesar de no ser un centro con gran experiencia en la atención al alumnado inmigrante, la realidad de este centro ofrece otra perspectiva sobre la cual se puede profundizar.

3.3. Metodología

En el desarrollo de esta investigación se ha partido de una plantilla para la extracción de la información acerca de la respuesta que se ofrece al alumnado inmigrante; en esta plantilla se reflejan aquellos aspectos que se han seguido como guía para el análisis de la realidad educativa (véase el anexo 1).

La observación directa ha sido el principal medio para la recogida de información; esta se ha realizado a lo largo de un período de tres meses en dos aulas del centro (véase el anexo 2). Asimismo, con el objetivo de completar la información recogida se han utilizado otros dos recursos: la entrevista y la encuesta.

Por un lado, la entrevista, de carácter cualitativo, ha sido dirigida al profesorado del centro que tiene o ha tenido experiencia en la atención a alumnos extranjeros. En concreto, se ha realizado a cuatro profesores de distintos niveles de la etapa de Educación Primaria (una profesora del primer ciclo, dos profesores del segundo y una del tercero); de igual modo, también se ha entrevistado a una PT del centro (véase el anexo 3).

Por otro lado, la encuesta se ha utilizado para recoger las opiniones del alumnado. De esta manera, se han preparado dos tipos de encuesta dirigidas, por una parte, a los alumnos autóctonos que cuentan en sus aulas con algún compañero procedente de otro lugar y, por otra, a los alumnos extranjeros que se encuentran aprendiendo, al menos, una de las lenguas vehiculares de la escuela (euskera y castellano). En el primer modelo de encuesta han participado un total de 192 alumnos de entre 6 y 12 años, mientras que el segundo se ha realizado a 10 alumnos foráneos, de entre 6 y 11 años (véanse los anexos 4 y 5).

Estas encuestas están conformadas por preguntas abiertas, de orden cualitativo, que pretenden recoger las experiencias y reflexiones del alumnado, y por preguntas cerradas, para el tratamiento estadístico de carácter cuantitativo, que buscan medir y graduar sus opiniones.

Asimismo, cabe señalar que, con la intención de enriquecer la investigación, se ha realizado también una entrevista en un centro educativo con mayor experiencia en la atención al alumnado inmigrante, que ha servido como punto de comparación (véase el anexo 6).

3.4. Resultados

En este apartado se exponen los resultados más significativos obtenidos de las diferentes fuentes de información utilizadas, teniendo en cuenta la observación (anexo 2) y la entrevista (anexo 3), por un lado, y la encuesta (anexo 5), por otro. En la observación y entrevista se ha estudiado el rol del docente como principal responsable en la atención que se ofrece al alumnado inmigrante en su proceso de adaptación y aprendizaje. Las principales dificultades del profesorado derivan de su inexperiencia en la atención a este alumnado y la limitación de la información que ofrece el Plan de acogida del centro educativo, así como de la escasez de recursos materiales para la respuesta a las necesidades del alumnado. A pesar de que el colegio facilita una serie de recursos materiales, principalmente para el aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales simples, estos son escasos, y se tiende a utilizar libros dirigidos a otras edades, sobre todo con el euskera.

Para facilitar la adaptación del nuevo alumno al ritmo del aula, se recurre a dos tipos de adaptación: curricular (implantada en aquellas asignaturas en que la lengua que se desconoce es objeto de estudio) y lingüística (aplicada al alumnado castellanoparlante en asignaturas en que el euskera es instrumento para el aprendizaje de contenidos). La adaptación lingüística supone un cambio de lengua (de euskera a castellano), pero no de los contenidos que se trabajan. En el caso del alumnado no castellanoparlante, las medidas iniciales son curriculares, dado que se adaptan los contenidos del área lingüística (en las asignaturas de Lengua Castellana e Hizkuntza) y científica (en las asignaturas de Natur Zientziak y Gizarte Zientziak).

Por otra parte, la comunicación entre la familia y la escuela no es muy constante, a pesar de facilitarse mediante recursos como la agenda escolar y la plataforma online. Esta escasa relación se debe principalmente a dificultades lingüísticas y a la falta de

tiempo de las familias debido al trabajo. Sin embargo, cuando llega el alumno, se establece un contacto inicial en una primera entrevista y, posteriormente, siempre que se les cita individualmente, acuden a las reuniones.

Las lenguas y culturas del alumnado extranjero no tienen ninguna presencia visual en el centro, pero en las aulas en alguna ocasión se hace referencia a ellas. Para finalizar, los factores afectivos son aspectos tenidos en cuenta por parte de los profesores, sobre todo los primeros días, y se entiende que estos son fundamentales para la acogida e integración. Asimismo, en las aulas se valora el esfuerzo que hace el alumno inmigrante y se utiliza frecuentemente el refuerzo positivo para animar y motivar al escolar.

En cuanto a los resultados obtenidos en las encuestas, se diferencian entre los recogidos del alumnado autóctono y aquellos obtenidos del alumnado inmigrante. Por un lado, en relación al alumnado autóctono, destacan actitudes principalmente positivas hacia la llegada de alumnado inmigrante; asimismo, en las respuestas también se puede apreciar por parte de la mayoría de los alumnos encuestados un intento por implicarse durante el proceso de acogida, ofreciendo ayuda, interesándose por su lengua, haciéndose entender y animándoles a esforzarse. Estas valoraciones son más positivas a edades más bajas y, especialmente, en el aula encuestada con más alumnos inmigrantes (tres alumnos, frente al resto en el que hay uno). Comparando estas actitudes con lo observado, estos gestos se perciben principalmente los primeros días debido a la curiosidad, la cual va disminuyendo progresivamente, dándose un distanciamiento gradual por gran parte de los compañeros.

A pesar de que el docente tiene que dedicar parte de su tiempo adaptándose al ritmo del alumno inmigrante, la mayoría del alumnado no considera que esto le perjudique. En la realidad del aula, lo que se observa es que la ayuda que se ofrece al alumno inmigrante, cuando éste realiza actividades diferentes, se da cuando sus compañeros están realizando alguna actividad, de forma que no se interrumpen las explicaciones.

Siguiendo con la opinión acerca de la integración de sus compañeros, la mayoría cree que la integración en el ritmo del aula depende de la asignatura, ya que en algunas necesitan más tiempo y explicaciones, aunque un alto porcentaje cree que en general tienen bastantes dificultades para seguir el ritmo. En cuanto a la adaptación al grupo de compañeros, sobresale la opinión de que la lengua, y en ocasiones actitudes de vergüenza o miedo, dificulta la integración, pero que, a medida que aprenden a expresarse mejor, van adaptándose progresivamente.

Frente a estas dificultades, un alto porcentaje cree que puede ofrecer más ayuda a sus nuevos compañeros; sin embargo, en el aula lo que se aprecia en la observación son actitudes esencialmente individualistas, posiblemente debido a la metodología de trabajo, principalmente basada en el trabajo individual. Es notorio, además, que los alumnos autóctonos, sobre todo los más pequeños, entienden que mutuamente se puede dar un feedback con los compañeros inmigrantes, de forma que no sólo ellos pueden enseñarles, sino que sus compañeros extranjeros también pueden aportarles.

Analizando estas cuestiones por sexos, en general se aprecian actitudes más abiertas por parte de las chicas, sobre todo empatizando con su situación y esfuerzo. De igual manera, teniendo en cuenta la edad de los niños, es destacable que en todos los ítems planteados a edades más bajas se dan actitudes más receptivas hacia los compañeros de fuera. Por último, prestando atención a las diferentes aulas, en el aula en que hay tres alumnos inmigrantes los compañeros muestran una mayor aceptación hacia ellos que en otras aulas del mismo ciclo en las que sólo hay un compañero de fuera.

Por otro lado, de las encuestas realizadas al alumnado inmigrante se extrae que gran parte de los alumnos encuestados, en mayor o menor medida, se sienten integrados y valorados, lo cual es percibido durante la acogida, en la preocupación de sus compañeros por jugar y trabajar con ellos y en la valoración de su esfuerzo. No obstante, es fundamental señalar que esta situación se facilita cuando la lengua del nuevo alumno es el castellano, ya que la escuela se ubica en un entorno donde el castellano tiene una mayor presencia. De hecho, corresponden al alumnado chino las respuestas más negativas en este aspecto. De esta forma se entiende que la lengua materna y la cultura juegan un importante papel en la adaptación a la escuela, facilitando o dificultando la interacción del nuevo alumno con el nuevo medio.

En referencia al profesorado, más de la mitad del alumnado inmigrante considera que estos se esfuerzan por ayudarles a integrarse y buscarles materiales interesantes, y que, además, valoran su esfuerzo. De hecho, ante las dudas, sus profesores son los principales referentes, en vez de recurrir a sus compañeros o a materiales. No obstante, esto no quiere decir que no necesiten más ayuda de sus profesores, ya que un número significativo de niños apunta a esta necesidad como una de las principales sensaciones que ha sentido aprendiendo la lengua o lenguas curriculares de la escuela. A pesar de que en la pregunta acerca de las emociones experimentadas durante el aprendizaje todos los alumnos señalan al menos una emoción negativa, son los sentimientos positivos aquellos con los que se sienten más identificados (ganas e interés, entusiasmo...).

Además, los niños encuestados muestran gran disposición hacia el aprendizaje de lenguas, mostrándose motivados tanto por factores intrínsecos (interés, gusto por los idiomas...) como extrínsecos (apoyo externo de la familia, profesores...). Según lo apreciado en la realización de estas encuestas, los niños, en su gran mayoría, traen consigo una gran motivación para aprender, la cual es favorecida por el apoyo por parte de su entorno. Otro factor que puede incrementar esta motivación es la utilidad que ve la gran mayoría a lo que aprenden acerca de la nueva lengua y a través de ella.

En relación a los recursos, a pesar de la escasa variedad de materiales y de que la búsqueda de estos es la principal dificultad del profesorado, la mayoría del alumnado valora estos positivamente, considerándolos interesantes y motivadores y de ayuda para aprender la lengua. Igualmente, una parte de los alumnos aclara que aquello que han aprendido en su escolarización previa les resulta provechoso para entender lo que estudian a través de los nuevos materiales, transfiriendo de esta forma las estrategias y conocimientos adquiridos en la L1. Esta habilidad se corresponde con los niños de edades más altas, quienes poseen más conocimientos y mejor asentados, lo que les permite una mejor utilización de las estrategias aprendidas.

Finalmente, tomando como referencia la entrevista realizada en la segunda escuela (anexo 6), se percibe la importancia de un Plan de acogida estructurado y que especifique claramente las tareas a seguir por cada uno de los agentes implicados. La información proporcionada en este plan facilita la acogida del alumnado inmigrante y la organización y coordinación entre los diversos agentes. Asimismo, en este centro educativo se destacan prácticas como el “descanso lingüístico” o actividades, a nivel de centro y de aula, mediante las cuales se hace visible la variedad de lenguas y culturas del alumnado del centro (decoración, talleres, etc.). Sin embargo, como puntos débiles se alude nuevamente a los recursos materiales debido a la limitación de los mismos.

3.5. Propuesta de mejora

Finalmente, se presenta una propuesta de mejora dirigida al centro en el que se ha realizado la investigación con el objetivo de superar aquellos déficits que se han identificado en torno a la atención al alumnado inmigrante. En esta propuesta se tienen en cuenta los distintos aspectos considerados para la recogida de información, otorgando una mayor importancia a los recursos materiales, ya que es el aspecto en el que mayor carencia se ha apreciado (véase el anexo 7). En la implantación de dicha propuesta se debe considerar el lugar de procedencia del alumno y las características del

sistema educativo en el que previamente ha sido escolarizado, a fin de adaptarnos a su realidad y facilitar su inclusión en el aula.

La propuesta se ha organizado siguiendo el orden de los cinco aspectos analizados a lo largo de la investigación (acogida, recursos, relación con las familias, lengua materna y cultura, y variable afectiva):

- La acogida. La escuela cuenta con un Plan de acogida relativamente limitado en cuanto a la información proporcionada acerca de la organización de la acogida. Por ello, en la propuesta se aclaran y amplían los pasos que se deben dar para favorecer la acogida del alumno inmigrante; estos pasos se han organizado en cuatro fases: fase informativa, fase preparatoria (si se dispone de tiempo desde que se conoce la llegada de un nuevo alumno), fase de integración (dividida en la atención durante los primeros días y durante el proceso de integración) y fase de seguimiento y evaluación. En esta acogida se implica a toda la comunidad educativa (Equipo Directivo, orientadoras de etapa, tutor y profesorado), pero también a la familia del nuevo alumno y al resto de compañeros del aula, quienes tienen un importante papel para la integración de su compañero, sobre todo los primeros días. Se resalta, además, la importancia del diseño de un plan de intervención y la coordinación entre los diferentes agentes para su puesta en práctica.
- La organización de los recursos. La escuela debe contar con una carpeta de materiales para la realización de la evaluación inicial y el aprendizaje de castellano y euskera dirigidos a diferentes edades y niveles. En la propuesta se lleva a cabo una recopilación de materiales para trabajar ambas lenguas (manuales, fichas, unidades didácticas, etc.), diccionarios para alumnado con lenguas maternas diferentes, actividades para dificultades específicas según la lengua materna, aplicaciones para crear materiales y otros enlaces de interés acerca de la atención al alumnado inmigrante. Todos estos materiales pueden ser útiles para aplicar en el aula, pero también pueden resultar interesantes para tomar como modelo a la hora de adaptar materiales.
- La relación con las familias. En este punto se intenta fomentar la coordinación entre ambos agentes invitando a las familias a participar en la escuela (actividades para compartir experiencias entre padres y alumnos), animando a la familia a utilizar su L1 y a apoyar a su hijo en el aprendizaje de la L2, etc.

- El tratamiento de la lengua materna y la cultura. Aquí se ofrecen una serie de orientaciones para, en la medida de lo posible, hacer presente un aspecto de la identidad del alumnado en la decoración, las actividades especiales y cotidianas de la escuela, las dinámicas del aula (talleres en la asignatura de Arts o preguntando cómo se dice algo en su lengua), la biblioteca del aula, etc. Estas sugerencias son pequeños gestos que muestran valoración y que abarcan diferentes niveles de actuación: el centro, el aula y los materiales de refuerzo.
- El tratamiento de la variable afectiva. En la propuesta se plantea una serie de ideas para dar cabida a la atención de los factores afectivos que influyen en el proceso de integración y aprendizaje de la lengua, tales como fomentar la motivación mediante las TICs o la puesta en práctica de medidas como el apoyo de un alumno embajador o el “descanso lingüístico”. Estas orientaciones tratan de potenciar aquellas emociones positivas, disminuyendo la aparición o intensidad de los factores afectivos negativos, no sólo durante los primeros días, sino a lo largo del proceso.

4. Conclusiones

Las escuelas deben hacer frente a las realidades y demandas de la actual sociedad plurilingüe y multicultural. Estas han de garantizar la inclusión del alumnado inmigrante y su participación, no sólo en las aulas, sino también en la sociedad a través de, entre otras medidas, la enseñanza de la lengua curricular, que en el caso de nuestra comunidad autónoma son dos (castellano y euskera). Para ello es necesario que los centros educativos sean conscientes de la importancia de la educación como elemento integrador.

La llegada a un nuevo lugar supone para el alumnado inmigrante un gran cambio en el que se pierden los referentes de la realidad conocida, teniendo la necesidad de adaptarse a una nueva lengua o lenguas, grupo de compañeros, metodologías educativas, etc. Por consiguiente, los colegios deben contar con una propuesta educativa clara que permita estar preparados para atender a este alumnado y evitar situaciones que puedan generar un mayor estrés o distanciamiento.

La atención educativa al alumnado inmigrante comienza por la acogida, desde que se conoce la llegada de un nuevo alumno, y se debe desarrollar con la colaboración e implicación de los diferentes agentes educativos que participan en las labores de la escuela. Cada escuela debe contar con un Plan de acogida que ofrezca unas pautas

claras sobre la actuación de cada uno de los agentes implicados. En el caso del Plan de acogida de la escuela analizada, se aprecian algunas carencias relacionadas con la falta de información acerca de las tareas del docente. Por consiguiente, en la propuesta se trata de ampliar la visión con el fin de favorecer la integración del nuevo alumno y su motivación para aprender, sobre todo en aquellos casos en que pueda tener más dificultades, como es la situación del alumnado chino, lo cual se ha visto reflejado en las encuestas en su valoración más crítica acerca de la atención recibida.

La atención educativa al alumnado extranjero es un proceso que debe responder a las necesidades del alumno (tutoriales, curriculares y lingüísticas). Estas necesidades van variando progresivamente, por lo que la respuesta educativa debe ser periódicamente evaluada y mejorada, adecuándose a las necesidades del momento. Como resultado, se hace necesario un plan de intervención individualizada en el que se reflejen las necesidades del alumno y la forma en que se van a trabajar.

Asimismo, la propuesta de intervención individualizada debe señalar aquellos recursos materiales que se van a utilizar en el proceso de aprendizaje de la lengua. Estos han de partir de las necesidades comunicativas y de aprendizaje del alumno y deben estar organizados de forma andamiada y flexible. A pesar de que la opinión del alumnado recogida en esta investigación respecto a los materiales utilizados es mayoritariamente satisfactoria, estos se pueden mejorar a fin de potenciar aún más su motivación. Para ello, es importante considerar la edad e intereses del alumnado; en lugar de utilizar libros dirigidos a otras edades, los cuales pueden estar alejados de los intereses del alumnado, se pueden crear nuevos recursos adaptando materiales. También se debe procurar que las actividades estén entrelazadas con sentido, siguiendo un progreso que vaya aumentando la dificultad y promoviendo la aplicación de aquello que se ha aprendido; de este modo, se promoverá un aprendizaje significativo.

Según Vila (1999: 10), el desarrollo del lenguaje está relacionado con dos aspectos: las oportunidades de los niños de recibir ayuda y la relación social con aquellos que dominan la lengua. Por tanto, resulta fundamental hacer sentir al alumno acogido y fomentar la interacción con sus iguales, tanto dentro como fuera del aula (jugando en el recreo, animándole a participar en actividades extraescolares, etc.), así como facilitar los apoyos individuales necesarios (humanos y materiales). Este apoyo debe ir dirigido a posibilitar la progresiva inclusión del alumno en las actividades cotidianas del aula; en este sentido, sería de gran ayuda trabajar el vocabulario que se va a utilizar con antelación a la actividad del aula, entre otras prácticas, para facilitar el seguimiento de

las explicaciones y la participación. Asimismo, se hace necesaria la adaptación de los materiales del aula para favorecer la participación del alumno y la interacción con sus compañeros. Como se puede ver en la propuesta de materiales, internet nos ofrece una gran variedad de herramientas para crear variados materiales interesantes y motivadores.

Todo programa de enseñanza de una lengua debe potenciar aquellos factores afectivos que influyan en el desarrollo cognitivo y aprendizaje de la lengua. El docente no sólo tiene que enseñar a comunicarse en una lengua, también debe procurar experiencias de éxito significativas y relevantes, estimular la curiosidad e interés por aprender, y desarrollar estrategias y destrezas para aprender a aprender, todo ello sin olvidar potenciar positivamente la dimensión afectiva. Además, la disposición de las aulas y la metodología basada en Proyectos que se fomenta en la escuela puede ser de gran utilidad para promover la ayuda entre iguales, favoreciendo no sólo situaciones en las que el alumno inmigrante pueda ser ayudado, sino también ocasiones en las que él pueda ayudar a sus compañeros. Como se ha podido apreciar en esta investigación, la variable afectiva juega un importante papel en la motivación hacia el aprendizaje, de forma que la valoración positiva del esfuerzo, el refuerzo positivo y los mensajes de apoyo animan al alumno a esforzarse y aprender la nueva lengua.

Asimismo, en el proceso de aprendizaje de una lengua es fundamental tener en cuenta la lengua materna del alumno, la cual funciona como soporte de aprendizaje. A pesar de que hacer presente las diferentes lenguas maternas no es una tarea sencilla si se desconocen, es importante señalar que el desconocimiento no implica un desinterés hacia ellas; pequeños gestos de valoración, como conocer algunas nociones básicas o preguntar acerca de su cultura o palabras de su lengua, pueden suponer una motivación añadida hacia el aprendizaje de las lenguas curriculares, mientras que una minusvaloración de su lengua y cultura puede significar un distanciamiento.

Para finalizar, es importante remarcar que la llegada de un nuevo alumno inmigrante es una oportunidad para fomentar la multiculturalidad y valores como el respeto, la empatía o la tolerancia, evitando, de esta forma, situaciones de racismo o xenofobia. El docente es un modelo para los alumnos y su actitud puede ser un factor muy influyente en el proceso de integración y desarrollo integral del nuevo alumno.

5. Referencias bibliográficas

- ACCEM (2008). *Análisis de las migraciones. España como “emisor” y “receptor” de inmigrantes*. Recuperado el 26 de noviembre de 2016 de: http://www.accem.es/ficheros/documentos/pdf_publicaciones/libro_historia_migraciones.pdf
- Arnold, J. y Brown, H. D. (2006). El aula de ELE: Un espacio afectivo y efectivo. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 256-283). Madrid: Cambridge University Press.
- Arregi Martínez, A. (s.f.). *Bilingüismo y necesidades educativas especiales*. Instituto para el Desarrollo Curricular y la formación del Profesorado (CEI-IDC).
- Aurrekoetxea Bilbao, A. (2013). Instrucciones de la Viceconsejera de Educación a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura sobre la dinamización intercultural y el refuerzo lingüístico para el curso 2013-2014. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de: http://www.berrigasteiz.com/site_orientabideak/20130621_instrucciones_prl_public_c.pdf
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-81.
- Cummins, J. (2001). La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación?. *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Decreto 15/2001, de 6 de febrero, por el que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación, publicado en el BOPV el 16 de febrero de 2001. Recuperado el 10 de diciembre de 2016 de: http://www.berritzeguneak.net/referencias/Doc_06a_Decreto_15-2001.pdf
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, publicado en el BOPV el 15 de enero de 2016. Recuperado el 10 de diciembre de 2016 de: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>
- Galindo Merino, M. M. (2011). L1 en el aula, ¿por qué no?. *ELUA*, 25, 163-204.
- García, M^a V., Martínez, A. M^a y Matellanes, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- García, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas. En I. Ballano (Coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 35-50). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gobierno Vasco (2003). *Programa para la atención del alumnado inmigrante*. Vitoria-Gasteiz. Recuperado el 11 de diciembre de 2016 de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120004c_Doc_EJ_programa_alumnado_inmigrante_c.pdf
- Gobierno Vasco (2007). *Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado*. Recuperado el 11 de diciembre de 2016 de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120008c_Doc_EJ_Programa_Interculturalidad_c.pdf
- Gobierno Vasco (2012a). *Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado el 11 de diciembre de 2016 de:

- http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig1/es_2084/adjuntos/120009c_Pub_EJ_etorkin_plana_c.pdf
- Gobierno Vasco (2012b). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva*. Recuperado el 12 de diciembre de 2016 de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf
- Gobierno Vasco (2016). *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural*. Recuperado el 4 de mayo de 2017 de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/alumnado_inmigrante/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf
- Ikuspegi (2011). Población extranjera en el sistema educativo de la CAPV. *Observatorios de Asuntos Sociales*, 41. Recuperado el 30 de noviembre de 2016 de: <http://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/es/pan41cas.pdf>
- Ikuspegi (2016a). Evolución de la población total y de origen extranjero en la CAE y territorios históricos. 1998-2016. Recuperado el 30 de noviembre de: http://www.ikuspegi.eus/documentos/tablas/castellano/evolucion/2016_prov/Evolucion_extranj_total_2016_2.pdf
- Ikuspegi (2016b). General CAPV, por país de origen y sexo. Año 2016. Recuperado el 30 de noviembre de: http://www.ikuspegi.eus/documentos/tablas/castellano/2016prov/CAPV_paisorigen_sexo2016.pdf
- Ikuspegi (2016c). Población total y de origen extranjero por territorios históricos de la CAPV. Año 2016. Recuperado el 30 de noviembre de: http://www.ikuspegi.eus/documentos/tablas/castellano/2016prov/TTHH_porcent_extr_2016.pdf
- INE- Instituto Nacional de Estadística (2016a). Población residente en España. Recuperado el 30 de noviembre de: http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp_inicio.htm
- INE- Instituto Nacional de Estadística (2016b). Estadística de Migraciones 2015 (provisionales). Recuperado el 30 de noviembre de: <http://www.ine.es/prensa/np980.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada en el BOE el 10 de diciembre de 2013. Recuperado el 10 de diciembre de 2016 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- MECD- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- MECD- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Alumnado extranjero por titularidad del centro, comunidad/provincia y enseñanza. Recuperado el 1 de diciembre de 2016 de: <https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2015-2016DA/Comunidad/Extran/10/&file=Extran1.px&type=pcaxis&L=0>
- Muñoz Jumilla, A.R. (2002). *Efectos de la globalización en las migraciones internacionales*. México: Universidad Autónoma del Estado de México
- OIM- Organización Internacional para las Migraciones (2013). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2013. El bienestar de los migrantes y el desarrollo*.

- Recuperado el 28 de noviembre de 2016 de:
http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2013_sp.pdf
- OIM- Organización Internacional para las Migraciones (2015). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad*. Recuperado el 28 de noviembre de 2016 de: http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_sp.pdf
- Oliveira Vasques Callegari, M. (2007). Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica. *E/LE Brasil*, 5, 15-20.
- Ortega, I., Eguzkiza, M^a J. y Ruiz de Garibay, M. (2004). *Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado el 11 de diciembre de 2016 de:
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/adjuntos/17_aniztasuna_120/120006c_Pub_Ortega_acogida_inmigrante_c.pdf
- Pizarro Chacón, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 48, 209-225.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, 18(2), 143-157.
- Sánchez Pérez, A. (2009). Métodos orientados hacia la comunicación. En A. Sánchez (Ed.), *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques* (pp. 95-189). Madrid: SGEL.
- Uranga, B. *et al.* (2007). Lenguas e inmigración. Recuperado el 4 de mayo de 2017 de:
http://www.ikuspegi.eus/documentos/documentos_internos/hizk_immi_web_cas.pdf
- Vila, I (1999). Inmigración, educación y lengua propia. En AA.VV., *La inmigración extranjera en España* (pp. 145-165). Barcelona: Fundación “la Caixa”.