

**ANEXOS****Anexo 1: Cuestionario**

Mi nombre es Nerea Alonso y estoy realizando mi Trabajo de Fin de Grado en la UPV/EHU. Agradecería tu colaboración si eres profesor/a de inglés en Educación Primaria. En algunas de las preguntas cerradas encontrarás una casilla que te permitirá justificar tu respuesta si fuese necesario. Muchas gracias.

**1. Soy profesor/a en un colegio:**

- Público
- Concertado
- Privado

\* Respuesta obligatoria

**2. Edad**

21-25	26-35	36-45	46-55	56-65	+65

\* Respuesta obligatoria

**3. Años de experiencia**

1-5	6-15	16-25	26-35	36-45	+45

\* Respuesta obligatoria

**4. ¿Has recibido formación específica de enseñanza de inglés?**

- Sí
- No

\* Respuesta obligatoria

**5. ¿Hay inmigrantes en el aula?**

- Sí
- No

\* Respuesta obligatoria

**6. En el caso de que la respuesta sea SÍ, ¿supone esto para tí una dificultad añadida en la organización de las clases?**

- Sí
- No
- Otra:

**7. ¿Recibes ayuda del HIPI/PRL en la preparación de las clases?**

- Sí
- No

\* Respuesta obligatoria

**8. ¿Te sientes capacitado/a para organizar y adaptar las clases a las necesidades del alumnado sin ayuda de otros/as profesionales?**

- Sí
- No

\* Respuesta obligatoria

**9. ¿Obtiene el alumnado inmigrante resultados similares en la asignatura de inglés en comparación con el alumnado autóctono?**

- Sí
- No, el alumnado inmigrante obtiene resultados inferiores
- No, el alumnado inmigrante obtiene resultados superiores
- Depende del origen del alumnado
- Otra:

\* Respuesta obligatoria

**10. Cuando el alumnado tiene dificultades para comprender, ¿en qué idioma das las explicaciones?**

- Euskera
- Castellano
- Inglés

\* Respuesta obligatoria

\* Posibilidad de seleccionar 1 o más respuestas

**11. ¿Consideras que dar una atención personalizada al alumnado inmigrante puede perjudicar al alumnado inmigrante?**

- Sí
- No
- Otra:

\* Respuesta obligatoria

**12. ¿Con qué frecuencia pones en práctica los siguientes métodos, técnicas y estrategias en el aula de inglés?**

	Nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente	En cada sesión
Enfoque Comunicativo				
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)				
Enseñanza cooperativa				

Total Physical Response (TPR)				
Enseñanza multisensorial				
Scaffolding				
Translanguaging				
Enseñanza explícita o directa				
Explicitación de las estrategias de aprendizaje				
Evaluación frecuente				

\* Respuesta obligatoria

**13. ¿Qué técnicas, metodologías o estrategias puede utilizar el profesorado de inglés para asegurar una evolución adecuada del alumnado inmigrante en el aula de inglés?**

Pregunta abierta:

\* Respuesta obligatoria

## **Anexo 2: Guión de las entrevistas**

### **Información personal**

- Edad:
- Años de experiencia:
- Colegio:

### **Formación**

En la fase previa, a través de las encuestas en la pregunta *¿Qué técnicas, metodologías o estrategias puede utilizar el profesorado de inglés para asegurar una evolución adecuada del alumnado inmigrante en el aula de inglés?* Muchos/as maestros/as demostraron ser conocedores/as de lo que deben hacer para incluir y asegurar una evolución favorable del alumnado inmigrante. Es por ello que las siguientes preguntas están relacionadas con tu formación como maestro/a de inglés.

- ¿Has recibido formación específica en el área de inglés? Si es así, ¿cuál?
- ¿A lo largo del grado de maestro/a de Educación Primaria recibiste formación relacionada con la atención a la diversidad en alguna asignatura? (sociología, psicología de la educación, etc.). ¿Y relacionada con el alumnado inmigrante? ¿Cuál?
- ¿Y en tu formación como maestro/a de inglés?
- ¿Podrías nombrar alguna técnica, método o estrategia que se nombrase a lo largo de tu formación como apta para atender a la diversidad? ¿Recuerdas algún aspecto concreto en el caso del alumnado inmigrante?
- ¿Crees que la formación que tienes en relación a estos contenidos es suficiente?

### **Realidad del colegio**

A continuación puedes encontrar algunas preguntas para conocer mejor cuál es la realidad del aula en la que trabajas.

- ¿Hay alumnado inmigrante en el aula? ¿En qué proporción?

- ¿Cuál es su origen?
- Los diferentes estudios muestran que el alumnado inmigrante obtiene resultados inferiores en todas las áreas, también en el área de inglés. Sin embargo, solo un 12% de los/as encuestados/as dijeron que el alumnado inmigrante obtiene resultados inferiores. En tu caso, ¿qué resultados obtiene el alumnado inmigrante?
- Además, casi la mitad de los/as encuestados/as dijeron que los resultados dependen del origen del alumnado. ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
- Por tu experiencia, ¿crees que con el tiempo los resultados del alumnado inmigrante alcanzan los resultados del alumnado autóctono?

### **Coordinación**

A través del siguiente bloque de preguntas se pretende conocer si existe coordinación entre el profesorado en la organización de las clases de inglés, y especialmente en la organización relativa a la atención de la diversidad, concretamente la referente al alumnado inmigrante.

- ¿Te coordinas con otros/as profesionales para preparar tus clases?
- ¿Existe un/a profesor/a de refuerzo lingüístico (PRL) en el colegio? En el caso de que lo haya, ¿recibes su ayuda?
- ¿Te sientes capacitado/a para atender a la diversidad en tus clases tú solo/a? ¿Por qué? ¿Crees que podría ayudarte en la organización de tus clases contar con el/la PRL?
- ¿En alguna ocasión te has puesto en contacto con el Berritzegune para mejorar la atención a la diversidad en tu clase? ¿Crees que hacerlo podría ser de ayuda?

### **Actuación**

Por último, se pretende conocer más acerca de la organización de las clases y la respuesta que recibe el alumnado inmigrante en ellas.

- ¿Qué importancia le das a la atención a la diversidad en la organización de tus

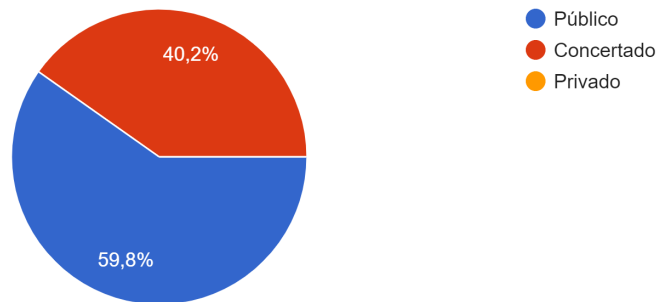
clases?

- ¿Qué técnicas, metodologías o estrategias utilizas con el alumnado inmigrante?  
¿Existen diferencias en tu actuación con el alumnado inmigrante?
- ¿Consideras que existen o deberían existir diferencias en las técnicas, metodologías y estrategias que se utilizan en la enseñanza de lenguas en comparación con el resto de áreas?
- ¿Consideras que dar una atención personalizada al alumnado inmigrante puede perjudicar al alumnado autóctono? ¿Por qué?
- ¿Consideras que consigues dar una atención personalizada al alumnado inmigrante que hay en tu aula?
- ¿Qué crees que podrías hacer, que no hagas ahora, para mejorar la situación del alumnado inmigrante en el aula?
- ¿Qué limitaciones tienes para poder poner en práctica técnicas inclusivas?  
¿Cómo se podrían solventar? ¿Qué necesitarías para hacerlo, por parte de la administración educativa, del centro, etc.?

### Anexo 3: Resultados del cuestionario

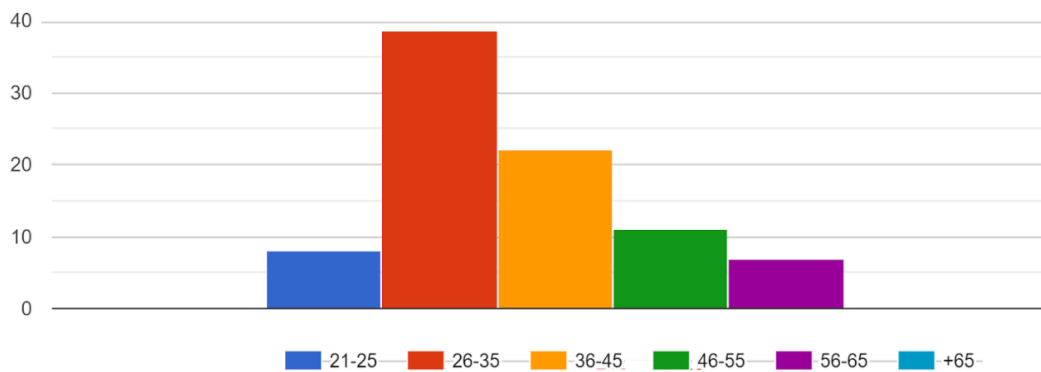
#### 1. Soy profesor/a en un colegio:

87 respuestas



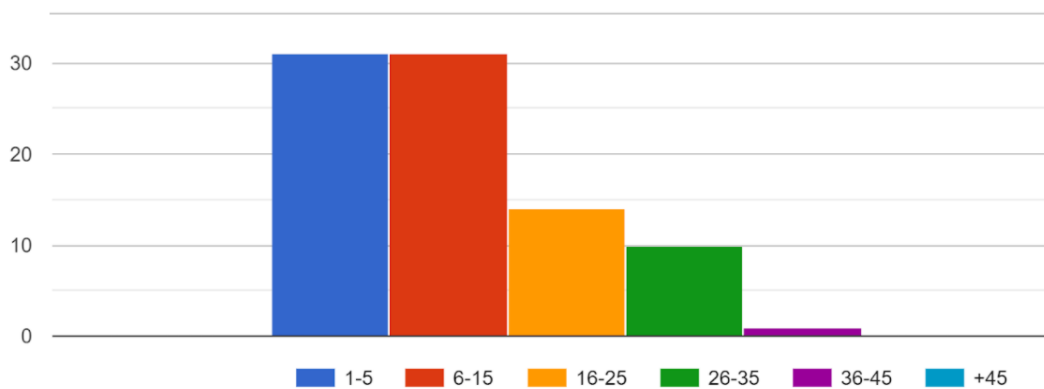
Gráfica 1. Tipo de colegio en el que trabaja

#### 2. Edad



Gráfica 2. Edad

#### 3. Años de experiencia

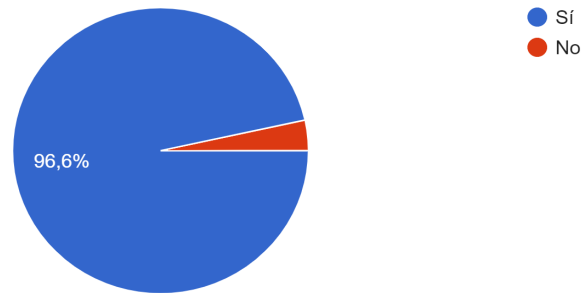


Gráfica 3. Años de experiencia



#### 4. ¿Has recibido formación específica de enseñanza de inglés?

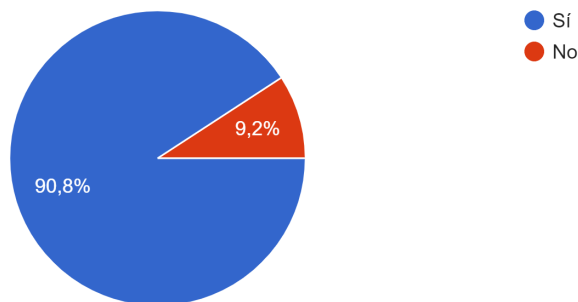
87 respuestas



Gráfica 4. Formación específica de enseñanza de inglés

#### 5. ¿Hay inmigrantes en el aula?

87 respuestas



Gráfica 5. Presencia de alumnado inmigrante en el aula

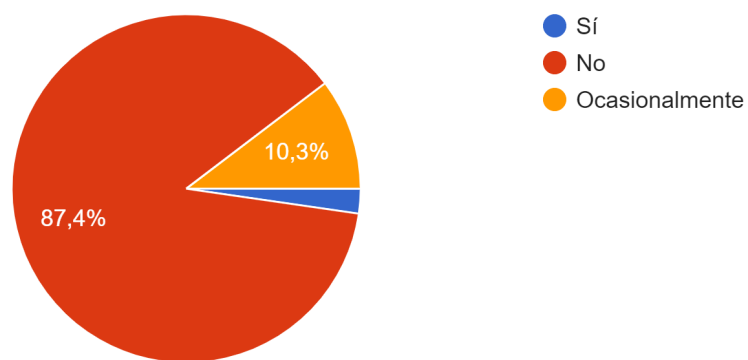
#### 6. En el caso de que la respuesta sea SÍ, ¿supone esto para tí una dificultad añadida en la organización de las clases?

Sí	25
No	45
Sin responder	7
Otra	En la organización no pero si en el manejo.
	No suele haberlos, aunque depende del país de procedencia.
	El proceso implica otra organización, pero no es algo que lo dificulte, es simplemente adaptarte.

	En ocasiones, si el alumnado es de tardía incorporación al sistema educativo vasco y no ha estudiado inglés en el país del que procede.
	Tener que explicarlo en castellano.
	Dependiendo de los conocimientos previos de la lengua inglesa.
	Depende de la nacionalidad, porque para algunxs es su lengua materna.
	Depende de la situación y del caso individual. Hay niños/as que vienen de países donde han estudiado inglés, otros/as que lo oyen en casa, y otros que casi no han estado ni escolarizados.
	Supone el trabajo de preparar la asignatura partiendo de la diferencia de niveles de conocimiento del idioma dentro del mismo grupo.
	No tanto dificultad, sino a tener en cuenta al igual que sucede con otras situaciones, como por ejemplo alumnado con dificultades.

## 7. ¿Recibes ayuda del HIPI/PRL en la preparación de las clases?

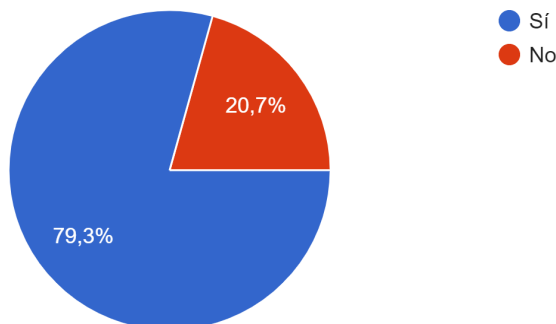
87 respuestas



Gráfica 6. Ayuda del HIPI

**8. ¿Te sientes capacitado/a para organizar y adaptar las clases a las necesidades del alumnado sin ayuda de otros/as profesionales?**

87 respuestas



Gráfica 7. Percepción del profesorado de su capacidad para trabajar individualmente

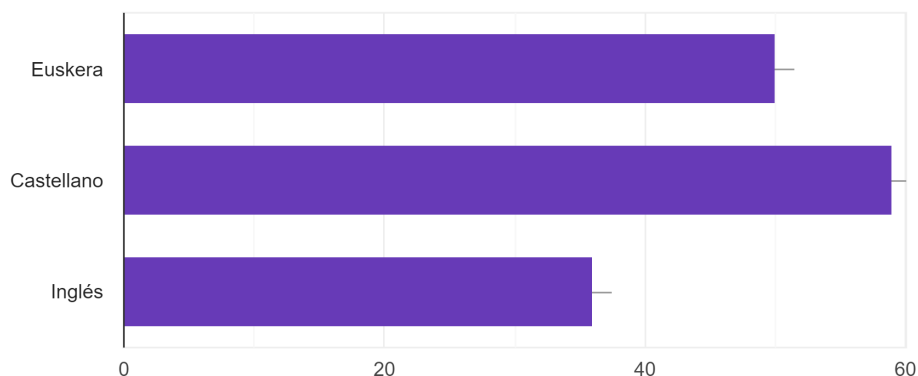
**9. ¿Obtiene el alumnado inmigrante resultados similares en la asignatura de inglés en comparación con el alumnado autóctono?**

Sí	20
No, el alumnado inmigrante obtiene resultados inferiores	11
No, el alumnado inmigrante obtiene resultados superiores	0
Depende del origen del alumnado	40
Otra	Depende de los conocimientos previos del alumnado. Pero, en ocasiones, también depende del nivel socioeconómico de la familia, ya que muchas familias apuntan a sus hij@s a academias de inglés y eso hace que suba el nivel.
	Depende del tiempo que lleven aquí, si son nuevos en el país los resultados son inferiores, pero con el tiempo alcanzan el nivel del resto.

	De much@s es su lengua materna.
	Depende más de las capacidades, motivación, circunstancias personales y otras características relevantes del alumnado que de su procedencia.
	Depende del curso en el que se incorpore a nuestro sistema educativo.
	Depende más del nivel económico, de interés y apoyo de las familias a esos alumn@s.
	Como adapto el material, el resultado del alumnado es acorde a la adaptación que se realiza.
	Depende de las capacidades y hábitos de trabajo de cada alumn@.
	Depende de las capacidades del niño.
	Pueden ser inferiores o superiores, pero la barrera lingüística inicial puede suponer un problema debido a que la enseñanza de idiomas se "adapta" al idioma nativo del alumno.
	Depende de cada alumno en concreto.
	En la misma medida que en otras asignaturas.
	Depende del alumno/a. No de su procedencia.
	Depende de las capacidades del alumno.
	Depende del tiempo que lleven escolarizados, y el contacto que hayan tenido con el inglés en su lugar de origen.
	Depende del origen del alumnado y del tiempo que lleguen en el país.

### 10. Cuando el alumnado tiene dificultades para comprender, ¿en qué idioma das las explicaciones?

87 respuestas



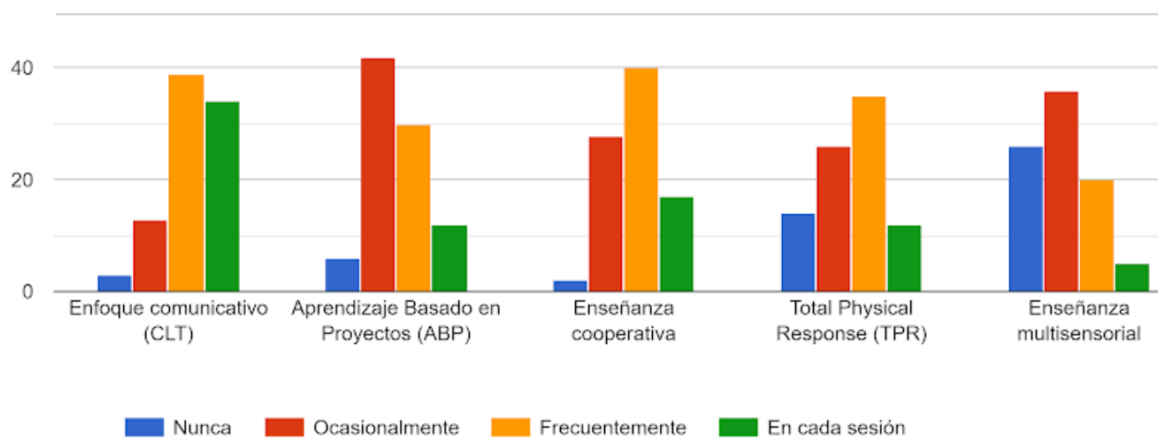
Gráfica 8. Idioma de las explicaciones

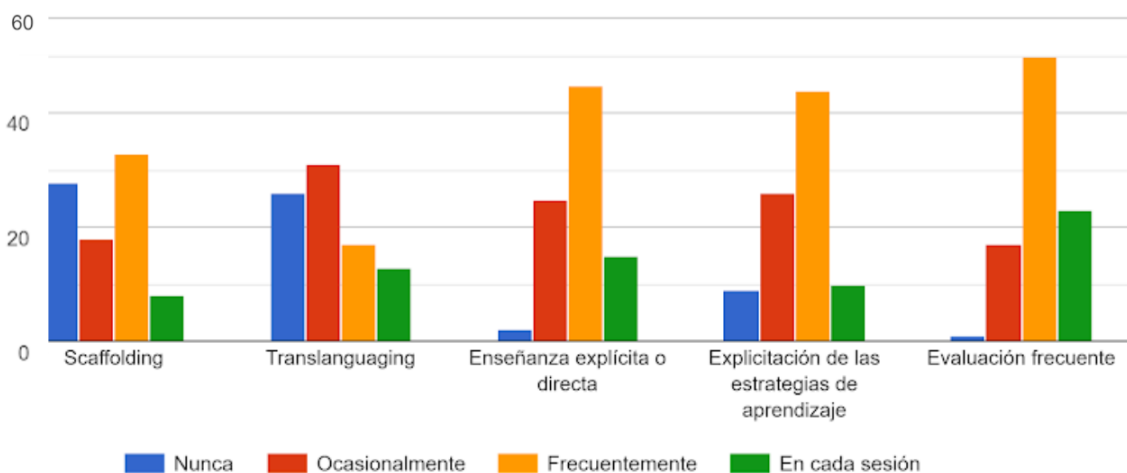
### 11. ¿Consideras que dar una atención personalizada al alumnado inmigrante puede perjudicar al alumnado inmigrante?

Sí	4
No	71
Otra	No siempre es posible.
	No siempre es posible.
	No perjudica y puede llegar a enriquecer el aprendizaje del resto.
	Cuando no hay ayuda en la clase de inglés, dar una atención personalizada al alumnado inmigrante supone no poder atender al 100% al resto del alumnado. Es una cuestión de tiempo y de recursos, no de capacidad.
	No. Considero que, a veces, dependiendo de los casos y situaciones de esos alumn@s necesitaríamos algún tipo de apoyo dentro del aula.
	Depende cómo sea esa atención personalizada
	No creo que se trate de alumnado inmigrante y alumnado autóctono. Creo que se trata de recursos con los que contamos en el aula para dar atención

a lo que cada alumna o alumno necesita.
Creo que dar una atención personalizada es lo que debo hacer como profesional. Siempre que pueda y teniendo en cuenta todas las complicaciones que me encontraré por el camino.
Sí, y viceversa.
Considero que a veces, sea cual sea la necesidad del alumno/a en concreto, sí que interfiere en el resto ya que necesitas tiempo para atender a necesidades muy individualizadas y los demás mientras tanto muchas veces están sin ser atendidos por este motivo y viceversa. Pero no el alumno inmigrante, sino cualquier alumno que requiera atención específica.
No. La dificultad está generalmente en buscar tiempo real para dar una atención personalizada eficiente.
Al igual que cuando das una atención personalizada a alumnado con dificultades, ya que cuantas más dificultades en el aula menos tiempo para gestionar la "normalidad" del aula

**12. ¿Con qué frecuencia pones en práctica los siguientes métodos, técnicas y estrategias en el aula de inglés?**





Gráfica 9. Frecuencia de la aplicación de métodos, técnicas y estrategias

### 13. ¿Qué técnicas, metodologías o estrategias puede utilizar el profesorado de inglés para asegurar una evolución adecuada del alumnado inmigrante en el aula de inglés?

Pregunta abierta:

1.	Cada alumno es un mundo y aprende, o mejor dicho comprende y asimila de manera diferente. La primera estrategia es ensayo error. Ir probando qué es lo que mejor le funciona y luego ir adaptándose. Muchas veces crees que lo que te ha funcionado con alguien es el mejor método, pero con la experiencia vas viendo que no es así. Es probable que las inteligencias múltiples tengan mucho que ver en esta cuestión. También hay que tener en cuenta que el alumno no es capaz muchas veces de aprender, no por falta de capacidad, sino por falta de costumbre o de estrategias adecuadas. Es importante que antes de cualquier cuestión relacionada con la asignatura, dotar al alumnado de estrategias previas para acoger y afrontar el contenido de manera autónoma. Esto siempre viene bien para prepararles, darles confianza y que se sientan capaces.
2.	Las ayudas visuales son muy útiles (flash cards, posters, word cards...). Gestualizar mucho y crear rutinas les ayuda en la comprensión. Los vídeos y canciones facilitan el aprendizaje de la lengua oral, pronunciación y adquisición de vocabulario contextualizado y son motivadores. A veces hay que adaptar materiales, o la dificultad y la cantidad de ejercicios con respecto a los demás alumnos. De todas formas, lo que de verdad perjudica al alumnado e

	<p>influye en su rendimiento no es tanto el origen como la situación de desventaja socioeconómica y cultural de su familia. Muchos de estos alumnos no tienen una situación en casa que favorezca el estudio, llevar al día las tareas, el material... Ese es el verdadero hándicap y no tanto el idioma.</p>
3.	<p>Como para cualquier otro tipo de alumnado, el objetivo debe ser conseguir el desarrollo de la competencia comunicativa (escrita y oral, expresión y comprensión). Para ello, las técnicas deben ser variadas: agrupamientos diferentes, recursos variados (digitales -cuaderno digital, ejercicios interactivos...- y tradicionales -cuaderno, flashcards...-), temáticas cercanas a su realidad e intereses y adaptadas a su edad. Las unidades didácticas tienen siempre un claro objetivo: la creación de un producto final. por ejemplo: un póster científico, una presentación... La finalidad de este producto siempre será comunicativa.</p>
4.	<p>Es imprescindible que al inicio el alumno/as use material adaptado, ya que muchos vienen con un nivel muy básico. Sería ideal que tuviese mucho apoyo, sobre todo la ayuda de la figura HIPI. Sin embargo, generalmente se centran en la enseñanza del euskara, por lo que cuando un alumno inmigrante llega al aula de inglés, no suele tener ningún tipo de ayuda extra. Por otro lado, es muy importante utilizar TPR, enseñanza cooperativa y que todo lo que se enseñe vaya con un apoyo visual.</p>
5.	<p>Depende de cuando se haya incorporado el alumno a la adquisición de la lengua/s y de su motivación, escasa en ocasiones. En otros casos el alumnado inmigrante sigue las clases normalmente y en algunas ocasiones necesita alguna explicación personal. Cuando el alumno lleva mucho desfase por su tardía incorporación a la lengua y por ejemplo tiene nivel de 4º en 6º el trabajo del profesor se multiplica. La motivación e implicación del alumno y su familia marcan la diferencia.</p>
6.	<p>El profesorado puede utilizar cualquiera de las estrategia anteriormente mencionadas, todo depende del nivel inicial con que venga el alumno, pero para aquellos alumnos inmigrantes recién llegados con poca exposición al</p>



	<p>inglés, lo mejor y primordial es que aprendan las rutinas de clase e incluirlos en la mayoría de dinámicas que se hagan, ayudándolo en donde lo necesite para que pueda comunicarse en el contexto de la clase de inglés.</p>
7.	<p>Las mismas que con los demás alumn@s, enseñanza comunicativa y significativa, siempre partiendo de su nivel, para que pueda construir conocimiento desde su realidad. Es importante la asistencia a clase; el absentismo ocasional (dos días sí, el tercero no viene, luego viene otros dos, pero vuelve a faltar tres) es de las cosas que más afectan su progreso, así como situaciones de inestabilidad económica y afectiva.</p>
8.	<p>Creo que no es ningún obstáculo ser una persona migrante para aprender inglés. El problema puede ser tener alguna discapacidad o tener una referencia curricular que no se adecúa a la edad, en ese caso se toman medidas para reenganchar a la persona y hacer que en el futuro esté al nivel de sus compañeras.</p>
9.	<p>Trabajo en pequeño grupo, por estaciones para asegurarnos de que cada alumno entiende lo que se está trabajando. Personalmente no veo diferencia en la enseñanza del inglés entre los alumnos autóctonos e inmigrantes. Es más, a veces estos alumnos entienden mejor la lengua.</p>
10.	<p>Creo que el aprendizaje cooperativo en grupos les aporta confianza y les ayuda bastante a la hora de aprender y participar sin miedo (además de otras técnicas y estrategias, como las rutinas de pensamiento a las que se acostumbran fácilmente, por ejemplo la de: I see, I think, I wonder).</p>
11.	<p>Mucha paciencia, tacto y dedicación. Sin ninguna duda lo primordial es motivarlos. Una vez que los alumnos veas que SÍ son capaces y que SE PUEDE, ya has conseguido bastante. Después una buena adaptación para ellos es la clave y no dejarlos solos en el proceso de aprendizaje NUNCA.</p>
12.	<p>Al alumnado inmigrante suele motivarle sentir que aprende lo mismo que el resto, por lo que intento crear materiales adaptados similares a la materia que se está impartiendo en el momento. De ese modo, también pueden participar</p>

	en los juegos, canciones y tareas en grupo.
13.	En general las mismas que con el alumnado autóctono. Normalmente el alumnado inmigrante suele haber aprendido inglés en su país de origen (ya sea mucho o poco) por lo que no suele tener problemas a la hora de trabajarlo junto con sus compañeros.
14.	Depende mucho del origen del alumno/a. En función de su nivel y las lenguas que maneja, se realizarán adaptaciones o no. Sobre todo es fundamental conseguir que se sienta a gusto para que pueda implicarse en el aprendizaje.
15.	Utilizar flashcards y repetir una y otra vez los contenidos, al menos para que poco a poco vayan adquiriendo vocabulario y frases simples (there is/are, it is/isn't, I can/can't...). Al menos eso hago yo con 1º, 2º y 3º de primaria.
16.	Hacerles participar en el aula sobretodo con actividades que les incluyan de forma oral (realizar un teatro y que aprendan un guión, canciones, role plays...) actividades de aprendizaje de vocabulario básico con ejercicios online.
17.	Principalmente yo diría que realizar dinámicas más de tipo comunicativo que meramente académico. Estar abiert@ a ahondar en explicaciones más profundas utilizando diferentes estrategias en función de cuál sea la dificultad.
18.	Depende. Fichas adicionales sencillas. Al hacer preguntas abiertas dar dos opciones para que tenga que elegir una respuesta y fomentar la autonomía gradualmente (haciendo sentir cada vez más autónomo a dich@ alumn@).
19.	Sigo la misma metodología y tengo en cuenta sus capacidades ( lo mismo que con otros niños). Le ofrezco las explicaciones en castellano y trato de que sea capaz de preguntarme y que siga la clase.
20.	No sé cuales serían las más adecuadas, pero entiendo que cualquiera de ellas puede ser muy útil dependiendo del tipo de alumnado que se tenga, de la asignatura y de la materia a impartir.
21.	Lo primero es dar la clase en inglés, en caso de que no entiendan algo lo señalamos, buscamos en internet, hacemos el dibujo... Hacer todo muy visual,

	TPR, juegos, canciones, cuentos...
22.	Materiales atractivos, adecuar el nivel de dificultad porque lo muy complicado baja la motivación, conexiones con el extranjero para demostrarle la utilidad real del idioma...
23.	Todos los mencionados anteriormente, reuniones con la familia, reuniones y trabajo en equipo con el tutor, y cualquier otra metodología que funcione bien con ese-a alumno-a.
24.	Siempre dependiendo del origen y las circunstancias del alumno. Atención individualizada, refuerzo pedagógico, actividades atractivas, uso de tecnología como motivación,...
25.	Adaptación de material, uso del traductor con alumnado que proviene de países en los que no hablan inglés ni castellano, uso de pictogramas, mímica, alumn@ tutor....
26.	Con mis alumnos/as funciona muy bien el uso de recursos visuales, les mando trabajo extra de manera virtual para reforzar utilizando el Classroom...
27.	Si el alumnado inmigrante no precisa de ayuda específica en la materia, las mismas técnicas, metodologías y estrategias que el resto de sus compañeros.
28.	Modelo de inmersión idiomática en taldes cooperativos. Fomentar la ayuda entre iguales evitando lo máximo posible la clase magistral.
29.	Enseñanza de la base mediante juegos interactivos, canciones, vídeos, juegos, fichas de refuerzo, diccionario de imágenes etc.
30.	El APB es una metodología adecuada ya que permite trabajar a diferentes niveles y dar una atención individualizada.
31.	Sería conveniente pedir ayuda al equipo de orientación para poder realizar las adaptaciones y el refuerzo pertinentes.
32.	Poniendo al alumnado inmigrante en situaciones que le provoquen la expresión

	oral y la necesidad de comunicación.
33.	Depende del alumnado, no del origen de estos alumnos. Se podría hacer referencia a su país, cultura, idioma...
34.	El trabajo cooperativo y partiendo también de los intereses del alumnado inmigrante. Siendo él el protagonista.
35.	Metodología similar al resto del aula con refuerzo específico en las necesidades que vayan surgiendo.
36.	Las mismas que con el resto del alumnado. Hacen falta más profesionales y mejores materiales.
37.	Juegos online, canciones, vídeos y/o películas cortas, juegos y actividades manipulativas...
38.	Las mismas que utilizamos a la hora de enseñar una lengua: estrategias de comprensión, ...
39.	Las mismas que con el resto del alumnado, siempre dando respuesta a cada caso particular.
40.	The daily routine is always a good idea to make all students feel involved in the lessons.
41.	Refuerzo positivo, ayuda continua, refuerzo de contenidos, adaptación curricular.
42.	Trabajo en equipo con alumnado de un nivel superior y refuerzo en materiales e HIPI.
43.	Adaptaciones del currículum para que puedan avanzar y acabar integrándose.
44.	Observación diaria y flexibilidad en la adaptación del temario a los mínimos.
45.	Las necesarias para que sea capaz de mantener una conversación simple.
46.	Realizar una evaluación continua. Asegurar que ha entendido las instrucciones.

47.	Les dedico más tiempo a estar con ellos; saben como se debe hacer el ejercicio.
48.	CLT, ABP, enseñanza cooperativa, evaluación frecuente y enseñanza explícita.
49.	Apoyo visual continuo, ya que suelen tener dificultades en la comprensión.
50.	Aprendizaje cooperativo, adaptación curricular, enseñanza individualizada.
51.	Adaptaciones curriculares, enseñanza individualizada, trabajo cooperativo.
52.	Atención lo más personalizada posible, acercar el idioma a su cultura...
53.	Translanguaging, explicitación de las estrategias de aprendizaje.
54.	Las mismas técnicas que se utilizan para el alumnado autóctono.
55.	Gamificación, atención individualizada, trabajo cooperativo, ...
56.	Tenemos un libro Ace! El cual seguimos para enseñar este idioma.
57.	Evaluar con frecuencia las necesidades del alumnado inmigrante.
58.	Dar prioridad a lo orales, partir de sus intereses, ...
59.	Las mismas que se plantean para el resto del alumnado.
60.	Como los demás, es una lengua extranjera para todos.
61.	Rutinas, canciones, ritmos, cuentos, flipbooks...
62.	Inteligencias múltiples. Una enseñanza multinivel.
63.	Atención personalizada y aprendizaje cooperativo.
64.	4 skills lantzen saiatzen gara saio bakoitzean.
65.	Enfoque comunicativo y enseñanza multisensorial.
66.	Visual thinking, aprendizaje cooperativo o TPR.
67.	Enfoque comunicativo fundamentalmente.

68.	Todas las nombradas anteriormente.
69.	Las anteriormente mencionadas.
70.	Enseñanza más personalizada.
71.	La enseñanza cooperativa.
72.	Proyectos y cooperativo.
73.	Aprendizaje cooperativo
74.	Adaptación individual
75.	Translanguaging, CLT
76.	Todas las anteriores.
77.	No lo sé.
78.	TPR ABP
79.	Rutinas
80.	Ns nc
81.	CLIL
82.	PBL
83.	–
84.	–
85.	–
86.	–
87.	–

## Anexo 4: Transcripción de las entrevistas

### Entrevista centro escolar A

- Tengo 53 años y llevo 33 años en la enseñanza. Este es mi curso 32 en un colegio concertado católico de Bilbao, y anteriormente estuve un curso en otro colegio. En cuanto a mi formación, yo estudié la diplomatura de magisterio. Antes era diplomatura, era en 3 años. Estudié magisterio con especialidad en filología inglesa. Después estudié pedagogía, la licenciatura de pedagogía en la universidad de Deusto. A través de esta obtuve una mayor formación en relación a la atención a la diversidad y todo lo que tiene que ver con psicología, sociología, pedagogía, todo el tema de dificultades de aprendizaje y demás, más que en magisterio me formé en pedagogía.
- ¿A lo largo de la diplomatura de magisterio también tuviste asignaturas de sociología, psicología, etc.?
- Sí, sí, sí. Ya no recuerdo en qué cursos, pero durante magisterio también tuvimos psicología de la educación, psicología evolutiva y sociología. Había asignaturas curriculares, de didáctica de la literatura, didáctica de la lengua, didáctica de matemática, didáctica de inglés. Había asignaturas relacionadas con la organización escolar. Y además había asignaturas propias de psicología, sociología o pedagogía. Y dentro de estas hablábamos de las dificultades de aprendizaje. Yo recuerdo la dislexia ahora en concreto, pero bueno, aunque profundizase más en pedagogía en magisterio ya trabajamos bastante este tema.
- ¿En esas asignaturas en algún momento se nombraba al alumnado inmigrante?
- No, no, para nada. No se hacía alusión en ningún momento al alumnado inmigrante. También estamos hablando de hace unos años, yo acabé magisterio en 1988, igual la situación social a ese nivel ha cambiado mucho desde entonces. Ahora tenemos más alumnado inmigrante. Entonces las asignaturas igual eran un poco más generales, o un poco menos ajustadas a la realidad cambiante de la sociedad. Y era todo un poco más teórico a nivel general. Los inmigrantes quizá en algún momento aparecieron, pero no estudiamos nada en concreto sobre eso. Sí sobre la atención a la diversidad, como la atención a las dificultades que pueden presentar los alumnos, pero no por el hecho de ser

inmigrantes.

- ¿Recuerdas alguna metodología, técnica o estrategia concreta que os enseñase para atender a la diversidad?
- Yo creo que en ese sentido no te preparan en magisterio. Te hablan de dificultades varias y como darte cuenta de que alumnos tienen dificultades equis. Pero así como metodologías específicas o soluciones, a ver, es que como tal no se si se pueden estudiar estrategias o soluciones. Al final, es cuestión de cuando estás en el aula y ves al niño y ves su realidad eres tú el que tiene la habilidad de ver su realidad y ajustarse a sus necesidades. Estrategias específicas o metodologías específicas para la atención a la diversidad, o al alumnado inmigrante no, no recuerdo.
- ¿En la carrera de pedagogía tampoco recibiste formación de técnicas, estrategias o métodos concretos?
- En la carrera de pedagogía profundizamos más en las dificultades de diferentes tipos. Más que centrarse ya en la didáctica como enseñanza en el aula, era más desde el punto de vista educativo las diferentes dificultades que pueden aparecer. Tampoco recuerdo que en la licenciatura hubiera nada específico sobre inmigración. Yo creo que magisterio está más enfocado a todo el tema didáctico, y pedagogía está claramente más enfocada a estudiar diferentes dificultades de aprendizaje. No solamente dificultades, también como los niños aprenden, habilidades que utilizan en el aprendizaje y donde pueden aparecer las dificultades, pero ya te digo que entonces no se recogía nada sobre el alumnado inmigrante en específico.
- ¿Y crees que la formación que tienes hoy en día en relación a estos contenidos es suficiente?
- Bueno, a ver, yo después de estudiar pedagogía, durante los años de docencia en el cole hemos tenido formación muy a menudo sobre diferentes temas. Aquí sí que ha habido momentos en los que desde el equipo de orientación del colegio se nos ha hablado de atención a la diversidad. Hemos tenido muchos cursos y hemos tenido mucha formación sobre cómo detectar dificultades, cómo elaborar un refuerzo educativo, cómo elaborar un PIRE, cuándo elaborar un ACI, qué es un ACI, cómo elaborar un ACI. Eso en cuanto a dificultades en general. Y también hemos tenido en algún momento alguna formación sobre



tema inmigración. Sí que lo ha habido, sobre todo dificultades lingüísticas. Claro, teniendo en cuenta que vivimos en una comunidad autónoma trilingüe, en cuanto a la realidad de mi colegio se refiere por lo menos. Claro, los niños inmigrantes algunos saben castellano según de donde vengan. Euskera es algo completamente nuevo para ellos. Y el inglés para la mayoría puede ser conocido, pero no para todos, traen diferentes niveles... Te encuentras con niños que no saben ninguno de los tres idiomas. Es el caso de los chinos por ejemplo. Y bueno, ahí sí que hemos tenido formación sobre diferentes maneras de ayudarles, diferentes técnicas, diferentes materiales. Pero la formación es escasa en ese sentido. Tenemos mucha más formación sobre la atención a la diversidad en general, que en concreto de apoyo lingüístico para los niños inmigrantes.

- Ahora, vamos a conocer un poco mejor la realidad de tu colegio. ¿Hay alumnado inmigrante en el aula?
- Sí lo hay, pero estamos en un colegio en el que no hay mucha asistencia de alumnos inmigrantes. En concreto, si hablamos de mi aula, yo tengo 26 alumnos. Tengo un niño cuya familia procede de Colombia. Este niño llegó al colegio a mediados de cuarto de Educación Primaria, ahora estamos en sexto, con lo cual lleva dos años, es su tercer curso escolar pero en realidad son dos años que lleva con nosotros. Tengo otro niño que su familia procede de Rumanía, pero ya el niño empezó la escolarización en nuestro centro, con lo cual, aunque la familia pueda tener otras dificultades a nivel idioma él está completamente integrado a nivel lingüístico. Y tengo una tercera niña adoptada de origen ruso, que es la que más dificultades tiene. Eso en mi aula. En cuanto al resto de colegio podemos encontrarnos algún niño adoptado que viene de China o que viene de Rusia. Y con alguna familia que ha inmigrado y que ha llegado en tercero o cuarto. En general tenemos muy pocos inmigrantes en el cole.
- ¿Cuál es el origen del alumnado que viene al colegio?
- En los últimos años, bueno, niños que vienen con sus familias, que se trasladan a vivir aquí como inmigrantes, Colombia, Venezuela, Paraguay. Tenemos también algunos niños que han venido de China, familias chinas que tienen aquí negocios, que queda allí parte de la familia, luego vuelven. Y luego

tenemos los niños que vienen adoptados que la mayoría han sido rusos.

- Los datos muestran que el alumnado inmigrante obtiene resultados inferiores en todas las áreas. ¿Tú ves esta diferencia?
- Sí que es verdad que hay alumnos, a ver, te hablo de tres procedencias diferentes de inmigrantes que nos llegan al colegio. Los niños que vienen de China sí que tienen una diferencia importantísima en inglés. Pero claro, para los niños que vienen de China es completamente nuevo el castellano, el euskera y el inglés. Entonces, no es que tengan unos resultados inferiores, es que empiezan de cero. Con ellos sí que tenemos programas y materiales para empezar a trabajar unos primeros pasitos en inglés, sí, con ellos sí. En ese caso es muy inferior el resultado. Su resultado es inferior en todas las áreas, porque es que les falla la herramienta para comunicarse, que es la lengua. En cuanto al alumnado de Sudamérica, sí suele tener un nivel más bajo en inglés. ¿Por qué? Porque generalmente las escuelas a las que asisten allí tienen un nivel más bajo de inglés también. Pero, lo que yo he visto desde mi experiencia, si esos alumnos son alumnos con una capacidad normal, enseguida se enganchan. Luego también hay muchas diferencias y entran en juego muchos factores. Por lo que yo voy viendo, a estos alumnos que llegan de países de Sudamérica les cuesta muchísimo, mucho más, estudiar euskera que estudiar inglés, porque traen un mínimo de inglés. Generalmente con apoyo y con motivación y ayuda los niveles se van igualando, o al menos no están tan lejanos. En cuanto a los niños adoptados de procedencia rusa, nos encontramos con que son niños con muchas dificultades generales. Entonces, ¿nivel en inglés más bajo? Sí. ¿Y nivel más bajo en todas las áreas? También, de organización, de expresión, bueno, de tema lingüístico, pero no específicamente en inglés en todas las áreas.
- Casi la mitad de los encuestados dijeron que los resultados dependían del origen del alumnado. Por lo que me explicabas, entiendo que sí ves una diferencia dependiendo de su origen.
- Sí, claro, yo misma te lo he definido haciendo referencia a esos tres grupos. ¿Qué ocurre? Que para los niños que vienen de China es evidente, la dificultad es lingüística, para ellos esto es un mundo nuevo. Para los adoptados que vienen de Rusia, generalmente ya no sé si es hablar de niños inmigrantes, sí, claro, son

inmigrantes pero la familia no lo es. Entonces, nos solemos encontrar con que los niños que son adoptados de procedencia rusa a nivel social, emocional, son niños que han vivido situaciones muy difíciles, hay una ruptura biológica, hay un cambio de familia, de entorno. Entonces son chavales con dificultades del aprendizaje, no solamente lingüísticas, pero realmente no es una dificultad del idioma, es una dificultad de conocerse a sí mismo, de saber donde están. Y bueno, los niños que vienen de Sudamérica sí es cierto que la diferencia es menor. No es solo que la diferencia sea menor, es que traen un mínimo. Si son niños cognitivamente sin problemas y con un entorno estable, adelantan y avanzan y se van igualando. Claro, también habría que ver, hay familias de inmigrantes que dependiendo de la situación de la familia, el nivel económico, el nivel laboral de sus padres, los problemas que puedan haber en la familia, las condiciones de aprendizaje que haya para ellos en sus casas sean más fáciles o más difíciles. Pero eso también pasa con los niños no inmigrantes. Como todo, depende de los casos.

- ¿Tú crees que con el tiempo los resultados del alumnado inmigrante alcanzan los del alumnado autóctono?
- Si el niño tiene una capacidad y condiciones normales, reforzando en clase el niño va avanzando. No sé especificar cuánto tiempo tardaría en ponerse al día o si se pondría al día. Pero sí que es cierto que la evolución suele ser positiva. Claro, los niños que llevan estudiando inglés desde que tienen 3 años en el colegio tienen muchas más horas de input. Eso luego para compensarlo, ese niño que viene de fuera y que ha empezado más tarde el contacto con un idioma o que el contacto ha sido menor, necesitará tiempo. Yo creo que la evolución es positiva sin atreverme a decir que llegarán al nivel de los demás.
- El siguiente bloque de preguntas está relacionado con la coordinación en la preparación de las clases de inglés. ¿Te coordinas con otros y otras profesionales para preparar tus clases?
- Bueno, nosotros cómo nos organizamos para trabajar y preparar las clases, no solo en inglés sino en todas las áreas, nos coordinamos con los que dan las mismas áreas que nosotros en los mismos cursos. Yo estoy en sexto de primaria, y me coordino con el otro profesor que da clase en una de las clases de sexto. Vamos diseñando actividades, vamos contrastando dificultades, vamos

compartiendo materiales, solamente con los que están en el mismo nivel. Pero todo eso que nosotros preparamos, programamos y diseñamos se queda en un banco común de recursos que el año que viene los profesores que estén en sexto podrán utilizar. De la misma manera que yo puedo utilizar materiales que prepararon otros profesores que estuvieron en sexto. Es decir, compartimos todos los materiales. No tenemos relación con personal de apoyo para el tema de programar. Más bien, la manera en la que trabajamos es, hay niños en nuestras clases que tienen horas de recurso, de ayuda, por dificultades de aprendizaje o por diagnósticos varios, las personas que entran en clase, profesores terapéuticos o Especialistas de Apoyo Educativo, entran en la clase pero no participan en la organización de las actividades. En el caso de los alumnos inmigrantes en mi clase no hay ningún niño de los que hemos mencionado que tenga recurso de PT o de EAE, por lo que no recurrimos a ellos para programar de manera conjunta.

- ¿Existe un profesor de refuerzo lingüístico en el colegio?
- No, no existe, no ha existido nunca. Hace ya años sí que se planteó que en las horas de lenguas se hicieran desdobles. No es un profesor de refuerzo lingüístico, pero se podía conseguir que dos profesores estuvieran en el mismo aula en el mismo momento. Entonces cada uno de los profesores cogía a media clase y temas de expresión oral, que con 26 niños es muy difícil trabajar, lo trabajábamos con trece, o con diez; o para temas de lecturas compartidas, ese tipo de refuerzo sí hemos tenido, pero entendiendo refuerzo como que dos profes trabajan juntos en el mismo momento con el mismo grupo, o desdoblado y separando grupos en dos espacios distintos pero de la misma clase y asignatura. Profesor de refuerzo lingüístico como tal no tenemos.
- ¿Te sientes capacitada para atender a la diversidad en tus clases tú sola?
- A ver, nos sentimos capacitados al final porque a la fuerza tenemos que sentirnos. Es decir, muchas veces te sientes perdido, depende de la clase que tengas. En mi clase, yo tengo una clase ahora mismo con mucha diversidad, de capacidades, de dificultades, de problemas varios, niños con rupturas familiares, niños con diagnósticos, niños con muchos miedos. ¿Yo me siento capaz de atenderles? A veces sí y a veces no. Pero bueno, desde la voluntad de cada uno vas haciendo lo que puedes. ¿Podría estar más preparada? Sí. Creo que muchas veces los profes tienden a quejarse de falta de tiempo, falta de preparación, a

ver, toda esta diversidad es trabajo, es implicación, es muchas veces tener que multiplicar los materiales, tener que multiplicar los recursos, tener que diseñar cosas diferentes. Entonces eso, más que falta de preparación es más falta de tiempo o falta de implicación. De eso no se puede culpar a nadie, cada uno llega a donde puede llegar o donde quiere llegar. Yo me arreglo, bueno, me apaño. Sí que es verdad que tengo 13 horas a lo largo de la semana que entra algún profesor terapéutico o especialista de apoyo educativo en mi clase con los niños que tienen mayores dificultades. También es cierto que si hay personas que vienen a hacer prácticas yo siempre las recibo con los brazos abiertos porque entiendo que al final son más manos en clase, y entiendo que cuantas más manos haya mejor podremos atender a todos.

- ¿Crees que podría ayudarte en la organización de tus clases contar con el PRL?
- Todo lo que sea ayuda en el aula es siempre positivo. Siempre nos va a ayudar. ¿En la organización? Estaría muy bien. Eso ahora mismo en cierta forma nos lo facilita la propia editorial con la que trabajamos. Entre los recursos que se le aportan al profesor sí que tenemos por ejemplo los modelos de exámenes diferentes, con un *standard level* y un *high level*. Hay opciones de fichas de ampliación o de refuerzo, o fichas que podemos sacar para los niños que tienen dificultades para repetir algo. Pero otro profesor también sería de ayuda. Cuando piensas, tengo este niño con esta dificultad, ¿cómo podría adaptar esto? Pues sí, otro profesor seguro que sería de ayuda.
- ¿En alguna ocasión te has puesto en contacto con el Berritzegune para mejorar la atención a la diversidad en tu clase?
- En nuestro colegio funcionamos de la siguiente manera: tenemos un equipo de orientación con un coordinador, que es el orientador del centro, que es el psicólogo y en ese mismo equipo están todos los profesores terapéuticos que trabajan con él. Ese equipo está en contacto con el Berritzegune, y hay una persona de nuestro Berritzegune que todas las semanas viene y se reúne con ellos. Entonces, yo como profesora de inglés o como tutora de mi clase nunca me pongo en contacto directo con el Berritzegune. Yo lo que hago es, pues mis dudas, mis preocupaciones, mis dificultades, se las transmito al equipo de orientación, y el equipo de orientación lo comenta con el Berritzegune. Y ya luego con lo que sea me responden. Entonces yo como profesora nunca he hecho

una consulta al Berritzegune, pero siempre que necesito algo sabemos cómo canalizarlo, esa comunicación existe.

- ¿Sientes que la ayuda que proporciona el Berritzegune te ayuda?
- A ver, el Berritzegune te ayuda de cara a los niños que están en listas por dificultades diagnosticadas. Si yo tengo un niño inmigrante con dificultades equis, el Berritzegune a mí no me va a aportar nada. A veces el Berritzegune hace cursos de formación, yo he asistido a alguno de tema lingüístico, esa formación sí, de casos concretos no.
- Perfecto, con esto hemos terminado este bloque, y comenzamos con el último, actuación. ¿Qué importancia le das a la atención a la diversidad en la organización de tus clases?
- Te hablo en general, no solamente en el área de inglés. Como la clase es la que es y los niños son los que son no me queda más remedio cuando yo programo algo tengo que tener en cuenta la atención a la diversidad. Cada clase es diferente, y cada profesor también. Igual hay profesores que preparan algo más para todos, y cada uno que llegue hasta donde pueda, o incluso, que si a alguien hay que darle algo diferente le dan algo completamente diferente. Que eso es decir, tú esto no puedes, haces esto otro, les dejas en su mundo haciendo algo completamente diferente a los demás. Yo entiendo que tengo que programar mis clases y preparar mis materiales de manera que todos puedan seguir, desde su realidad, lo que estamos viendo en clase. Como tengo niños con muchas dificultades, tengo un niño con ACI global, 9 niños que trabajan con PIRE, aparte de los niños que nombraba antes inmigrantes, pues siempre tienes que tener en cuenta que hay que ir con paciencia y hay que ir despacio. Si en la clase de al lado puedo avanzar más rápido y explicar más genial. En la mía tengo que saber que tengo que tirar de todo el grupo. A la hora de preparar y diseñar materiales hay que intentar hacer escalas, entonces, igual en un examen en vez de un modelo hay que crear tres: el nivel para la mayoría, el nivel para el niño que tiene el ACI global y otro para los niños que trabajan con PIRE, tienen dificultades y demás. Yo creo que eso es imprescindible. También depende de las clases. Hay clases que son más homogéneas, que los niveles son más parecidos. Depende un poco de la realidad del aula.
- ¿Qué técnicas, metodologías o estrategias utilizas con el alumnado

inmigrante?

- Seguramente no voy a acertar si utilizo nombres. Nosotros como trabajamos en el cole es, cogemos un libro de texto. Nos gustan los materiales, pero también es verdad que en cierta forma estamos un poco limitados para cambiar de editorial. Tomamos como base el libro de texto y después ampliamos con cosas que creemos que hay que completar. El libro de texto es bastante tradicional, los libros de texto de inglés no son muy diferentes entre sí. La unidad didáctica empieza con una temática, en relación a la cual se estudia un vocabulario. También en relación al vocabulario hay una lectura, un cómic, una historia, que es para escuchar, para comprender, con preguntas de comprensión y luego se trabaja una gramática. Esto no ha cambiado mucho en los últimos años o en los diferentes libros de texto que hemos utilizado. Esa gramática dependiendo del libro se trabaja más o menos, hay que completarla, y luego, lo que sí me gusta del libro que tenemos es que tiene bastante material extra. Además, intentamos hacer un proyecto al acabar cada unidad. A mí me gusta mucho más que utilicen el idioma, que lean, que escriban, que hablen. Del mismo modo que hacemos en las demás asignaturas, trabajamos mucho el aprendizaje cooperativo, intentamos hacer cosas intercurriculares. Entonces me gusta mucho que en la clase de inglés o *social sciences* aparezcan cosas diferentes y que aprendamos el idioma desde esos contenidos. Me gusta más que la parte más teórica de vocabulario gramática y demás.
- ¿Existen diferencias en tu actuación con el alumnado inmigrante?
- Yo diría que no, la diferenciación está con el alumnado que tiene dificultades, no por ser inmigrante. Un niño inmigrante que tiene un nivel normal y puede responder bien está en las mismas condiciones que el resto de la clase.
- ¿Consideras que existen o deberían existir diferencias en las técnicas, metodologías y estrategias que se utilizan en la enseñanza de lenguas en comparación con el resto de áreas?
- Probablemente sí. Además de inglés doy *social sciences* en mi clase. Son tres horas semanales de inglés y cuatro de *social sciences*. Cuando me has hecho esta pregunta me vienen más a la cabeza las clases de *social sciences*. ¿Qué ocurre? Que tú estás explicando geografía, los climas en inglés, y lo explicas en inglés. El objetivo es que realmente la clase sea en inglés, la comprensión

sea en inglés, y para eso hace falta mucho. Necesitamos utilizar imágenes, utilizar videos, necesitamos muchos recursos externos para no romper esa norma de que esa clase sea en inglés, para evitar que utilizemos el castellano o utilizemos el euskera.

- ¿Consideras que dar una atención personalizada al alumnado inmigrante puede perjudicar al alumnado autóctono? ¿Por qué?
- Esa es una muy buena pregunta, me gusta. Evidentemente, no. Pero según a qué profesor le hagas esta pregunta puede ser muy diferente la respuesta. Si ocurre que tengo niños con dificultades especiales a los que tengo que atender de una manera más individualizada, y si yo en ese momento estoy sola en el aula, nos tenemos que repartir. Es decir, mi atención no puede ser solo para el niño que tiene dificultades pero tampoco puede ser solo para el grupo grande de la clase. ¿Qué puede ocurrir? Puede ocurrir que en algunos momentos vayamos más despacio. En las clases en las que no hay este tipo de diversidad es más fácil avanzar, es más fácil dar clase. Yo considero que a veces sí es cierto que tengo que ir más despacio. ¿Es eso negativo? ¿Es eso una desventaja para el resto? No lo creo, no lo creo por lo siguiente, estamos formando personas, personas que van a vivir en una sociedad, una sociedad que va a ser plural, y que se van a encontrar con muchos tipos de gente, en el trabajo, en el metro, estamos educando a las personas a vivir en una sociedad plural. Entonces, yo creo que es bueno que ellos vean que a este niño le cuesta más y le ayudo en esto, es más, ellos también tienden a ayudarles. Si ellos ven que hay un niño con una dificultad y a ese niño no se le trata de forma diferente ellos también empiezan a pasar del tema. Yo creo que por una parte la atención a la diversidad es una dificultad para el profesor, pero que se puede trabajar desde el propio trabajo del profesor, tu implicación y preparación previa de las cosas. Sí hay momentos en los que tienes que parar y ponerles otra cosa para explicarle a este, porque es verdad que tengo que repetir más veces, que el propio ritmo de la clase marca a donde puedes llegar. Sí es cierto que tienes que ir más despacio, pero llegas al mismo sitio. Igual en una clase lo haces más corto que en otra un poco más largo, vas jugando con los tiempos, con la situación de cada momento y la clase. ¿Han perdido el tiempo los niños? Bueno, han trabajado diferente. Han podido trabajar más despacio, o no



hacer actividades extra. Al final ganamos todos, el niño que tiene dificultades gana porque se le atiende, y aquellos que no tienen dificultades tienen que aprender a vivir en sociedad con las personas que tienen dificultades, y qué mejor aprendizaje que el propio aula. Los niños tienen que verlo, y tienen que entenderlo. Que hay veces que tú haces esto y el otro hace esto a tí no te riño y a el sí, o al otro no, pero él igual no se da cuenta de que esta mal. Ya no es el inglés, ni es en concreto una asignatura. Es muy importante que ellos entiendan que las personas con dificultades son parte de las sociedad y tienen que estar integradas en el aula, en la sociedad, y que en algún momento igual hay que ayudarlas de una forma diferente. ¿Que eso nos lleva tiempo y esfuerzo? Sí, pero al final es la forma de que podamos ir mejorando la sociedad, mejorando esas actitudes desde que son niños.

- ¿Y tú consideras que consigues dar una atención personalizada al alumnado inmigrante que hay en tu aula?
- Yo creo que consigo intentarlo. Hago todo lo que puedo. Tenemos límites, límites de tiempo, límites de manos, de ojos, e igual de paciencia algunas veces. Y si no lo consigo, lo intento. Yo me voy muchos días a mi casa con la sensación de que, bueno, que más o menos el tema va avanzando. ¿Hay días que te desesperas? Sí. ¿Hay veces que no ves avances? Sí. ¿Que me siento super capacitada? No. Pero bueno, ¿que me siento motivada e implicada? Sí. Y creo que es la base, al final, si quieres hacer lo haces, llegarás hasta donde puedas, pero si quieres hacer algo lo haces.
- ¿Qué crees que podrías hacer, que no hagas ahora, para mejorar la situación del alumnado inmigrante en el aula?
- Quizá podríamos estar más al día en cuanto a nuevos materiales y nuevas metodologías. Por ejemplo, cuando llega un niño Colombiano que no sabe euskera yo sí he buscado materiales del Gobierno Vasco, y además se llaman así, materiales para niños inmigrantes, y existen. Seguramente que eso también pueda existir en inglés. Claro, si el niño inmigrante tiene un nivel de inglés, igual no lo necesita. Pero estoy pensando ahora en los niños que vienen de China. Que de verdad, para ellos es horrible, están completamente perdidos, no entienden nada ni a nivel oral ni a nivel escrito, en ninguna de las tres lenguas. ¿Podríamos hacer más? Seguramente existan metodologías y materiales más

adaptadas a sus necesidades. Seguramente esa es una área de mejora.

- ¿Qué limitaciones tienes para poder poner en práctica técnicas inclusivas? ¿Cómo se podrían solventar? ¿Qué necesitarías para hacerlo, por parte de la administración educativa, el centro, etc.?
- Hombre, a ver, mi clase es la más numerosa, y la que tiene más alumnado con dificultades. En mi clase hay un niño con ACI global, 9 niños que trabajan con PIRE y 3 niños inmigrantes. En las otras dos clases no hay ningún niño con ACI, ni PIRE, ni ningún niño inmigrante, están todos en mi clase. Bueno, pues desde el punto de vista organizativo, no es lo ideal. Al final si tienes tantos niños con niveles y dificultades diferentes lo normal sería que la clase fuese la menos numerosa y no la más. Pero nos hemos visto obligados a organizarlo así, desde la delegación, esto ha sido tema de inspección, hemos intentado juntar a niños de las clases B y D, independientemente de que den las matemáticas en euskera o en castellano. Hemos intentado homogeneizar los tres grupos de manera que solo para la clase de matemáticas los niños se separaran. Este año con el tema de la pandemia no podemos hacer desdobles por respetar el tema de los grupos burbuja, entonces todos los niños se han tenido que volver a juntar por modelos lingüísticos. Entonces, ¿algo que podríamos hacer para trabajar la inclusión de estos niños? Pues que las clases fueran menos numerosas por supuesto. A ver, que tuviéramos más recursos. Yo no me quejo de los recursos de mi colegio, los profesores tenemos ordenadores, tenemos pantallas digitales y los niños tienen todos su dispositivo desde tercero de primaria. Eso te da mucho juego, en ese sentido no me quejo. En cuanto a profesores de apoyo, en mi clase hay trece horas, tampoco me quejo, no puedo decir que esté sola en el aula. Quizá en formación, ahí estamos un poco perdidos de la mano de Dios, probablemente podríamos estar haciendo cosas más novedosas si las conociéramos. Quizá por la realidad del colegio, al no haber tanto alumnado inmigrante no se le ha dado tanta importancia. Si fuera un centro con muchos inmigrantes plantearíamos la formación diferente.

## Entrevista centro escolar B

- Edad 34. ¿Años de experiencia? En este colegio es el noveno y en total 12. Es un colegio concertado católico de Bilbao.
- Ahora me gustaría saber un poco más de la formación que has recibido.
- En mi caso, bueno, nosotros tenemos todos la carrera con la mención de inglés. Y después, para aplicar el método con el que estamos trabajando he recibido a través de *Ikastolen Elkarte* una formación específica sobre el método.
- ¿Con qué método estáis trabajando?
- Estamos trabajando con *Eki* y con *Hocus y Lotus*. Nos han hecho una formación específica con cada unidad con un entendido sobre el método al que hemos ido varias veces; a principios de curso, durante el curso y al final. Hemos ido en diferentes momentos para que nos vaya explicando todos los trucos y cómo funciona y en que se basa la metodología.
- ¿Se utiliza este método en todos los cursos?
- En cuanto hemos metido este método hemos empezado con primero a hacerlo. Todos los profesores que están trabajando con estos métodos están haciendo o lo han hecho ya. Y queda pendiente también, va a venir ahora para tercero, cuando llegue volveremos a ir a formación específica. En este momento en primero y en segundo ya lo estamos haciendo, soy yo la persona que lo hace. Y luego, en tercero vamos a cambiarlo en cuanto nos llegue porque todavía solo hay cuatro, cinco y seis de *Eki*. Entonces, en cuanto llegue los que están dando en ese curso irán a formación.
- Recuperando el apartado de formación, ¿recibiste formación relacionada con la atención a la diversidad a lo largo del grado de Educación Primaria?
- Sí que hicimos algún claustro en el que se comentaban algunas pautas, nos reuníamos en cuadrillas para ver qué hacer con ese tipo de alumnado, qué estrategias utilizar, qué hacer. Lo que pasa es que sí que es verdad que el método que utilizamos favorece mucho la inclusión de los alumnos, porque aunque vengan de diferentes países con diferentes niveles de inglés que algunos no saben nada, como es una metodología que básicamente lo que se busca es que los niños sientan el afecto por la asignatura, el interés, que se lo pasen bien y que se diviertan. Queremos que estén enganchados a la clase, que participen y que se lo pasen bien. Luego ya en cursos superiores pues ya sí que se le da más

importancia a cosas como la gramática por ejemplo. Pero en principio, el mismo método recoge mucho el que puedan estar incluidos en el aula y que no estén separados. Pero yo no vi esto durante la carrera. Lo ví de forma general, no era algo de inglés. No era para nada de inglés.

- ¿Y más específicamente recuerdas haber estudiado algo en relación al alumnado inmigrante?
- Es que por un lado son los que tienen necesidades educativas especiales, que esos van con una ayuda extra, los que son de listado, y por otro lado los inmigrantes, que tienen otro plan especial para ellos. Pero no aprendimos nada en relación al alumnado inmigrante. Más que nada con el alumnado que llega nuevo, no tenía por qué ser inmigrante. El *harrera plana*, en el plan de recepción del alumnado, pero no específicamente de inmigrantes.
- ¿Y a lo largo de la formación de la mención de inglés?
- No. No, lo que pasa es que todos los que vienen aquí, en el colegio tenemos una tasa de inmigración muy alta, más del 50 o 60 por ciento son inmigrantes. Entonces normalmente todos los que suelen venir a mitad de curso suelen ser de otros países, incluso refugiados o que vienen de otros centros, niños con problemas, etc.
- ¿Crees que la formación que tienes es suficiente para atender la realidad del colegio?
- Si te digo la verdad, sí. En los cursos en los que estoy dando clase yo la metodología es muy atractiva, basada en el afecto, la motivación y el interés de los alumnos. Aunque vengan alumnos que están desenganchados o que no tienen el nivel, como están incluidos y son partícipes, están motivados trabajando con las canciones y los cuentos, están totalmente integrados en el aula. No nos hace falta una ayuda extra especial. Poco a poco se integran perfectamente. Y nada, si tienen ganas de aprender, estudiar y avanzar lo acaban haciendo.
- En comparación a tu experiencia previa en otro colegio, ¿has notado diferencia de una metodología a otra?
- Sí, sí, sí. Por supuesto, sí, sí, sí. Es que otras metodologías que se han utilizado antiguamente también antes de que metieramos estas eran muy guiadas, como un trabajo muy guiado de aprender este vocabulario, este ejercicio de listening, este de reading, siempre todo muy guiado y sistematizado, más tradicional.

Claro, a la hora de la verdad, de valorar la competencia inglesa, como persona capaz de ser competente en la vida real de comunicarte, tenía muchas lagunas, muchos agujeros. Se basaba en típicas preguntas de contestar de forma mecánica, y claro, quien estudia de forma mecánica sabe contestar, pero luego al aplicarlo a la vida real y que ellos mismos produzcan es cuando veíamos que había un surco, un agujero que no cubríamos.

- ¿Cómo surge ese cambio de metodología?
- Pues vemos la necesidad y que hay muchas competencias a las que no llegamos con esos métodos. Nos informamos un poco sobre los distintos métodos. Y un poco de oídas, sobre este método funciona muy bien. Nace desde la autocrítica. Eso que estábamos haciendo no nos daba buenos resultados. Además en las pruebas de diagnóstico y de evaluación de hace años atrás salieron resultados un poco flojitos y nosotros también sabíamos que los mismos trabajos, los ejercicios y los exámenes que ofrecía el método eran cosas muy mecánicas que realmente no valoraban si la persona era competente en la lengua inglesa. Sabíamos que teníamos que darle una vuelta de alguna manera. Elegimos otro método y estamos super contentos ahora mismo.
- Ahora vamos a tratar la realidad del colegio, aunque lo cierto es que ya nos has adelantado algunas cosas sobre este.
- ¿Hay alumnado inmigrante en el aula? Mucho, sí. De muchísimas nacionalidades, por lo menos de 10 o 12 nacionalidades en cada clase, perfectamente. Sobre todo latinoamericanos, pero también tenemos de Rumanía, India, Turquía, China, etc.
- Es un colegio con mucha diversidad.
- Sí, sí, sí. Absolutamente, sí.
- ¿Existe ese desfase de entre dos a tres años entre el alumnado inmigrante en el área de inglés?
- Sí. Tenemos alumnado refugiado que ha llegado de Venezuela que no ha estudiado nunca inglés. Llega a tercero de primaria, sin tener la base ni de infantil. No es un desfase de dos años, empiezan desde cero. Comienzan sabiendo las palabras de como saludar y poco más.
- ¿Qué resultados obtiene el alumnado inmigrante en relación al alumnado autóctono? ¿Tú notas alguna diferencia?

- Sí, pero sobre todo se nota esa diferencia en el alumnado que acaba de llegar. Los alumnos inmigrantes que tenemos en primero, que llevan ya aquí un tiempo y están desde infantil tienen los mismos, o incluso mejores resultados que cualquier alumno de aquí. El problema es cuando vienen a mitad de curso y vienen con algún desfase. En tercero tenemos a un chico que vino de África que vivía en una tribu. No había estudiado nada, ni lengua, ni castellano, ni euskera, ninguna cosa. Entonces empieza en el nivel que supuestamente es el suyo por la edad pero no sabe ni las letras. Entonces, claro, ese tipo de alumnos pues sí que tiene una dificultad extra pero todos los demás inmigrantes de esa clase, que hay gente de Paraguay, de Turquía, de China, musulmanes, bueno, todos los demás, tienen las mismas notas que los demás niños porque ya llevan en este colegio, aunque sean inmigrantes, desde primero o desde infantil, entonces están totalmente enganchados. No es que se note una diferencia grande respecto a los alumnos de aquí. Solamente pasa eso cuando vienen pues eso, con algún desfase o acaban de venir de su país. Ya te digo que los que vienen con un desfase se van enganchando poco a poco. Sí que es cierto que los que vienen ya desfasados llegan a secundaria con algo de retraso. Pero los que llevan aquí tiempo, es decir, los inmigrantes pero que están aquí desde tres, cuatro, cinco años, están al mismo nivel que los demás.
- Genial. Para continuar, muchos encuestados dijeron que los resultados de los alumnos dependían de su origen. ¿Tú ves alguna diferencia marcada por el origen?
- Bueno, quizá, en cuanto al apoyo sí tiene que ver. Da igual de donde sea, pero sí es cierto que los niños que en casa se les hace un seguimiento de su trabajo, se les mira el *register book*, el libro de registro de trabajo, se trabaja con ellos con el CD, con las canciones, las rimas, se lee con ellos, sí que es verdad que tienen unos resultados más altos que los que no trabajan nada. Siendo tan pequeños hay que estar encima de ellos para hacer, porque hay que recordarles que tienen que hacer y hacer un pequeño esfuerzo por parte de la familia, para seguirles un poquito.
- ¿Entonces no crees que sea algo relacionado con su origen?
- No, más por la familia, y con el nivel de cultura de la familia porque hay familias que no saben por ejemplo leer. O que no saben, por ejemplo, ni siquiera

hablar en castellano. Que solamente saben hablar en su lengua y les pueden ayudar de aquella manera. Entonces claro, pues esos no tienen tanto apoyo.

- Ahora entramos en el siguiente apartado, la coordinación. ¿Existe coordinación entre el profesorado? ¿Te coordinas con otros u otras profesionales para preparar tus clases?
- Me coordino con los profesores del área de inglés. Y luego aparte con los que trabajan en el ciclo en el que estoy trabajando. Para la preparación de la clase solo con los de inglés, con mi compañero paralelo en este caso. Las clases que doy con él las preparo con él. Hay algún curso, por ejemplo primero y segundo, que estoy yo sola y entonces lo hago yo sola.
- ¿Y en alguna ocasión les pides ayuda?
- Sí, sí. Si tengo cualquier duda, cualquier cosa, a ver como voy a hacer esto o cuando me toca un curso nuevo, porque no siempre estoy en los mismos cursos.
- ¿En alguna ocasión acudís a otros u otras profesionales?
- ¿Sabes lo que pasa? Tenemos HIPI en primaria y en secundaria, pero el HIPI hace solo trabajo de euskera con los niños, o sea, no trabaja nada de inglés. Las únicas personas con las que me puedo coordinar que tienen que ver con inglés aparte de mi compañero, son las profesoras de apoyo educativo de los niños que son de listado, es decir, autistas, aspergers, niños con TDA, algún trastorno del lenguaje. Con ellos sí que me coordino y hablamos de qué estamos trabajando, si puede llevar alguna cosita de refuerzo, si le puede ayudar en concreto con alguna cosa.
- Claro, entonces en el caso del alumnado inmigrante la forma de atenderles es a través de recursos propios o la coordinación con tu compañero.
- Sí, eso es.
- ¿Y crees que podría ayudarte la figura del HIPI en la organización de tus clases?
- Es posible que pudiera ayudarle si está con alguien con quien tenga necesidades específicas podría ayudarle en el trabajo.
- ¿Y a tí en la organización y preparación de las clases?
- Pues diría que no, no conocen el método, no saben cómo se trabaja, todo se basa en historias, en *role plays*... todo va hilado, y la verdad es que hay que controlar un poco para hacerlo decentemente. Cualquier persona no te puede hacer una sustitución ni puede ponerse a dar clase porque si no controlas un poquito no es

tan fácil. Hay otras asignaturas que igual te toca la sustitución y dices: abre la página 120 y haz los ejercicios 4, 5 y 7, y cualquier persona puede ir y hacerlo. En esto no es así. Además no hay tanto trabajo de ficha, ni de material de libro. Es mucho de comunicación a través de cuentos, *role plays*, canciones, rimas. Mucha cosa espontánea, de comunicación.

- Por último, en cuanto a coordinación, ¿alguna vez te has puesto en contacto con el Berritzegune para mejorar la atención que das a la diversidad?
- Sí, es verdad que este año con el COVID estamos muy desconectados intentando llevar las cosas como podemos. Pero sí es verdad que hay una chica del Berritzegune que suele venir aquí, y sí que nos ha estado buscando recursos. Incluso para colgar juegos, fichas, recursos... en el blog del colegio, porque hay blogs por niveles. Principalmente nos ayuda para buscar material. O si le preguntamos, necesitamos ayuda con esto o nos pasa esto otro, pues sí que hay una persona de referencia que nos echa un cable.
- Y por ejemplo cuando hicisteis el cambio de metodología, ¿contasteis con la ayuda de los profesionales del Berritzegune?
- No, cuando hicimos el cambio de método no. Pero cuando empezamos con *science*, antes teníamos *science*, luego desapareció, pero cuando empezamos con *science*, sí es verdad que contamos mucho con su ayuda. Ahora en inglés damos *Art English*.
- Pues con esto ya entramos en la actuación. ¿Qué importancia le das tú a la atención a la diversidad en la organización de tus clases?
- Trato de atender a la diversidad de una forma global. Como ya te he dicho, es un método comunicativo en el que es importante que los alumnos estén motivados, muestren interés, estén enganchados a la asignatura. La verdad es que el método favorece a que toda esa comunicación, toda esa situación, se produzca. Entonces no es que especialmente para este o para este inmigrante tenga que preparar algo. Están enganchados en el método y el que viene con retraso está también completamente integrado en la clase. Luego, si alguno tiene alguna necesidad específica puntual, falta de comprensión, o algo le cuesta más, sí que me acerco individualmente. Le subrayo y le digo, mira fijate en esto, a facilitarle el trabajo de alguna manera, asegurarme de que ha comprendido.
- Guiarle, ¿no?



- Sí, eso es. O si tenemos una cantidad equis de trabajo, pues para minimizar el trabajo decirle fíjate en esto, en esto y solo haz esto. Cosas puntuales, pero si no se prepara de forma global para esto. Puede ser que diga esta persona no va a ser capaz de hacer este ejercicio en específico, pero por un problema en específico, no por ser inmigrantes.
- En cuanto a las metodologías ya nos has adelantado algunas ideas. ¿En aquellos cursos en los que aún no se ha implantado se utilizan estrategias diferentes?
- Las estrategias van integradas en el método. En todos los cursos hay cosas de TPR o rutinas, eso ya va integrado en el método. Entonces ya lo trabajamos. En tercero todavía no ha llegado pero sí tenemos *story projects*, que también recoge mucho la historia, porque los *role plays*, canciones, ejercicios específicos y algo de producción sale de ahí. Está todo tan unido, está integrado.
- ¿Consideras que existen o deberían existir diferencias en las técnicas, metodologías y estrategias que se utilizan en la enseñanza de lenguas en comparación con el resto de áreas?
- En un principio diría que sí. Sí que es verdad que necesitas que el alumno esté unido de forma afectiva más que hacer trabajo puro y duro como se podría hacer por ejemplo en matemáticas, que es más basado en ejercicio tras ejercicio. Aquí necesitamos crear otra motivación. Se necesitan crear otros juegos, otras dinámicas, para que se lo tomen a forma de juego pero también trabajen. Está más unido a la parte emotiva.
- ¿Consideras que dar una atención personalizada al alumnado inmigrante puede perjudicar al alumnado autóctono?
- No, diría que no. Dar una atención personalizada no va a restar a los demás. También te digo que no por ser inmigrantes les presto especial atención. Si resulta que llega alguien desfasado en quinto que me llega con un nivel de segundo sí es cierto que me tengo que acercar a esa persona a ayudarle, darle un material específico, e incluso, cuando el resto están haciendo fichas, lecturas, igual a él le doy una lectura adaptada, de otro nivel, algo diferente. Pero en los cursos de abajo no.
- ¿Consideras que consigues dar una atención personalizada al alumnado inmigrante que hay en tu aula?
- Sí, diría que sí.

- ¿Y crees que es gracias al método?
- Sí, sí, por supuesto, por supuesto. Es que es gracias al método, es el método el que nos favorece esa situación de que estén tan integrados. Es gracias al método que utilizamos, a la forma en que lo hacemos.
- ¿Qué crees que podrías hacer, que no hagas ahora, para mejorar la situación del alumnado inmigrante en el aula?
- Mira, por ejemplo, los que viniesen con un desfase muy grande, que no pudiesen reenganchar en un curso como quinto o sexto, que ya es otro nivel, quizá se podría, aparte de tener un material, tener unos recursos más personalizados para cada uno. Para eso habría que hacer una evaluación de cómo viene y claro, luego dedicarse a buscar los recursos. No hablo de fichas, hablo de listenings, de aprender a escribir, de oral. Y claro, que una persona pudiese estar con ese alumno intentando hablar, sobre todo hablar, sobre todo hablar y comprender. Pero claro, no me puedo partir en dos.
- Claro, ¿y qué limitaciones tienes para poder poner en práctica técnicas inclusivas? ¿Y cómo se podrían solventar?
- Lo suyo sería que otra persona pudiese estar con ese niño dentro de la clase de inglés, poder ayudarle, intentar apoyarle, hablar y expresarse en el idioma.
- ¿Y consideras que eso os falta?
- Sí, claro que falta. Es que tenemos clases con 26, 27, 28 alumnos. Es imposible. Es imposible llegar a todos perfecto. Se llega de manera general. De manera general llegamos a todos porque están muy enganchados, participan y van trabajando. Y luego te acercas a los que necesitan más ayuda en especial te acercas. Pero claro, para los que vienen desfasados estaría genial un apoyo extra. Hacen falta recursos de todo tipo.

### **Entrevista centro escolar C**

- Vamos a comenzar con la información personal, ¿puedes decirme tu edad, años de experiencia y el colegio en el que estás actualmente?
- Tengo 35 años. Años de experiencia en educación en general unos 12, pero en inglés 3 años. Actualmente estoy en un colegio público de Bilbao. Antes de estar aquí estuve trabajando en EPA, en Escuelas Para Adultos, en Bilbao y en Arrasate, he estado en un colegio de Vitoria, en Tívoli en Bilbao... Así un

- poco, distintas experiencias.
- Ahora vamos a comenzar con la formación. ¿Has recibido formación específica en el área de inglés?
  - No para la enseñanza, sino yo como estudiante para yo aprender.
  - ¿Y has recibido alguna formación en cuanto a técnicas, métodos, metodologías propias de la enseñanza de inglés?
  - No.
  - ¿A lo largo del grado de Educación Primaria, recibiste alguna formación relacionada con la atención a la diversidad?
  - En mi caso yo estudié Educación Infantil. Y sí que lo recuerdo pero muy muy breve. A mí me pareció insuficiente. Sí, una asignatura en la que se tocaron bueno, autismo, hiperactividad... Pero ya te digo que desde mi punto de vista en vivencia fue muy por encima.
  - ¿Y en asignaturas como psicología de la educación o sociología?
  - Sociología sí había. Es que justo era una asignatura, no se como describirla, si querías aprobar te daban las preguntas y las respuestas, y ese era el examen. Entonces no me pareció que pudiera aportarme mucho en realidad. Ese es justo el recuerdo que tengo de esa asignatura. En cambio psicología, de infantil, sí que se trataban mucho más las características del desarrollo, entonces ahí sí que podías entender más al alumnado.
  - ¿Y crees que la formación que tienes en cuanto a la atención a la diversidad es suficiente?
  - Sí, yo me he formado aparte, y sigo haciéndolo para poder encontrar las formas de llegar al alumnado de otra manera.
  - ¿Esa formación ha sido específica del área de inglés?
  - No, y no tanto relacionado con la enseñanza sino con el acompañamiento de esos alumnos. Es decir, si un alumno está mal, no va a aprender, entonces cómo puedo llegar a ese alumno para que luego tenga ganas de aprender.
  - Ahora pasaremos a la realidad de este colegio.
  - No sabría decirte con exactitud la proporción del alumnado inmigrante. Alrededor del 10% del alumnado tiene familias extranjeras. Algo así te diría. El resto del alumnado, como un 90%, es alumnado autóctono de etnia gitana.
  - ¿Cuál es el origen del alumnado?

- Hay latinoamericanos, pero te diría que son dos o tres, y luego mayormente, musulmanes.
- ¿Marroquíes?
- Sí, eso, marroquíes y hay un chavalito que ha entrado este trimestre que es de Argelia. Sí que hay alumnado también negro, entiendo que sus padres no han nacido aquí, pero no sé el origen.
- Los datos muestran que el alumnado inmigrante obtiene resultados inferiores en todas las áreas. También sucede esto en el área de inglés. ¿Tú ves esa diferencia?
- No. De hecho te diría que es el alumnado que más destaca en este centro.
- ¿Consideras que los resultados que obtiene el alumnado inmigrante en comparación al autóctono están ligados a la realidad del centro?
- Desde mi perspectiva, lo que yo veo y he analizado es que son niños y niñas que reciben también mucha ayuda desde casa. Reciben más atención, están más protegidos y más cuidados que el resto del alumnado. Entonces eso ayuda, alienta a que puedan continuar. El hogar ayuda.
- ¿Y ves alguna diferencia en los resultados que obtienen dependiendo de su origen?
- No. Estoy pensando que acabo de estar en una clase en la que hay dos marroquíes y dos latinoamericanos, y hay un marroquí y un latinoamericano que tienen media de bien, y los otros dos son de sobresaliente. Yo no veo diferencia. Podría ser que las familias latinoamericanas por la cercanía con el español, pero no, no lo veo. Además en este caso el modelo es modelo el euskera, es modelo D, todos se tienen que adaptar. Sí que es verdad que igual es más difícil para el alumnado musulmán, los marroquíes, porque su alfabeto, su lengua materna es completamente distinta. Pero aún así, tienen muy buenas notas.
- En este caso, preguntarte si el alumnado inmigrante alcanza el nivel del alumnado autóctono no tiene sentido.
- No, este colegio rompe un poco con eso.
- Ahora pasamos al apartado relacionado con la coordinación.
- Este centro es especial en todos los niveles. Es raro que haya un solo profesor en el aula, siempre hay apoyos. Siempre se intenta ayudar, sobre todo al

alumnado que más dificultades tiene. Siempre intentamos hablar cuando algo nos chirría, vemos que con un alumno no hay forma de trabajar, bueno, que no la encontramos. En cuanto inglés lo que es la asignatura no, soy la única profesora de inglés, estoy yo sola.

- ¿Existe un profesor de refuerzo lingüístico en el colegio?
- No lo sé. Hay una profesora a la que no veo porque yo tengo jornada reducida. No sé si es logopeda, o cual es su función. Pero por ejemplo la de religión, que tiene muy pocas sesiones, saca a veces alumnos del aula y le ayuda con el idioma. Ese trabajo se hace pero no quizá a través de esa figura.
- ¿Te sientes capacitada para atender a la diversidad que hay en tu clase sola?
- No. A ver, hago lo que puedo. Al final las ratios son las que son y cuesta mucho cubrirlo. Procuro hacerlo como puedo en todos los sentidos, por el que va más adelantado y puede dar más y con el que menos. Pero es muy difícil llegar. Yo, por lo menos para mí, es muy difícil llegar a todos desde su individualidad y su ritmo, es muy difícil.
- ¿Crees que es en parte por la realidad del colegio?
- No. Creo que en el sistema educativo en general a mí me resulta difícil llegar a todos. La ratio es muy superior a la que podemos abarcar los profesionales.
- ¿Y crees que podrías beneficiarte de la ayuda de otros u otras profesionales en la organización de las clases?
- Seguro. Por supuesto. Sí, sí. Al final yo busco y hago lo que puedo porque no vengo aquí a pasar el rato, intento hacerlo. Mi hermana, que sí ha estudiado inglés como primera lengua, ella sí es profesora de inglés y conoce las metodologías concretas. Muchas veces hago consultas con ella, pero claro, fuera, aparte de la escuela.
- ¿En alguna ocasión te has puesto en contacto con el Berritzegune para mejorar la atención que das a la diversidad en tus clases?
- No lo he hecho nunca.
- ¿Y crees que podría ser de ayuda?
- Pues no me lo había planteado. Es la primera vez que lo pienso. Pues sí, ¿por qué no? Claro. Siempre intento hacer las cosas sola, no sé, es una sensación de ¿hasta qué punto tengo acceso? ¿Puedo? ¿No puedo? ¿Molesto? ¿No molesto? En mi caso igual va un poco por ahí, en plan no le quiero molestar a nadie, ya

lo intento hacer yo. En mi caso.

- ¿Y sabes si el colegio está en contacto con el Berritzegune?
- Sí, sí, a nivel escolar sí. Estuvimos formándonos en tema técnicas informáticas, aplicaciones y tal. Y vino una responsable del Berritzegune a dar la formación.
- Ahora comenzaremos con el apartado de actuación. ¿Qué importancia le das a la atención a la diversidad en la organización de tus clases?
- Intento hacer un mismo ejercicio que pueda abarcar más, para quien necesite más, y se quede en eso quien no pueda. Yo parto de la base de los mínimos del alumnado, y de ahí tiro para arriba con quien creo que tiene la capacidad para poder continuar.
- ¿Qué técnicas, metodologías o estrategias utilizas con el alumnado inmigrante?
- Técnicas así concretas con nombres no, no te se decir, no conozco los nombres. Lo que procuro hacer es que vivencien mucho la experiencia. Porque creo que todo se integra mucho mejor cuando lo vives, lo tocas, y no cuando estás escribiendo y haciendo fichas todo el rato. Entonces, el método que yo tengo es, un poco, intento guiarme desde sus intereses, parto desde ahí. Procuro hacer dinámicas y juegos, con mucho material manipulativo. No se utiliza ningún libro. Los hay, pero a mi me dijeron, los puedes usar pero en este centro no los usamos. Los niños no compran libros.
- ¿Y qué tipo de deberes les mandas hacer?
- ¿Fuera de la escuela? Yo no mando deberes. Dispone cada uno de un ordenador y una tablet, más de cara al confinamiento donde podrían hacer actividades.
- ¿Y de cara a un examen, tienen algún cuaderno donde tomar notas?
- Sí, quién apunta. Pero sí, bueno, tienen un cuaderno donde se hace un registro de todo lo que vamos trabajando. Y luego yo les digo, de todo esto esto es lo que va a entrar en el examen. Pero bueno, no siempre hago exámenes, me baso también en otro tipo de cosas.
- ¿Existen diferencias en tu actuación con el alumnado inmigrante?
- Claro, en mi caso el mínimo parte del alumnado autóctono, los que son de etnia gitana. No es general, porque hay alguno que puede destacar más. Pero la

mayoría no están motivados.

- ¿Consideras que existen o deberían existir diferencias en las técnicas, metodologías y estrategias que se utilizan en la enseñanza de lenguas en comparación con el resto de áreas?
- No lo entiendo, perdona. No conozco realmente las técnicas de enseñanza de lenguas. Yo tengo en cuenta como lo aprendería yo si yo fuese alumno o alumna. Yo hago cosas que a mi me ayudarían a aprender. Por ejemplo, hacer gestos, probablemente tenga un nombre, pero yo hago cosas que me parece que tienen sentido. En general diría que hago cosas muy visuales. Suele haber imágenes y nombres para que hagan asociaciones. Pero no conozco las metodologías.
- ¿Consideras que dar una atención personalizada al alumnado inmigrante puede perjudicar al alumnado autóctono? ¿Por qué?
- No si eres capaz de cubrir las necesidades de todos, pero es difícil. En cierto modo cuando ayudas al alumnado con más necesidades puedes sentir que perjudicas al resto. Quién tiene más dificultades es el que no llega a los mínimos. La insistencia va más a ese alumnado, el resto dices bueno, ha llegado a los mínimos, si puedo intento que puedan continuar desde ahí. Pero si no siempre te queda el bueno, si no esto ya lo tienen. Priorizo que todos lleguen a los mínimos que alcanzar el máximo potencial de cada uno.
- ¿Consideras que consigues dar una atención personalizada al alumnado inmigrante que hay en tu aula?
- Lo intento. ¿Lo consigo? Es difícil. Creo que llego a muchos y eso es positivo, pero me parece difícil llegar a todos y todas.
- ¿Y qué crees que podrías hacer, que no hagas ahora, para mejorar la situación del alumnado inmigrante en el aula?
- ¿En cuanto al aprendizaje de inglés, o en general?
- Puedes decirme ambas si consideras que hay algo general que podría mejorar.
- Sí, yo creo que la clave está en la base. Si ellos están mal no pueden aprender, y están mal. Yo me baso una de las sesiones de inglés a la semana, sobre todo con el alumnado más mayor, lo que hago es trabajar un poco las relaciones interpersonales, emociones, comunicación, no tanto el inglés sino cómo me hablas y como te hablo.

- ¿Hacéis eso en inglés?
- No. En ese sentido, pongo título y uso palabras. Si hablamos de emociones, las digo en euskera, en castellano porque a veces ni en euskera la entienden, y las digo en inglés. Pero no, esta es la única escuela en la que he estado en la que no puedo dar clase en inglés. Porque no, porque se bloquean, se ponen muy nerviosos, se enfadan, y entonces lo hago en euskera.
- ¿Das las clases de inglés en euskera?
- Sí, es la primera vez que me ha pasado, porque normalmente en otras escuelas tú hablas en inglés, haces gestos, y de alguna manera, es verdad, no entienden todo, pero van sacando ideas y la idea general llega. Pero aquí no, porque están, el rechazo es muy grande. Bastante tienen con el euskera, que les cuesta y tampoco les gusta como para meterles un tercer idioma. Tengo claro que inglés es la peor asignatura del mundo en esta escuela. Y para mí es muy difícil enseñar la asignatura. Mucho. Este año estoy intentando buscar estrategias diferentes para llegar, pero me cuesta mucho.
- Y la última pregunta, ¿qué limitaciones tienes para poder poner en práctica técnicas inclusivas? ¿Cómo se podrían solventar? ¿Qué necesitarías para hacerlo, por parte de la administración educativa, el centro, etc.?
- Yo creo que principalmente tiempo. Es que mi horario es básicamente dar clase. Dos sesiones que tengo las dedico a preparar, pero es que te estoy hablando de dos horas, dos horas a la semana, o sea, yo el resto de tiempo lo invierto en mi casa. Necesito tiempo, tiempo dentro de mi horario laboral para preparar esas clases. Más personal, material preparado, si hubiera algo de eso también, claro. Gente, otra figura de inglés en la escuela con la que poder compartir y preguntarle ¿oye, cómo harías tú esto? Me faltan ayudas de todo tipo. En cuanto a apoyo en el aula para que no te boicoteen la clase hay gente, la profesora de religión, la de música, los profesores con más sesiones libres apoyan en otras aulas, pero inglés es de las que más apoyos tienen porque es general, no les gusta el inglés.



## Entrevista centro escolar D

- Vamos a comenzar con tu presentación, si me puedes decir edad, cuántos años tienes de experiencia y el colegio en el que estás trabajando actualmente?
- Tengo 59 años, y de experiencia llevo unos 35. Ahora estoy en una ikastola pública de Bilbao, y aquí llevo 14 cursos.
- Perfecto, ahora vamos a comenzar con el bloque de formación.
- Yo estudié primero magisterio por ciencias puras, y luego hice la segunda segunda especialidad en filología inglesa. Hice una segunda diplomatura en inglés en dos cursos.
- ¿A lo largo del grado de maestra de Educación Primaria recibiste formación relacionada con la atención a la diversidad en alguna asignatura?
- Muy poquito, pero algo en pedagogía. Así en general, que había alumnado con dificultades.
- ¿Y en tu formación como maestra de inglés?
- Tampoco, la didáctica y la pedagogía iban más enfocadas a la asignatura, de una manera generalizada.
- ¿Podrías nombrar alguna técnica, método o estrategia que se nombrase a lo largo de tu formación para atender a la diversidad?
- No se nombraba demasiado.
- ¿Y crees que la formación que tienes en relación a estos contenidos es suficiente?
- He atendido algún cursillo específico, pero la mayoría a través de la coordinación con los diferentes PT o profesorado especializado en atención a la diversidad, y de la práctica diaria y la experiencia.
- ¿Qué temas se trataban en esos cursillos?
- Acudí a un curso organizado por la asociación de niños autistas. Hicieron un curso externo y estuvimos durante seis meses pues todos los fines de semana. Esto fue cuando yo tenía veintipocos años. Alguna cosa con tema de gitanos también, surgió en la zona de Otxarkoaga y Txurdinaga, y entonces bueno, pues como ayudar a integrar.
- ¿Entonces trabajabas en otro colegio?
- Sí, sí. Yo he estado muchos años. He trabajado en privada, y saqué la oposición a los 40, porque no había oposiciones entre otras cosas. Entonces he estado

trabajando en la privada, trabajé en EPA, tanto en privada como en pública. En EPA estuve trabajando en privada en un colegio con mucha diversidad. La educación de adultos allí era de chicas, porque era solo de monjas, pero el EPA en concreto teníamos personas con dificultades familiares, personas adultas sin ningún tipo de problemática, y luego teníamos personas que venían con tutelar de menores, es decir, con vidas muy problemáticas. Con lo cual, ahí aprendí toda la integración posible respecto a todas las dificultades, porque había dificultades académicas, familiares, socioeconómicas, y muy potentes, alguna madre soltera muy joven, con dieciséis años, entonces, bueno, entonces mucho ha sido práctica. En la atención a la diversidad pues bueno, buscar, leer, todos los artículos y libros, en aquella época libros, ahora ya con internet, libros, cosas que caen en mis manos, pues trabajas con ello.

- A continuación vamos a hablar de la realidad concreta de este colegio. ¿Hay alumnado inmigrante en el aula? ¿Y en qué proporción?
- Muy poquito. En este centro en concreto no hay demasiada inmigración. En un aula de 25 o 26, en algunas aulas pueden haber 3 o 4. Algunos de ellos a pesar de ser inmigrantes llevan en el centro desde infantil. Y luego unos pocos que han ido llegando más avanzado el curso, y algunos directamente desde su país.
- ¿Cuál es su origen?
- Tenemos algunos pakistaníes, sobre todo de los que han llegado últimamente. Sudamérica y de origen árabe, bueno, árabe, marroquí o no sé. También algún sahariano. Y luego tenemos del este.
- Los datos muestran que el alumnado inmigrante obtiene resultados inferiores en todas las áreas. En tu caso ¿tú ves esa diferencia?
- No, no, es más. Lo que he constatado ha sido, porque yo ahora estoy trabajando en niveles pequeños, entonces, el alumnado que ha ido llegando en infantil o el primer curso de primaria, si no tiene dificultades cognitivas, que también hay alguno que tiene otra serie de dificultades, en inglés se sienten muy cómodos. ¿Por qué? Porque todo el alumnado tiene muy poco conocimiento del idioma. Su gran esfuerzo y su gran barrera es adaptarse, y tienen que hacer mucho trabajo con el tema del euskera. Ahí les cuesta, ahí lo entiendo, sobre todo cuanto más tarde vienen. El alumnado que se ha integrado en infantil y tienen una situación normalizada en casa y demás, yo creo que ahí aparte del tema

inmigrantes o no, condiciona mucho qué característica socioeconómica tiene esa familia inmigrante. Porque yo por ejemplo he visto aquí una familia saharauí, son unas máquinas, o sea, es una pasada. Pero tú ves que hay en casa un interés, que la escuela y la formación tienen una trascendencia grande. Otras familias que vienen del este también funcionan así. Y sin embargo, para otras la escuela no tiene importancia, la escuela es un sitio donde vienen sus niños y están atendidos.

- ¿Desde tu punto de vista está más relacionado con la familia que con el origen?
- Yo creo que sí, en inglés sobre todo, y te explico la razón. La razón es que se ponen al día muy rápido, claro, inglés es nuevo para todos sus compañeros. De donde vengan, si han estado escolarizados, han aprendido inglés, el inglés se trabaja en todo el mundo un poco. Ya si vienen de sitios como Pakistán, hablan en inglés.
- ¿Hay alumnado de algún origen en concreto que creas que tiene más dificultades?
- En general sí que veo una cosa, el alumnado sudamericano, en general, avanza menos en todo, les cuesta más el trabajo personal individualizado en casa, esa atención, esa importancia que decíamos, un poco más de ánimo, seriedad, esto hay que trabajarlo bien. En porcentaje yo creo que son como más relajados. Pues bueno, con lo que hacen en clase ya debería de ser o tal, un poco más en esa línea. Quizá a medida que vamos avanzando a cursos superiores podemos notar más el nivel de dificultad. En contenidos más gramaticales, más metalingüísticos, en contenidos de otro tipo, pero ahí no estoy, así que no podría decirte que ocurre ahí.
- Además, casi la mitad de los encuestados dijeron que los resultados dependen del origen del alumnado. La mayor diferencia que ves tú es esa, ¿no? Que a la hora de trabajar trabajan de formas diferentes.
- Sí, a distintos ritmos. Lo que puedo entender es que el alumnado inmigrante proviene generalmente de familias con más dificultades o un nivel socioeconómico o cultural más básico, y se integran con el alumnado autóctono de esas características. Por lo que sus actitudes o su forma de trabajar evidentemente casa más con los que trabajan menos.

- ¿Crees que con el tiempo los resultados del alumnado inmigrante alcanzan los resultados del alumnado autóctono?
- Considero que esa diferencia hay aquí, y si es una diferencia basada en actitud, trabajo, al igual que con el autóctono, según vas aumentando en dificultad, capacidad y en autonomía en el aprendizaje del alumnado, es decir, cuando no dependen de lo que les estás dando o les das todo el input, tú les das algo y ellos tienen que seguir trabajando. Si falla este trabajo individual, cada vez es mayor. Es algo que constatamos pero no solo con el alumnado extranjero, con el autóctono pasa lo mismo.
- En este bloque, coordinación, queremos conocer si existe coordinación con otros docentes en la preparación de las clases. ¿Te coordinas con otros u otras profesionales para preparar tus clases?
- Sí, un poquito en general. Yo paso por ocho aulas, y en todas ellas hay alumnado pueden ser extranjeros, autóctonos, temas relativos a comportamiento, conocimiento. Con los tutores siempre nos coordinamos. Estamos dos profesores de inglés, que también hacemos una coordinación entre nosotros. Por ejemplo, decimos, ha venido una niña de África a quinto y ¿qué podemos hacer? Pues eso lo hacemos siempre juntos. PT, logopeda, tutores, consejeros... en casos muy potentes podemos hacer reuniones de un alumno y nos juntamos todo el profesorado que trabaja con él.
- ¿Existe un profesor de refuerzo lingüístico en el colegio?
- Sí, este año hay un HIPI, pero solemos tener muy pocas horas, hay muy poco alumnado de esas características. Hay años que no tenemos.
- ¿Y el HIPI ayuda en algún momento en la organización de las clases de inglés?
- En las clases de inglés normalmente no. Otra cosa es que si yo tengo una dificultad concreta con un alumno porque tiene ese tipo de dificultades, pues hablo con él. A veces acudo a él, pero no está instaurada esa coordinación.
- ¿Te sientes capacitada para atender a la diversidad en tus clases tú sola?
- Capacitada sí, pero hay falta de recursos. Tenemos aulas muy numerosas, y sí que es cierto que cada vez más, tenemos en el aula un par de alumnos o tres con necesidades específicas interesantes, que son de lista, y que tienen atención de pedagogía terapéutica. Generalmente el inglés se suele quedar fuera de esas horas, porque no se considera y porque hay necesidad en otras muchas cosas.

Que yo siempre he dicho lo mismo, si no hay no hay, pero sería muy útil porque estamos hablando de una lengua. Que al final mientras aprenden inglés están desarrollando las capacidades lingüísticas en cualquier otra lengua. Pero bueno, como los recursos llegan a donde llegan, y últimamente estoy teniendo presencia por lo menos de educadores, los educadores en algunas sesiones de inglés si están y es una gozada. Cuando está el educador al lado de estos alumnos, que el problema que tienen es más de “si ayudo”, de “no interrumpo”, la clase va mucho más rodada, no tienes que dedicar este tiempo a controlar, a corregir conductas. ¿Si no? Estamos acostumbrados. Después de tantos años, con 26 y 3 o 4 alumnos de listas a tirar para adelante. Yo he tenido en infantil un alumno, que era un tema de autismo, que había que ver la criatura como estaba con cuatro o cinco años, tenía un nivel... Y yo en inglés no tenía a nadie. Solamente conseguir que estuviese cinco minutos sentado mientras hacíamos era... Pero se ha trabajado con esa criatura fenomenal. Luego le he tenido en tercero y cuarto de Educación Primaria, la familia estaba a tope, y luego bueno, trabajando mucho con él. De infantil a primaria, solo pintaba con negro, trazos muy gruesos, y bueno, no respondía, ahora está totalmente integrado en tercero y cuarto. Adaptando cosas para que pudiera hacer y además aprobando la asignatura de inglés, es decir, en vez de escribir palabras desordenadas yo le daba las palabras desordenadas con distintos colores cortadas, él las juntaba y luego las escribía. Ese tipo de recursos.

- ¿En alguna ocasión te has puesto en contacto con el Berritzegune para mejorar la atención a la diversidad en tu clase?
- No en concreto así, pero cuando he tenido posibilidades, lo que pasa es que los últimos años por tema de horarios, porque estamos dos profesoras y estamos a 20 horas las dos. No hay forma de que podamos librar y tengamos tiempo de ir al Berritzegune al *mintegi* de inglés. Cuando he podido siempre he estado yendo, porque el tema del *mintegi* de inglés del Berritzegune te vale para todo esto, estas cosas las atiendes, las trabajas y las preparas ahí. Pero es que el nivel que tenemos de horario, solo tenemos dos profes que cubrimos todos los horarios que hay que cubrir, pero estamos las dos a veinte horas. Entonces ya te digo, es imposible. Hora entera no podemos, no tenemos. He ido, pero ahora no puedo.
- ¿A nivel escolar estáis en contacto con el Berritzegune?

- Sí, sí. Luego la orientadora, con esto está continuamente. Lo general nos lo pasa a todos, y cuando hay algo concreto a esa persona. Ella sí que está continuamente en coordinación con ellos. Trabajamos más directamente con ella, los PTs trabajan con ella, es un trabajo en cadena, de manera que cuando llegamos a las coordinaciones de grupo el PT entra en ese grupo ya ha trabajado previamente y ya está diseñado ese plan. O para diseñar el plan, ¿qué os parece? Venga, nos vamos a juntar, qué podríamos hacer con este alumno para atender, ¿y si hacemos esto? ¿Y si ponemos emojis? ¿O sí? Eso se hace en grupo.
- Perfecto. Pues esta última parte será en relación a la actuación. A través de las siguientes preguntas me gustaría conocer más acerca de la organización de las clases y la respuesta que se le da al alumnado inmigrante en ellas. Para empezar, ¿qué importancia le das tú a la atención a la diversidad en la organización de tus clases?
- Bueno. Generalmente lo que es las actividades diarias del método que utilizamos, trabajamos con Macmillan, con *Heroes*. Macmillan en ese sentido a mí me gusta en primaria porque siempre adelanta un poco el material, quiero decir, nosotros tenemos libro digital para las pizarras desde hace ni sé. A mí me gusta mucho trabajar haciendo al comienzo de ciertas actividades lluvia de ideas pero en grupos pequeños. Jo, venga, ¿esto a qué os suena? Vamos a buscar. ¿Esto qué os parece? Venga, soltamos palabras, un minuto. Paramos. Cada grupo, ¿qué palabras tiene? Luego a partir de ahí puede venir una explicación, puede venir escuchar un texto, y si es por ejemplo un texto leer y escuchar y luego buscar alguna información concreta pues individual, pensamos, cada uno, ¿cómo pondríamos esto? ¿Qué haríamos con esto? Pensamos, luego de dos en dos o de cuatro en cuatro. Luego nos ponemos a buscar, si uno no ha encontrado el otro le dice cómo lo busca. Y luego ya hacemos toda la clase. Con lo cual, con este tipo de dinámica yo creo que integras a todo tipo de alumnado. A la hora de modificar, imagínate que vamos a hacer ocho frases, si hay un alumno que es más lento, le digo que haga cuatro; o un ejercicio que es contestar cinco preguntas, paro el tiempo, aseguro que todos hayan hecho un mínimo y les digo: a lo que hayáis llegado, si habéis hecho cuatro pues cuatro. Luego el que no le ha dado tiempo lo va a hacer para que pueda repasar. Escribimos siempre en lápiz y corregimos siempre con pintura azul. Es otra manera de regular mejor los

tiempos. Quien no llega no se siente mal porque no haya tenido tiempo, quien no llega porque ha sido un jeta, cuando lo vea en azul ya sabe que no ha llegado porque ha sido un jeta, y a los que llegan más rápido siempre les digo: quien haya terminado que vaya leyendo esto, o vaya haciendo esto. Siempre son esos tiempos, siempre son espacios cortos. Hacemos ejercicio corto, corregimos, comentamos, otro ejercicio corto. Pasamos de escuchar un audio a pasar a otro sitio. Entonces, la dinámica que seguimos es esa. En cuanto a adaptaciones suelo hacer más en exámenes, cuando tengo un alumno con dificultades, suelo modificar los exámenes. El propio método te da exámenes de menor y mayor nivel, y el método te da la posibilidad de que elabores una serie de actividades. Suelo modificar algunos, porque si es verdad que los métodos de inglés la producción escrita la hacen de una manera un poco extraña en los controles, es decir, trabajas mucho pero a la hora de medir ahí se quedan cortos. Ahí lo meto yo de otra manera. Muchas veces la parte de producción escrita, en tercero y cuarto sobre todo, puesto que hasta segundo trabajamos a nivel oral el inglés, lo que hago es trabajar en forma de ficha, porque el control es control, da igual que sea una ficha. Entonces, trabajamos siempre con un texto modelo similar al que hemos trabajado en el libro, donde se recogen las cosas básicas que hemos trabajado. Luego tienen que hacer el suyo viendo el modelo de arriba, consultando en el libro, viendo vocabulario y demás.

- ¿En alguna ocasión hacen exámenes diferentes dependiendo del alumno?
- No, lo que hago es, a la hora de valorar si es un alumnado con dificultades de grafía, dislexia o un tema de estos, ortografía no tengo en cuenta. Si son cuatro frases, contabilizo lo que le ha dado tiempo o limito el número. Digo, haces estas dos y si te da tiempo ya haces las otras. Y en ejercicios que son de ordenar palabras los alumnos que tienen esa dificultad y que no pueden abstraer ese sistema, les doy las palabras desordenadas y las pueden ordenar físicamente. Si las dificultades son mucho mayores lo que he hecho alguna vez ha sido hacerles el examen oral, y les leo la pregunta y ellos me cuentan. Casos tan extremos no he solido tener muchos, pero según el momento, la medida y la necesidad que veo lo hacemos así.
- ¿Qué técnicas, metodologías o estrategias utilizas con el alumnado inmigrante?

- No te sé decir nombres. Si me vas diciendo.
- Vale, vamos poco a poco, ¿en qué idioma dais las clases de inglés?
- En inglés, todo lo que se puede. Siempre. Cuando tengo que dar alguna explicación que no se entiende en inglés la doy en euskera. Intentamos dar las clases contextualizadas. TPR también hacemos, con los pequeños y con los mayores. Hacemos también “yo digo” y ellos tienen que actuar.
- ¿Intentáis partir de los contenidos que ellos conocen e ir aumentando gradualmente la dificultad?
- Por supuesto, de hecho si yo estoy trabajando en tercero *animals*, previos, primero y segundo, recordamos canciones. O *foods, foods* hemos trabajado tres cursos anteriores. Entonces empiezo a hacer, ¿*gogoratzten duzue?* Y ponemos el cuento. Mira, sí, aquí aparecían comidas, y seguimos. Mira, sabemos mogollón de comidas. Vamos a ver qué más. Mira, *I like* y *I don't like* Jesús, *hau 4 urteko gelan*, ¿os acordáis de cuando poníamos esto? Ah, *bai*. Siempre partimos de ahí, yo por lo menos siempre.
- ¿Trabajáis por proyectos?
- El libro viene con un proyecto al final de cada unidad. Algunos de los proyectos hemos hecho los mismos, otros de los proyectos no da tiempo, y menos este año; este año estamos pagando la situación de los cuatro meses del año pasado, no a nivel de contenidos, a nivel de actitudes, a nivel de cosas que ya tenían adquiridas y se han perdido; sobre todo de habilidades, yo ya no digo si han aprendido o no el vocabulario, a mí al final el contenido no es tanto. Pero habilidades, destrezas, *ohiturak*, cómo afrontar un texto, cómo buscábamos, cómo, todo eso no está, y están super ansiosos, super nerviosos, no están bien, no estamos bien, llevamos una carga muy fuerte. Se está notando mucho. Proyectos, el año pasado mientras el encierro hicimos un proyecto, teníamos *recycling*. Hacíamos por videoconferencias, estábamos en Classroom y yo me juntaba un día a la semana a los que se conectaban. Yo con los libros me grababa las explicaciones, se las mandaba, les mandaba los ejercicios. Hicimos, pudimos hacer bastantes cosas. Y uno de los proyectos, se me ocurrió, bueno, busqué algo que fuese fácil de hacer con materiales reciclables, y yo les presenté uno, cortar un bote de gel, poner una cinta, poner una tela y hacer un estuche. Entonces yo se lo presenté en diferentes partes,



preparé unas fichas, y luego les propuse el proyecto. Con lo que tengáis por casa, y lo hicieron, y luego con dos o tres frasecitas describían lo que habían hecho y subían la foto. Entonces el proyecto de la unidad era crear algo con material reciclado. Todas las unidades no dan margen a hacer proyectos. Siempre partimos, al final de la unidad ¿qué queremos conseguir? Eso lo solemos comentar. Estamos aprendiendo por ejemplo, la comida, y aparece en el libro que van a hacer una comida en el *Heroes Centre*, entonces miramos al final que tienen que saber, tienen que aprender a hacer un menú, y el proyecto es hacer un menú y hablar de lo que nos gusta y no nos gusta. Así tenemos claro cual es el objetivo de la unidad, que queremos aprender. Vocabulario, apuntamos el vocabulario que queremos aprender, vamos aprendiendo como se dicen las palabras. Mira, en *grammar* aprendemos cómo se ordenan las palabras. Recordamos que esto lo aprendimos en la anterior unidad. ¿Por qué? Porque vamos a hacer luego esto.

- Antes hablabas de la metalingüística, ¿explícitas de alguna forma las estrategias?
- Claro, al final de la unidad, después de que hemos puesto la super s, en el libro de *grammar* que viene por colores afirmativo, interrogativo y negativo. Oye, pues vamos a ver, aquí hay s y aquí no hay s. ¿Por qué será? Vamos a ir para atrás. ¿Dónde hay s? ¡Anda! Peter. *She?* ¿Y cuando dice she a que se está refiriendo? ¡Anda, a Megan! *Izenordea, izenaren ordez*, en lugar del nombre. A ver, pero es que cuando hago este tipo de reflexiones voy a todos los idiomas que saben para que hagan un tratamiento integrado de las lenguas. Esto ya sabéis en castellano. Esto es igual en todos los idiomas, y en chino también. A la hora de pensar tienen que pensar también así. En una reflexión igual, no les digo que es *present simple*, eso se empieza en quinto o sexto, a ponerle el nombre y la etiqueta. Pero acordaros, cuando nos gustan las cosas, nos gustan siempre. Nos acordamos, cuando tenemos esto, super s, cuando tenemos este *does*, si no *do* y no ponemos s.
- ¿Existen diferencias en tu actuación con el alumnado inmigrante?
- Hombre, con el recién llegado, si llega a una edad avanzada sí. Con un alumno de primero de primaria no. No, porque lo que hemos trabajado en infantil es un acercamiento, al final haya sido como haya sido ese acercamiento se puede

retomar. Siempre prestas más atención a ver si va siguiendo o no. Ahora, si llega en tercero por ejemplo, cuando hacemos la evaluación de venida me acerco más, tanteo más. Cuando te dicen que algo no lo han trabajado, les dices: ¿Y tú que has trabajado? A ver, tráeme tu libro. Aunque me digan que vienen de otro colegio de Bilbao. ¡Vamos! A ver, ¿qué vamos a poner aquí? Que hemos trabajado en primero y segundo. ¿Tú de esto sabes algo? ¿Ves? Pero si tú también has hecho. Hacemos lluvia de ideas para retomar cómo vamos. Y luego una atención más individualizada, te acercas, tanteas, miras. Le tengo que pedir ahora a la delegada de Macmillan, que aunque los dos años anteriores no hayan estado con nosotros, a ver si por favor les pueden añadir en su número el material digital que pueden utilizar gratuitamente para utilizar el libro. En principio, si el niño activa en primero, les mantienen en segundo lo del curso anterior. El material anterior venía en CDs, llevamos ya cuatro años trabajando con *Heroes*, antes tenían el CD con audios y canciones y otro con CD con actividades interactivas. En *Heroes* viene todo en una plataforma online, y el año pasado después de mucho esfuerzo conseguimos que el 50% se dieran de alta. Ahí vienen todos los textos del libro y actividades lúdicas. Es falta de implicación. Les mandé pantallazos para explicarles cómo hacerlo. Y aún así tengo familias que no lo han hecho. Ahora han empezado a hacerlo más familias porque mando deberes a través de esta plataforma.

- ¿Consideras que existen o deberían existir diferencias en las técnicas, metodologías y estrategias que se utilizan en la enseñanza de lenguas en comparación con el resto de áreas?
- Yo cuando he dado matemáticas utilizaba las mismas estrategias, sí, porque la matemática es una lengua. Es que yo, al haber hecho ciencias primero y después filología, yo odiaba las lenguas primero. Yo hice ciencias puras. Yo empecé a no tener un fracaso en las lenguas cuando alguien me pudo transmitir que las lenguas son algo para comunicarse, y que no son más que juntar unos elementos adecuadamente haciendo combinaciones de equis elementos para transmitir una idea. Cuando las lenguas dejaron de ser “el pretérito imperfecto de” o ese tipo de historias, me di cuenta de que no era mala para los idiomas y que me gustaban. Y sí que creo, que desde la administración desde todos los sitios nos llega tratamiento integrado de las lenguas, pero nunca tenemos

tiempo porque estamos hasta arriba con 20 horas, 8 grupos de 26 alumnos. ¿Cómo puñetas esperan que consigamos hacer un trabajo vertical en condiciones? Es muy difícil. Entonces es algo que no estamos haciendo. A mí estas cosas me gustan y hay veces que cojo textos, libros, artículos e intento trabajar. Pero es muy difícil. Y me encuentro en inglés a veces, que mi forma de pensar de como trabajar textos, a veces hago, ¿cómo haríamos esto en euskera? Lo hemos entendido porque lo hemos explicado. Entonces, si viniese alguien desde fuera ¿cómo le explicaríamos esto en una frase? *Translanguaging*, es que es muy interesante. Yo lo que intento siempre es, lo que aprendemos en una lengua es válido y está aumentando todo el resto de lenguas que conocemos y que vamos a conocer en el futuro. ¡La neurociencia! Yo leo cosas de neurociencia y digo yo llevo haciendo esto treinta años, no sabía que esto se llamase neurociencia. Llega un momento en el que dices: “no hemos inventado la pólvora mojada”, esto es algo que hemos hecho en las aulas por intuición. Por lo que sea, porque ves que funciona, llámalo equis, yo lo llevo haciendo toda la vida. Entonces, bueno, ahí voy.

- ¿Consideras que dar una atención personalizada al alumnado inmigrante puede perjudicar al alumnado autóctono?
- No, no, yo creo que no. Al revés. Un alumnado con necesidades especiales equis, le damos una atención individualizada para poder ayudarle a que esas características especiales que dificultan su aprendizaje, conseguimos que las vaya superando. Lo que vamos a conseguir es que cada vez se vaya integrando más en el grupo. El grupo también sale beneficiado de eso. Si un alumno tiene dificultades equis que en grupo grande no se pueden resolver por diferentes motivos, todas las actuaciones individualizadas en pro a que se integre, van a beneficiar a todo el mundo. El niño con autismo que te comentaba antes, con cuatro años era un animalito salvaje. Sé que está mal que lo diga así, pero gracias a esa atención personalizada y especializada ha ido avanzando. Con esto todo el grupo se ha enriquecido, el grupo ha visto su evolución, el grupo ve las necesidades de otras personas que están, y aprenden a ser personas en grupo. Yo siempre les digo: ¡Aúpa equipo! Somos un equipo, somos una máquina, si una pieza no funciona, si una persona tiene un problema tendremos que intentar ayudar, porque si no la máquina no funciona. En el

equipo tenemos que estar todos.

- ¿Consideras que consigues dar una atención personalizada al alumnado inmigrante que hay en tu aula?
- A veces no llego. Hay veces que me gustaría poder atenderle más, pero no puedo.
- ¿Qué crees que podrías hacer, que no hagas ahora, para mejorar la situación del alumnado inmigrante en el aula?
- Poder trabajar en grupos pequeñitos de vez en cuando de manera individualizada a nivel oral. Me encantaría poder coger a grupitos de seis, y decir venga, mientras el resto hacen otra cosa, con imágenes hablamos, charlamos, en grupos reducidos. Y quizá poder integrar las lenguas propias de ese alumnado extranjero como otras lenguas, pero no llego. Poder trabajar más las otras lenguas, porque el vocabulario trabajo de forma trilingual, la palabra aparece en inglés, luego ponemos en euskera, y en paréntesis y más chiquitín en inglés. Siempre les digo lo mismo, estamos aprendiendo el mismo objeto a nombrarlo de diferentes maneras, son como sinónimos en diferentes idiomas, entonces estamos reforzando los diferentes idiomas. Eso sí me gustaría hacer, pero para eso necesito saber que idiomas son, buscarlos en el traductor por si el niño no lo sabe, o decirle que pregunte en casa como se dice, pero no llego.
- ¿Qué limitaciones tienes para poder poner en práctica técnicas más inclusivas? ¿Cómo se podrían solventar? ¿Y qué necesitarías para hacerlo, ya sea por parte de la administración educativa, el centro, etc.?
- Lo que necesitaría sería, menos horas lectivas, para poder tener más tiempo para investigar y para coordinarme más, preparar materiales y hacer cosas que tengo en mente que no me da tiempo a hacer. Ratios inferiores, me parece una salvajada las ratios que tenemos no solo en inglés, en todas las asignaturas, y más con la diversidad que tenemos en los centros. Y teniendo en cuenta que están bajando las horas del profesorado de atención de PT, que a mí no me cuadra. Ah, y tener a mi disposición ordenadores que funcionen para que mis alumnos en clase puedan usarlos. En inglés nos resulta muy difícil, tenemos un aula de informática que generalmente está llena. Los ordenadores pequeños, ahora han empezado a llegar algunos ordenadores que van bien. Los ordenadores que llegaron al principio estaban obsoletos. En cuanto los

trajeron, y yo ya dije en su momento, después de tres meses, que me apeaba de ese barco si no funcionaban mejor. No funcionaron bien nunca, cada vez que queríamos usarlos necesitábamos una hora y solo funcionaban la mitad. Dejé de utilizarlos. El curso pasado llegaron los nuevos solo para el tercer ciclo. Semanalmente consigo coger una sesión de informática una vez para las clases de tercero y cuarto. Ahora voy a pedir de los ordenadores aquellos viejos que funcionaban mal, a ver si hay 13 al menos que se puedan poner a prioridad disponibilidad de inglés, porque las lecturas con audios no se pueden hacer. Me parece básico. Para resumir, ratios, tiempo y material informático decente para el alumnado.

### **Entrevista centro escolar E**

- Tengo 46 años, y llevo trabajando desde que tenía 21 años. Empecé como profesora de religión, y después empecé haciendo sustituciones de inglés y de primaria. Actualmente estoy en un colegio público de Bilbao y llevo en esta escuela siete años.
- Perfecto. Ahora comenzaremos con tu formación. ¿Has recibido formación específica en el área de inglés? Si es así, ¿cuál?
- Sí. He hecho algún curso de estos, cuando estamos trabajando, que son más específicos en cuanto a la enseñanza del inglés. Y durante la carrera también, hice magisterio por filología inglesa y ahí sí literatura, la didáctica de la literatura, la enseñanza, la fonética y la didáctica, la organización escolar... varias cosas, pero son cosas que las entiendes y las pones en práctica una vez que estás trabajando. En mi época estudiamos mucha organización, mucha teoría. Claro, tú como persona no lo entiendes hasta que no lo vives en una escuela y lo realizas.
- ¿Y de forma teórica recibiste formación relacionada con la atención a la diversidad en alguna asignatura?
- Sí, sí se daba en cuanto a psicología, en psicología evolutiva, en psicología de la educación, e incluso en organización escolar se daba la diversidad del alumnado. En específico he recibido más formación en la escuela, y sobre todo trabajando de tutora. Trabajando de tutora al final hacemos unos proyectos.
- ¿Y relacionado con el alumnado inmigrante?

- Sí es verdad que cuando vienen a mediados de curso o durante el curso, incluso a principios de curso, si son alumnos que vienen de una clase nueva u otras escuelas, se suele hacer, o se debería hacer, porque en realidad no se hace siempre, hay un protocolo de aceptación en el aula. Son actividades rápidas que sobre todo trabajan la cohesión en el aula, y sobre todo hay que trabajarlas a principios de curso. Merece mucho la pena que estos niños se sientan de alguna manera adaptados e integrados en la clase, y es muy importante que estas se realicen a principios de curso. Esa formación sí la has recibido.
- ¿Esas actividades son específicas para inglés?
- Normalmente en cuanto a la didáctica o la formación ya te vienen en el mismo material, o lo tienes que adaptar tú dependiendo de las necesidades específicas que tenga ese alumnado. Durante los primeros cursos se adaptan enseguida, porque trabajamos mucho con la imagen, el concepto, y tienen que saber lo específico. Además, en el colegio hay un profesor de PRL al que tienen derecho los estudiantes que vienen de otras comunidades que no han dado euskera. Entonces tienen derecho a esas clases durante dos años. A veces con ello no es suficiente y a nivel de escuela se pueden planificar unas clases específicas o un apoyo en ese aula, que entren otros profesores o por ejemplo hacer desdobles.
- ¿Podrías nombrar alguna técnica, método o estrategia que se nombrase a lo largo de tu formación como apta para atender a la diversidad?
- En cuanto a técnica de integración hemos recibido bastante formación. No te puedo decir ahora los nombres. Hay diversas actividades de cohesión para el comienzo del curso, o para cuando los niños llegan a mediados de curso para que se sientan integrados. Y no solo por esos niños, también por el resto de la clase, para que interactúen bien. ¿Métodos? ¿Estrategias? Bueno, eso te enseña el día a día. La máxima es respetar el ritmo del alumno. Pero no recuerdo haber estudiado nada concreto de eso.
- ¿Crees que la formación que tienes en relación a estos contenidos es suficiente?
- Yo creo que como maestros nos tenemos que formar constantemente. Los tiempos cambian, cambian los niños, cambian las familias... Cambian muchas cosas. Cómo trabajamos sobre competencias y no sobre contenidos, y sobre todo tenemos que respetar los tiempos de los niños sin olvidar los mínimos de cada curso. Pero yo creo que más que eso es el saber adaptarse a los tiempos y luego

reciclarse continuamente, pero tengo claro que lo que he recibido hasta ahora me ha valido pero necesitamos más. A veces creemos que lo sabemos todo, pero que va. Tenemos que reciclarnos continuamente, nunca es suficiente.

- Alumnado inmigrante de primera generación podría ser un 2% o 3%. Alumnado inmigrantes de segunda generación son más, un 13% o 15%. Muchos de ellos cambian de casa continuamente y se van moviendo, la necesidad.
- ¿Cuál es su origen?
- China, marroquí, argelina, somalí, Mali, Nigeria...Y muchos alumnos que vienen de otra parte del estado.
- ¿Obtiene el alumnado inmigrante resultados inferiores?
- Tiene que ver con varios factores. Es verdad que muchas veces en cuanto a técnicas y capacidades para trabajar, les cuesta más participar en general. Pero si se les anima a estos niños no tienen por qué obtener resultados más bajos. Pero sí es verdad que al final la falta de euskera y la falta de vocabulario si les hace tener un nivel más bajo.
- ¿Por qué influye su nivel de euskera en su conocimiento de inglés?
- No tendría por qué influenciar pero muchas veces cuando no entienden las cosas las explicamos en euskera. Y claro, ellos se encuentran con que el euskera tampoco lo entienden. Claro, ahí es cuando tenemos que reforzar con imágenes, con mímica, es muy importante utilizar lenguaje no verbal, y sobre todo animarles, ayudarles a participar y el refuerzo positivo. Esto influye a todo el alumnado, algunos se desaniman antes de tiempo con la enseñanza del inglés. Nosotros por nuestra parte también cuando se dan estos casos, como profesora, si tengo un resultado negativo tengo que hacer una autoevaluación para ver qué tengo que reforzar más.
- Casi la mitad de los/as encuestados/as dijeron que los resultados dependen del origen del alumnado. ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
- Creo que no debía de ser, pero es curioso, yo sí que lo he notado, muchas familias que vienen de Sudamérica les dan más importancia al inglés, incluso les llevan a clases particulares de inglés. Les dan más importancia al inglés incluso que al euskera. Las metas son diferentes, los pensamientos que tengan. Sí es verdad que el apoyo en casa puede ser diferente, pero no veo la relación con de donde procedan.

- ¿Y crees que con el tiempo los resultados del alumnado inmigrante alcanzan los resultados del alumnado autóctono?
- Eso es lo que esperamos. Muchas veces tendemos a decir: las familias no les ayudan o no les dan medios. Yo creo que esto es de todos. Yo como profesora tengo que garantizar que tengan una educación en cuanto a valores y también en cuanto a conocimientos. La escuela tiene que trabajar contenidos y proyectos que den continuación a que los resultados sean mejores. Yo creo que con el tiempo pueden tener el mismo resultado.
- ¿En este colegio crees que se logra igualar los resultados?
- Yo creo que no tiene que ver la inmigración.
- ¿Te coordinas con otros u otras profesionales para preparar tus clases?
- Coordinarse sí, desde luego. Este año tenemos por primera vez los profesores de inglés una hora para llevar los proyectos a cabo. La semana pasada hemos estado también con editoriales para trabajar los libros, ver cómo trabajamos, qué es lo que queremos. En este colegio se está implantando el método *Amara Berri*, pero se está implantando con tranquilidad.
- ¿Existe un profesor de refuerzo lingüístico en el colegio? Y en el caso de que lo haya, ¿recibes su ayuda?
- Son muchos los alumnos que tienen PRL, entonces estos trabajan en conjunto con el tutor del alumnado que lo tiene. La máxima es que tengan el recurso del euskera, que mejoren en cuanto al conocimiento del euskera. Pero junto con los tutores hacemos un proyecto de ayuda a los críos y nos tenemos que reunir con ellos.
- ¿Te sientes capacitada para atender a la diversidad en tus clases tú sola? ¿Por qué?
- Yo creo que sí, pero siempre necesitamos de ayuda y apoyo de la familia, del resto de la escuela, y en caso de necesidades especiales de acudir a los profesionales. Muchas veces creemos que lo podemos saber todo, “no, a este niño ya lo conozco yo”, y no es cierto. A veces otra opinión, otro conocimiento, enriquece más.
- ¿Y crees que podría ayudarte en la organización de tus clases contar con el PRL?
- Sí, claro.



- ¿En alguna ocasión te has puesto en contacto con el Berritzegune para mejorar la atención a la diversidad en tu clase?
- Sí, lo he tenido que hacer. Sobre todo se hace a nivel, ellos son los que se ponen en contacto con nosotros mediante formaciones. Quizá deberíamos estar más disponibles tanto ellos como nosotros, hay falta de tiempo para coordinarnos, es una pena pero podría haber más tiempo, porque como ya te digo lo que se hace en grupo y lo que te puede ayudar y aportar otra persona siempre enriquece.
- Por lo que crees que hacerlo podría ser de ayuda, ¿no?
- Sí, debería estar. De momento la tenemos en formaciones y en cosas más generales, no específico en atención a la diversidad. Ahí es más la figura del orientador o del consultor de la escuela.
- Perfecto, con esto llegamos a la última parte, la actuación. ¿Qué importancia le das a la atención a la diversidad en la organización de tus clases?
- Yo desde luego no hago distinciones en cuanto al alumnado inmigrante. Sí es verdad que tengo en cuenta al alumnado con necesidades especiales, pero no tengo en cuenta si es alumnado inmigrante. Tenemos técnicas para trabajar con todos, se les pone en grupos y se intenta que haya una cohesión entre los grupos y que sean homogéneos en cuanto a contenido, en cuanto a nivel de participación y de todo.
- ¿Qué técnicas, metodologías o estrategias utilizas con el alumnado inmigrante?
- Bien, lo primero es el refuerzo positivo. Como he comentado antes, hay actividades cortas de conocimiento del otro, hay muchos juegos muy buenos que son para conocer al otro y para que él se sienta en grupo, y que el grupo le sienta a él como miembro.
- ¿Y en el día a día?
- En el día a día ayudándoles mucho, intentando que se integren en la clase y sobre todo acompañándoles. Y muchas veces hablándoles, muchas veces no se necesita mucho, pero el ánimo y el refuerzo positivo son muy importantes.
- Entonces, ¿no dirías que existen diferencias en tu actuación con el alumnado inmigrante?
- Siempre hay diferencias porque les tienes que ayudar más y enseñarles más cosas. Siempre tienes que utilizar otras tácticas de aprendizaje. Pero la máxima

yo creo que es utilizar a tus alumnos para que ellos se sientan parte de la clase. Cuando personalizas puedes hacerles sentir inferiores u ofenderles, por lo que hay que utilizar al grupo, intentamos evitar que se sientan inferiores o ser segregacionistas. Siempre tiene que ser de implicarles. Todos somos iguales pero todos vamos a una.

- ¿Consideras que existen o deberían existir diferencias en las técnicas, metodologías y estrategias que se utilizan en la enseñanza de lenguas en comparación con el resto de áreas?
- Yo creo que en la enseñanza de las lenguas siempre hay, tenemos las mismas competencias en todas las áreas, pero las específicas en las enseñanzas de las lenguas son diferentes. Las competencias son para la vida. Se les piden cosas parecidas, los productos son los mismos. Pero la forma de llegar, la estrategia que se ha utilizado en el desarrollo, es diferente. En la enseñanza de las lenguas es utilizar mucho lenguaje no verbal.
- ¿Consideras que dar una atención personalizada al alumnado inmigrante puede perjudicar al alumnado autóctono? ¿Por qué?
- Al final tenemos que considerarlos a todos en el grupo, tenemos unos objetivos que los tienen que cumplir todos. Sobre todo, el respetar los ritmos es muy importante, cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje, un ritmo para asimilar los contenidos, un ritmo... hay que ayudarles. Hay que hacer proyectos que sean colaborativos entre ellos porque lo que queremos es que haya coordinación e integración entre ellos. Esta pregunta tal y como está formulada, está bien, muchas veces llegamos a la segregación sin querer. Yo creo que tenemos que partir de la premisa de que todos tienen que llegar a la misma meta, aunque muchas veces tienes que pedir ayuda a las familias.
- ¿Consideras que tú consigues dar una atención personalizada al alumnado inmigrante que hay en tu aula?
- Yo creo que sí, yo insisto mucho en que ellos sean los que pidan la ayuda. Hay que hacerles hablar, algunos son más tímidos, les cuesta más. Hay que darles herramientas para que lleguen a tal punto, a tal proyecto, a lo que les has pedido.
- ¿Qué crees que podrías hacer, que no hagas ahora, para mejorar la situación del alumnado inmigrante en el aula?

- Bien, pues esas técnicas, esos juegos, en inglés se les llama *warmers*, quizá habría que hacer más, y tienen distintas funciones, pueden tranquilizarles o focalizarles a hacer el siguiente proyecto o cohesionar el aula, de que vean que están en un grupo. A veces no nos damos cuenta y es muy importante hacer este tipo de actividades.
- ¿Qué limitaciones tienes para poder poner en práctica técnicas inclusivas? ¿Cómo se podrían solventar? ¿Y qué necesitarías para hacerlo, por parte de la administración educativa, el centro, etc.?
- La primera limitación es el tiempo. Muchas veces dices: “¡jo, si la clase fuera de una hora me daría tiempo a ver más cosas, que se tranquilizaran...” Muchas veces la primera traba es la actitud, en cuanto a comportamiento y en cuanto a la asignatura. Administración educativa, muchas veces no se llega a todas las necesidades que tienen los críos. Muchas veces se hacen huelgas pidiendo que los ratios sean inferiores, sería mucho mejor para poder enseñar las lenguas. En cuanto a materiales, más que falta de materiales adaptados, me falta tiempo para adaptar los materiales. Los recursos personales, son pocos, sobre todo para los niños que tienen necesidades educativas. No llegan a todas las horas, y muchas veces la asignatura de inglés se queda sin cubrir, y también se necesita muchas veces. Se nota cuando tienes esa ayuda, algunos niños pueden necesitar tener a una persona adulta a su lado, y no la pueden tener siempre. Ahí sí que habría que implicar a la administración.

## **Anexo 5: Justificación de la intervención**

La intervención propuesta en el aula consta de 11 sesiones de una duración comprendida entre 45 y 50 minutos. Durante las sesiones se tuvieron en cuenta tres principios. En primer lugar, la función principal de las actividades debía ser desarrollar la competencia comunicativa, puesto que esta es imprescindible para establecer la comunicación (Hymes, 1971, citado por Larsen-Freeman y Anderson, 2011). En segundo lugar, la modalidad de enseñanza-aprendizaje empleada se enfocaba en la elaboración de un producto final, por lo que la unidad se diseñó en base al mismo (Railsback, 2002). Por último, a lo largo de la unidad el profesorado aplicó la estrategia de aprendizaje *Scaffolding*, es decir, acercó al alumnado aquellos elementos que se encontraban fuera de su alcance y proporcionó el apoyo necesario para superar los retos que se plantearon (Hammond y Gibbons, 2005).

- **Primera sesión (13/04)**

El objetivo principal de esta sesión fue la introducción del vocabulario. En el *Pupil's Book* la unidad comenzaba pidiendo al alumnado que pensase e hiciese una lista de los medios de comunicación que conocían. Sin embargo, esta pregunta se trató de acercar más a sus intereses y realidad de la siguiente manera: *How do you communicate?* (¿Cómo te comunicas?). Además, con el objetivo de introducir el pasado simple y valorar los conocimientos de los que partían, se les preguntó: *How did people communicate in the past?* (¿Cómo se comunicaban las personas en el pasado?). Mediante estas preguntas se presentó el nuevo proyecto acercándolo a sus intereses y realidad y, al mismo tiempo, se evaluaron las ideas previas del alumnado para construir el conocimiento a partir de estas.

El siguiente paso fue introducir el producto final de la unidad. El Aprendizaje Basado en Proyectos puede favorecer el aprendizaje de todo el alumnado ya que aumenta su motivación y autoeficacia (Myeong-Hee, 2018). El libro de texto proponía ver un video de tecnología y comunicación y contestar preguntas relacionadas con este. Para que el alumnado pudiese beneficiarse de los aspectos positivos que conlleva participar en un proyecto de su interés, el proyecto fue sustituido por una entrevista a sus familiares.

Los ejercicios que proponía el libro para introducir el vocabulario presentaban este de forma aislada en un ejercicio en el que se pedía ‘mirar y unir’. Además, en el libro este ejercicio estaba seguido por una actividad de comprensión oral en el que se le pedía al alumnado que identificase de qué medio de comunicación se hablaba a través de las descripciones proporcionadas. La carencia de contexto en las actividades hacía que los ejercicios no cumplieran del todo con el objetivo comunicativo. Los ejercicios descritos previamente fueron sustituidos por un ejercicio en el que se utilizó *Realia* y un *Information Gap activity*, actividades comunicativas que permiten construir un contexto (Richards, 2006).

A través del ejercicio en el que se aplicó *Realia* tuvieron un primer acercamiento al vocabulario que se trabajaría en la unidad: *advert* (anuncio), *brochure* (folleto), *code* (código), *email* (email), *letter* (carta), *note* (nota), *postcard* (postal), *radio programme* (programa de radio), *sign* (señal), *text* (mensaje de texto), *TV programme* (programa de televisión) y *video call* (videollamada).

Esta técnica ocasiona múltiples beneficios, entre los que se destaca la posibilidad de presentar la lengua de forma más realista y significativa. Además, el aprendizaje se vuelve más divertido. Asimismo, la motivación del alumnado puede aumentar al contextualizar el vocabulario con situaciones que pueda relacionar con sus experiencias personales (Hadi, 2018).

El/la docente proporcionó los distintos tipos de comunicación físicamente o, en el caso de que no fuera posible, una fotografía de estos. Se plantearon 3 situaciones diferentes: *You are lost* (Estás perdido/a), *You want to tell a secret to your best friend* (Quieres contarle un secreto a tu mejor amigo/a) y *You forget your book at school and you want to speak with your teacher* (Olvidas el libro en clase y quieres hablar con tu profesor/a). Para cada caso tuvieron que acordar en grupos el medio de comunicación más apropiado para esa situación. Después, se comentaron las respuestas entre todos/as.

En la *Information Gap activity* los/as alumnos/as se pusieron en parejas. A la mitad de ellos/as se les entregó uno de los modelos de la tabla, y a la otra mitad la tabla complementaria. El alumnado debía hacer preguntas a sus respectivas parejas para conseguir la información que les faltaba y así completar la actividad. En un lado de la tabla podían encontrar el nombre de los distintos tipos de medios de comunicación y en la segunda columna una descripción de estos. El concepto *information gap* es un

aspecto básico de las actividades comunicativas, ya que las personas necesitan comunicarse para obtener aquella información de la que carecen (Richards, 2006).

La última parte de la sesión la utilizaron para hacer un ejercicio individualmente. El profesorado proporcionó las imágenes de los distintos medios de comunicación y el alumnado escribió el nombre del tipo de comunicación que se mostraba en estas.

- **Segunda sesión (14/04)**

En esta segunda sesión llevaron a cabo una *Opinion Sharing activity*, un tipo de actividad comunicativa (Richards, 2006). En esta actividad debían contestar a la pregunta *Is it a good idea for children to have a mobile phone?* (¿Es una buena idea que los/as niños/as tengan un móvil?). A través de esta actividad el alumnado colaboró en la búsqueda de información a través del uso de las TICs, lo que les proporcionó un contexto interactivo para el aprendizaje del inglés (Al-Mahrooqi y Troudi, 2014). Asimismo, la actividad les proporcionó la posibilidad de trabajar su comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral.

La actividad fue introducida a través de la pregunta *How often do you use your phones?* (¿Con qué frecuencia utilizas el móvil?). Con el fin de asegurar que comprendían el significado de la pregunta se les presentó su horario escolar, un objeto familiar para ellos/as, y se les hicieron preguntas relacionadas con la cantidad de sesiones semanales que cursaban de cada asignatura, como por ejemplo: *How often do you have English lessons during the week?* (¿Con qué frecuencia tienes clase de inglés a lo largo de la semana?). Entonces, se les enseñó una noticia auténtica del ABC news (Jacobo, 2016) en la que se mostraba la cantidad de horas que utilizan los/las jóvenes el móvil y se formuló la pregunta *How often do you use your phones?* (¿Con qué frecuencia utilizas el móvil?).

A continuación se les preguntó: *Do you think it is a good idea for children to have a mobile phone?* (¿Creéis que es una buena idea que los/as niños/as tengan un móvil?). De este modo se presentó la actividad que desarrollarían a lo largo de la sesión. Esta actividad fue evaluada y el alumnado recibió feedback, ya que es beneficioso para su proceso de aprendizaje recibir evaluación frecuente (Moreno Olivos, 2016). Para su correcto desarrollo, antes de comenzar la actividad se les presentó la rúbrica con la que se evaluó la actividad.

En sus libros podían encontrar un ejemplo de la actividad. Este ejemplo se proyectó para verlo todos/as juntos/as. En sus ordenadores tuvieron que buscar información y dar su opinión sobre los aspectos positivos y negativos de tener un móvil a una edad temprana. Además, pudieron añadir ideas que encontrasen interesantes en relación a los móviles. De esta forma el alumnado pudo aprovechar la heterogeneidad del grupo para el desarrollo de la actividad (Monereo et al., 2001). En primer lugar tuvieron que comentar en grupos sus ideas iniciales y hacer un esquema donde se recogieran estas. Se les permitió completar sus esquemas buscando información adicional en sus ordenadores. Finalmente, pasaron a limpio los datos recogidos en una cartulina que serviría de apoyo en la presentación ante sus compañeros/as.

La última parte de la sesión estuvo dirigida a la presentación de sus esquemas. Para finalizar, entre todos/as se decidieron las conclusiones principales de esta actividad.

- **Tercera sesión (15/04)**

En esta sesión se introdujo la regla gramatical en la que estaba centrada esta unidad: el pasado simple. Para ello, hicieron una lectura con un enfoque en gramática. En este caso se utilizó la lectura que proporcionaba el *Pupil's Book*. Sin embargo, se modificó la pregunta que el libro proponía previa a la lectura, y se añadieron preguntas de *skimming* y *scanning* posteriores a la lectura, ya que el libro carecía de ellas.

En primer lugar, antes de comenzar la lectura del texto, se les hicieron las siguientes preguntas: *Which types of communication can you see in the pictures?* (¿Qué tipos de comunicación se pueden ver en las preguntas?), *Have you ever used these types of communication?* (¿Has utilizado alguna vez estos tipos de comunicación?) y *Do you think the way we communicate has changed?* (¿Crees que ha cambiado la forma en la que nos comunicamos?). Estas preguntas se proyectaron en la pizarra digital para facilitar su comprensión, es decir, brindarles mayor apoyo en el proceso.

Posteriormente, el alumnado realizó la lectura propuesta en el libro. El texto se leyó dos veces. La primera lectura estuvo acompañada del audio de forma que trabajasen la comprensión oral y escrita. En la segunda lectura se repartió el texto entre siete estudiantes, que leyeron el texto en alto. Uno/a de ellos/as fue el encargado de lo que decían *The lucky shamrocks* y el resto de ellos/as leyeron lo que decía alguno de los personajes.

Después de la lectura se hicieron preguntas para comprobar la comprensión del texto. En primer lugar se hicieron *skimming questions*: *Did all the people communicate the same way?* (¿Se comunicaban todas las personas del mismo modo?) y *How did they get the information for the project?* (¿Cómo consiguieron la información para el proyecto?). Estas preguntas estuvieron seguidas por las *scanning questions*: *Why didn't Sarah's dad send texts?* (¿Por qué el padre de Sarah no enviaba mensajes?), *Who loved pop music?* (¿A quién le gustaba la música pop?) y por último, *Did Conor's dad have a computer?* (¿Tenía el padre de Conor un ordenador?). Para facilitar su comprensión y la cooperación de los/as integrantes del grupo, contestaron a estas preguntas por grupos y luego se comentaron las respuestas entre todos/as de forma oral.

A través de la lectura del texto el alumnado recibió input del pasado simple. A continuación, la segunda mitad de la clase estuvo centrada en la producción. Entre todos/as identificaron los verbos en pasado simple que aparecían en el texto, y una vez habían identificado todos ellos se les preguntó: *How do we make sentences in the past?* (¿Cómo creamos oraciones en pasado?). Para contestar a esta pregunta se les permitió observar la tabla presentada en el libro que describía el uso de los verbos regulares e irregulares. A partir de la tabla del libro, entre todos/as, crearon un esquema para describir la norma que se aplica en el uso de este tiempo verbal. Este esquema lo copiaron en sus cuadernos para que lo tuviesen de referencia a la hora de repasar. Asimismo, distinguieron los verbos regulares de los irregulares y crearon una lista de verbos irregulares en sus cuadernos en la que añadirían los verbos irregulares que fuesen apareciendo a lo largo de la unidad en los textos y ejercicios.

- **Cuarta sesión (16/04)**

En esta sesión el alumnado recibió más input en relación al pasado simple mediante un texto del *Pupil's Book*.

Antes de comenzar con la lectura del texto se les preguntó: *Why is the girl surprised?* (¿Por qué está la chica sorprendida?). En primer lugar trabajaron solo la comprensión oral. A continuación, hicieron una segunda escucha acompañada del texto, de modo que la combinación de canales favoreciese el aprendizaje de la lengua extranjera (Shams y Seitz, 2008). A través de la escucha y lectura del texto el alumnado debía resolver la pregunta y comprobar si la respuesta proporcionada a la pregunta previa a la lectura había sido acertada. Además, al finalizar la segunda escucha se les



preguntó por la imagen que acompañaba al texto: *So, ¿what is this?* (Entonces, ¿qué es esto?). En el caso de haber comprendido la lectura, el alumnado debía ser capaz de identificar cuál era el objeto de la imagen.

Del mismo modo que en la tercera sesión, el alumnado tuvo que reconocer los verbos en pasado que aparecieran en el texto y los añadieron a su lista. De este modo el alumnado recibió enseñanza explícita del uso del pasado simple, lo que posibilitó que adquirieran conocimiento consciente de la norma gramatical (Leow, 2015).

Por último, hicieron ejercicios mecánicos individualmente en sus ordenadores para que la propia aplicación pudiera corregirlos con exactitud. El profesorado recibió los resultados y pudo comprobar los aspectos que debían ser reforzados. De esta forma, se planteaba que los ejercicios gradualmente fueran más comunicativos y aumentaran sucesivamente su dificultad.

- **Quinta sesión (19/04)**

En primer lugar se revisaron los verbos aprendidos durante la unidad mediante un ejercicio de TPR. El método *Total Physical Response* es una forma menos estresante de aprender una segunda lengua. Asimismo, las asociaciones entre actividades físicas y lenguaje favorecen el aprendizaje y disminuyen el sentimiento de fracaso (Larsen-Freeman y Anderson, 2013). Al comienzo de la actividad fue el/la maestro/a quien guió la actividad. A través de este ejercicio el alumnado trabajó principalmente la comprensión oral, y se les permitió no hablar hasta que estuvieran listos/as para hacerlo. Después, alumnos/as voluntarios/as guiaron la actividad.

En la segunda actividad de la sesión el alumnado creó un documento que sirvió de recurso común. En este encontraron una lista de los verbos aprendidos durante la unidad en presente y pasado simple. El/la docente repartió papeles con los verbos escritos en ellos. Cada alumno/a fue responsable de crear una oración con uno de los verbos. Cuando todos/as habían pensado en su oración, leyeron estas en alto. Además, escribieron las oraciones en un documento compartido con todo el alumnado del aula. El/la profesor/a comprobó las aportaciones del alumnado para asegurar que pudiesen repasar de documentos fiables.

Hasta ese momento las actividades realizadas eran principalmente mecánicas. En esta ocasión hicieron los ejercicios significativos que se proponían en el *Workbook*. Para ejecutar los ejercicios propuestos debían crear preguntas y colaborar con sus

compañeros/as para responder a estas.

Finalmente, se les presentó el proyecto en mayor detalle. En esta presentación el alumnado conoció el tipo de preguntas que debían hacer a sus familiares y se les mostró un ejemplo del producto final. Para la última sesión de esa semana debían tener realizadas las entrevistas a sus familiares. En la actividad aplicarían la técnica *Translanguaging*. Este ejercicio, acorde a Baker (2011), requiere que el alumnado comparta dos lenguas; por este motivo, el alumnado debía responder a las preguntas en su lengua materna.

- **Sexta sesión (21/04)**

A través de esta sesión se introdujo un nuevo medio de comunicación, el telégrafo. De esta forma continuaron trabajando el pasado simple y el vocabulario relacionado con la comunicación. En esta ocasión se utilizó la lectura que se proporcionaba en el *Pupil's Book*.

El foco de esta actividad estuvo en la tarea posterior a la lectura. Por ello, se decidió proponer preguntas diferentes a las del libro, de modo que estuvieran más relacionadas con el ejercicio posterior. Además, se redujo el número de preguntas que debía contestar el alumnado. El libro proponía 13 preguntas en total, 3 previas a la lectura, 5 *scanning questions* y 5 preguntas en las que se le pedía al alumnado que pensase y contestase. El alumnado con el que se llevó a cabo la intervención respondió a una pregunta previa a la lectura del texto, y cuatro preguntas de *scanning* y *skimming* posteriores a la lectura.

Antes de escuchar el texto por primera vez se les hizo la siguiente pregunta: *Which communication method is the text about?* (¿De qué medio de comunicación trata el texto?). El alumnado debía contestar a la pregunta teniendo en cuenta las imágenes del libro, sin leer el texto. A continuación, el alumnado hizo una primera escucha del texto. En la segunda ocasión, se repartió el contenido del texto entre ocho voluntarios/as y cada uno/a de ellos/as se encargó de leer en voz alta un apartado del texto. De este modo, a través del texto, trabajaron la comprensión oral y escrita.

Después de la lectura se hicieron preguntas para comprobar la comprensión del texto. En primer lugar realizó la *skimming question*: *Did they succeed the first time they tried?* (¿Triunfaron la primera vez que lo intentaron?). Esta pregunta fue seguida por las *scanning questions*: *When did Cyrus Field succeed?* (¿Cuándo consiguió Cyrus Field

triunfar?), *What is the morse code?* (¿Qué es el código morse?) y *Do we need cables now to send messages?* (¿Necesitamos cables ahora para mandar mensajes?).

El trabajo cooperativo implica una situación de correlación positiva entre el alumnado que favorece la comprensión del alumnado (Torrego Seijo y Negro Moncayo, 2012). Por ello, contestaron a las preguntas en grupos. Además, estas preguntas se proyectaron acompañadas por imágenes que favoreciesen la comprensión de las preguntas, de forma que se facilitase lograr el reto que se había propuesto. Cuando todos los grupos terminaron de contestar a las preguntas, se comentaron las respuestas entre todos/as y se escribieron en la pizarra para posibilitar que aquellos/as que tuviesen mejor comprensión escrita que auditiva pudiesen seguir también la corrección.

Esta lectura fue continuada por una *Information transfer activity*, un tipo de ejercicio comunicativo en el que se presenta la información de un modo y se pide al alumnado que transmita esta misma información de otra forma (Richards, 2006). El alumnado debía basarse en el texto para crear una línea temporal en la que se identificasen las distintas fases por las que pasó el telégrafo en su proceso de creación. En esta línea temporal debían añadir las palabras clave del texto, fechas y dibujos. Cada grupo utilizó un ordenador para completar este esquema, ya fuese para añadir fechas u otros medios de comunicación.

Al final de la sesión el alumnado presentó sus líneas temporales y el/la profesor/a, con el fin de favorecer la evaluación frecuente, dio feedback a través de la rúbrica a cada grupo.

- **Séptima sesión (23/04)**

En esta sesión se llevó a cabo el proyecto final. A lo largo de la semana el alumnado realizó una actividad de recogida de datos en el idioma materno de sus respectivas familias. En todos los casos el alumnado compartía dos lenguas, lo que permitió hacer un ejercicio de *Translanguaging* pedagógico a través de la entrevista a sus familiares. Esta estrategia permite que el alumnado pueda crear significado y dar forma a sus experiencias y, al mismo tiempo, aumentar su comprensión y conocimiento en ambas lenguas (Baker, 2011). Mediante esta actividad se valoró, entre otros aspectos, la precisión en la expresión escrita del alumnado. Asimismo, se planteó como una oportunidad para incluir todo lo aprendido durante la unidad, ya fuese vocabulario, el uso del pasado simple, o la frecuencia con la que realizaban tareas cotidianas.

Al comienzo de la sesión el alumnado comentó en grupos pequeños los resultados obtenidos. Esto lo debían hacer en inglés independientemente de la lengua en la que hubiesen recogido los datos. A continuación, se repasó el ejemplo proporcionado anteriormente por el/la maestro/a. El siguiente paso fue la presentación de la rúbrica. De esta forma se pudieron aclarar los aspectos principales que debían tener en cuenta, dado que a través de esta actividad se evaluaría su expresión escrita. Por último, el alumnado llevó a cabo su redacción.

- **Octava sesión (26/04)**

El día previo al examen se llevó a cabo una sesión de repaso de los contenidos, tanto de vocabulario como de gramática. Debido a que la sesión fue diseñada especialmente como una preparación para el examen, las actividades seleccionadas eran principalmente mecánicas. Además las explicaciones fueron explícitas y directas, puesto que estaban centradas en las habilidades académicas que el alumnado debía adquirir para la realización del examen (Leow, 2015). Por último, llevaron a cabo una pequeña reflexión, a modo de autoevaluación, que sirvió para que el alumnado pudiese entender su posición en ese momento y comprender la forma de lograr su objetivo (Black y William, 1998 en Moreno Olivos, 2016).

- **Novena sesión (27/04)**

Durante esta sesión el alumnado realizó el mismo examen que el resto del alumnado del mismo curso. Hubo dos modelos de examen, el *standard test* (examen estándar) y el *higher test* (examen superior). A través de estos se evaluaron la comprensión oral, conocimiento del vocabulario y gramática. El alumnado que participó en la unidad tuvo que hacer una actividad adicional para comprobar su comprensión escrita. Por otro lado, la expresión escrita y oral se evaluarían a través del proyecto final. Después de terminar el examen se les mostró la rúbrica de la presentación de las entrevistas.


- **Décima y undécima sesiones (28/04)**

A través de estas dos sesiones se evaluó la expresión oral del alumnado. Cada alumno/a tuvo alrededor de 3 minutos para presentar su proyecto. Mediante esta actividad se valoraron tanto la precisión como la fluidez del alumnado. El alumnado recibió feedback de la actividad, debido a que esto podría servirles para verificar el aprendizaje recibido (Moreno Olivos, 2016).

## Anexo 6: Planificación y observaciones de las sesiones

A continuación se presenta la planificación de las sesiones. El alumnado con el que se llevó a cabo la intervención tuvo acceso al *Pupil's Book*, *Workbook* y *Grammar Practice*. El profesorado, además de los libros de texto, tuvo acceso a actividades complementarias y exámenes.

Además, se pueden encontrar las observaciones recogidas tras la implementación de cada sesión.

<p><b>Sesión 1</b></p>	<p><b><u>Planificación:</u></b></p> <p>1. Introducción al vocabulario. Evaluación de conocimientos previos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>How do you communicate?</i> (¿Cómo te comunicas?)</li> <li>- <i>How did people communicate in the past?</i> (¿Cómo se comunicaban las personas en el pasado?)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Let's communicate!</b></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><i>Figura 1. Introducción de la unidad. Imagen de personas comunicándose diseñada por Freepik</i></p> <p style="text-align: center;"><b>How do you communicate?</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Figura 2. Comprobación de conocimientos previos, vocabulario.</i></p>
------------------------	--

## How did people communicate in the past?

Figura 3. Comprobación de conocimientos previos, pasado simple.

2. Introducción del proyecto final: Entrevista a sus familiares.

## FINAL PROJECT:



**Interview OUR PARENTS**

Figura 4. Presentación del proyecto final. Imagen de personas en entrevista diseñada por Freepik

3. Introducción al vocabulario: *Realia*.

Presentación del vocabulario a través de objetos reales (o fotografías de estos). Elección del método de comunicación más apropiado para cada situación:

- *You are lost.* (Estás perdido/a).
- *You want to tell a secret to your best friend.* (Quieres contarle un secreto a tu mejor amigo/a).
- *You forget your book at school and you want to speak with your teacher.* (Olvidas el libro en clase y quieres hablar con tu profesor/a).

## WHICH WOULD YOU USE?

### SITUATIONS:

- YOU ARE LOST



- YOU WANT TO TELL A SECRET TO YOUR BEST FRIEND



- YOU FORGET YOUR BOOK AT SCHOOL AND YOU WANT TO SPEAK WITH YOUR TEACHER



Figura 5. Actividad Realia. Imágenes de persona perdida, personas contando un secreto y maestra diseñadas por Freepik

#### 4. Information Gap activity.

Completar la tabla en parejas.

Type of communication	Definition
	You send this on a computer. You can send it to a lot of people.
brochure	
	This tries to make you want to buy something.
postcard	
	You can use this to see people in another place when you talk to them.
letter	
	This can be a very short letter. You can also write it to remember something.
code	

Figura 6. Information Gap activity ficha A



Type of communication	Definition
email	
	This is a small book with information about a company of a place for holidays.
advert	
	This has got a picture on one side. You normally send it when you are on holiday.
video call	
	You write this on paper, and put it in an envelope and send it.
note	
	You can use this to write a secret message to your friend.

Figura 7. Information Gap activity ficha B

##### 5. My dictionary: Let's communicate!

Ejercicio del *Workbook*. Proporcionar las imágenes. Crear diccionario con el vocabulario de la unidad, colar las imágenes y añadir los nombres de los tipos de comunicación que se muestran en estas.

##### **Observaciones:**

Desde el comienzo de la sesión el alumnado ha tenido dificultades en relación a la expresión y comprensión oral. En este sentido, en las actividades que han requerido comunicarse en inglés delante de todo el grupo la participación ha sido escasa.

La participación del alumnado ha mejorado notablemente en los ejercicios de *Realia* e *Information Gap*. Estas actividades comunicativas en grupos más reducidos han permitido al alumnado sentirse más cómodo.

En cuanto a la lengua de instrucción, el profesorado se ha comunicado en todo momento en inglés. Sin embargo, por parte del alumnado, en ninguna de las actividades propuestas se ha dado la comunicación plenamente en inglés.

Finalmente, la dificultad de las actividades ha sido apropiada, y en ningún caso ha supuesto un obstáculo para su realización.

**Sesión 2**

**Planificación:**

1. *How often do you...? (¿Con qué frecuencia..?).*

Asegurar la comprensión de *How often* (Con qué frecuencia) a través del horario escolar con preguntas como: *How often do you have English lessons during the week? (¿Con qué frecuencia tienes clase de inglés a lo largo de la semana?).*

*How often do you ...?*

6A	Astelehena	Asteartea	Asteazkena	Osteguna	Ostirala
8:45 – 9:35	EUSKARA	NATURA	8.45-9.35 MUSIKA	INGUA	EUSKARA
9:35 – 10:25	NATURA	S. SCIENCE	9.35-10.25 NATURA	ENGLISH	INGUA
10:25 – 11:15	ERLIJO	ROBOTIKA	10.25-11.10 MATE	NATURA	SCIENCE
11:15 – 11:45	jolasketa		11.10-11.40 jolasketa	jolasketa	
11:45 – 12:45	ENGLISH	IGERIKETA	11.40-12.30 ENGLISH	MATE	MATE
			12.30-13.15 SCIENCE		
15:00 – 15:45	SCIENCE	INGUA		MUSKARA	TUTORETZA
15:45 – 16:30	MATE	PLASTIKA		ERLIJO	SOINKETA

Figura 8. Horario del alumnado

2. *How often do you use your phones? (¿Con qué frecuencia utilizas el móvil?).*

Conocer hábitos a través de la noticia del ABC News.

*How often do you use your phones?*



Teens spend an average of seven hours and 22 minutes on their phones a day, and tweens -- ages 8 to 12 -- are not far behind, at four hours and 44 minutes daily, according to a [new report](#) by Common Sense Media, a nonprofit that promotes safe technology and media for children.

Figura 9. Noticia del ABC News (Jacobo, 2016)

**3. Opinion Sharing activity: Is it a good idea for children to have a mobile phone? (¿Es una buena idea que los/as niños/as tengan un móvil?).**

- **3.1. Do you think it is a good idea for children to have a mobile phone? (¿Creéis que es una buena idea que los/as niños/as tengan un móvil?).**
- **3.2. Mostrar el ejemplo.**
- **3.3. Mostrar la rúbrica.**

<b>GROUP:</b>	<b>YES</b>	<b>NO</b>
<b>Content: 2 or more pluses, 2 or more minuses and 1 or more interesting facts</b>		
<b>Use of the language: correction of vocabulary and grammar structures</b>		
<b>Attractiveness of the chart</b>		
<b>Clear presentation: organized ideas</b>		

*Figura 10. Rúbrica para la evaluación de la Opinion Sharing activity*

- **3.4. En grupos recoger las ideas iniciales en un esquema.**
- **3.5. Completar el esquema con los ordenadores.**
- **3.6. Corrección del esquema.**
- **3.7. Crear el esquema final.**

**4. Presentación de la actividad.**

**5. Conclusiones.**

**Observaciones:**

La participación del alumnado se ha visto facilitada y favorecida por el trabajo en grupo y, en comparación con la primera

	<p>sesión, el alumnado ha participado más.</p> <p>La creación del esquema ha permitido que el alumnado debatiera y utilizase la lengua en la realización de una tarea. No obstante, el trabajo en grupo ha generado pequeños contratiempos debido a los desacuerdos entre los/as integrantes.</p> <p>En lo que al inglés se refiere, su expresión y comprensión escrita han sido adecuadas. La mayoría de los/as alumnos/as han sido capaces de buscar información en inglés en sus ordenadores, comprenderla y aplicarla en la actividad. Sin embargo, se han podido observar dificultades en la expresión oral espontánea.</p>
<p><b>Sesión 3</b></p>	<p><b><u>Planificación:</u></b></p> <p>Lectura con enfoque en gramática (pasado simple).</p> <p>1. Preguntas previas a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Which types of communication can you see in the pictures?</i> (¿Qué tipos de comunicación se pueden ver en las preguntas?).</li> <li>- <i>Have you ever used these types of communication?</i> (¿Has utilizado alguna vez estos tipos de comunicación?).</li> <li>- <i>Do you think the way we communicate has changed?</i> (¿Crees que ha cambiado la forma en la que nos comunicamos?).</li> </ul> <p>2. Comprensión oral y escrita. Primera lectura del texto acompañada del audio.</p> <p>3. Comprensión escrita. Segunda lectura del texto en voz alta.</p> <p>4. Preguntas posteriores a la lectura.</p> <p>Responder en grupos. Corregir entre todos/as.</p>

*Skimming questions:*

- *Did all the people communicate the same way? (¿Se comunicaban todas las personas del mismo modo?).*
- *How did they get the information for the project? (¿Cómo consiguieron la información para el proyecto?).*

*Scanning questions:*

- *Why didn't Sarah's dad send texts? (¿Por qué el padre de Sarah no enviaba mensajes?).*
- *Who loved pop music? (¿A quién le gustaba la música pop?).*
- *Did Conor's dad have a computer? (¿Tenía el padre de Conor un ordenador?).*

5. Introducción a la gramática: pasado simple. Identificar los verbos en pasado simple del texto.

6. *How do we make sentences in the past? (¿Cómo creamos oraciones en pasado?).*

Descripción de la norma para crear el pasado simple a partir de los ejemplos del texto. Hacer el esquema en el cuaderno.

7. Crear lista de verbos irregulares y regulares que han aparecido en el texto.

**Observaciones:**

El alumnado ha demostrado tener una comprensión lectora adecuada. Aunque han cometido errores en el uso del pasado simple esta es la primera vez que emplean este elemento gramatical, por lo que no se puede considerar un aspecto preocupante.

La identificación de verbos les ha resultado sencilla aunque no hubiesen trabajado el pasado simple previamente. Sin embargo, el alumnado no ha comprendido qué debía hacer en la actividad en la que

	<p>se requería describir el uso del pasado simple. Su tutora ha señalado que no están acostumbrados/as a ese tipo de ejercicios. En definitiva, muchos/as no han sido capaces de seguir la explicación, por lo que la actividad no ha sido del todo eficaz.</p>
<p><b>Sesión 4</b></p>	<p><b><u>Planificación:</u></b></p> <p>Input past simple a través de una lectura. )</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pregunta previa a la lectura:       <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Why is the girl surprised?</i> (¿Por qué está la chica sorprendida?). Contestar a la pregunta sin leer el texto.</li> </ul> </li> <li>2. Comprensión oral. Primera escucha del texto.</li> <li>3. Comprensión oral y escrita. Segunda escucha acompañada de la lectura del texto.</li> <li>4. Preguntas posteriores a la lectura:       <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Why was the girl surprised?</i> (¿Por qué estaba la chica sorprendida?). Comprobar si habían contestado adecuadamente a la pregunta previa a la lectura.</li> <li>- <i>So, what is this?</i> (Entonces, ¿qué es esto?), en relación a la imagen que acompaña al texto.</li> </ul> </li> <li>5. Identificar los verbos en pasado simple del texto y añadirlos a la lista de verbos irregulares y regulares.</li> <li>6. Actividades mecánicas de conjugación de verbos en pasado del <i>Workbook</i>.</li> <li>7. Actividades de comprensión auditiva del <i>Workbook</i>.</li> </ol> <p><b><u>Observaciones:</u></b></p> <p>En la primera actividad la pregunta previa a la lectura debía contestarse sin leer el texto. Sin embargo, el alumnado ha tratado de</p>

	<p>hacer una lectura rápida, lo que demuestra que no han comprendido qué debían hacer. Por otro lado, las preguntas posteriores a la lectura les han resultado más sencillas. No obstante, han mostrado dificultades para expresar nuevas ideas.</p> <p>El alumnado se ha mostrado cómodo trabajando con los ordenadores. Las actividades realizadas mediante estos les ha permitido comprender el uso del pasado simple. En general han mostrado mayor destreza en la elaboración de ejercicios mecánicos, puesto que la metodología que acostumbran a emplear incluye en su mayoría actividades de este tipo.</p> <p>Las conversaciones en relación a la metalingüística les han resultado demasiado complejas. Aunque el objetivo sigue siendo introducir ejercicios más comunicativos, ha sido necesario replantear las siguientes sesiones y adaptarlas al ritmo del alumnado para asegurar que el aprendizaje se dé en un entorno menos estresante.</p>
<b>Sesión 5</b>	<p><b><u>Planificación:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. TPR.<ol style="list-style-type: none"><li>- 1.1. Guiado por el/la profesor/a</li><li>- 1.2. Guiado por el alumnado</li></ol></li><li>2. Lista de verbos con ejemplos.<ol style="list-style-type: none"><li>- 2.1. Repartir verbos y crear oraciones.</li></ol></li></ol>

REGULAR		IRREGULAR	
LISTEN	LISTENED	DO	DID
STAY	STAYED	GET	GOT
WATCH	WATCHED	GO	WENT
ASK	ASKED	WRITE	WROTE
LOVE	LOVED	COME	CAME
PLAY	PLAYED	TO BE (IS/ARE)	WAS/WERE
WANT	WANTED	SEND	SENT
USE	USED	READ	READ
INVENT	INVENTED	MAKE	MADE
RECEIVE	RECEIVED	HAVE	HAD
CALL	CALLED	LEARN	LEARNT
TRY	TRIED	SEE	SAW
ARRIVE	ARRIVED	THINK	THOUGHT
LOOK	LOOKED	WIN	WON
PLEASE	PLEASED	FEEL	FELT

Figura 11. Lista de verbos regulares e irregulares de la unidad

- **2.2.** Leer oraciones en alto.
- **2.3.** Añadir las oraciones al archivo común.

### 3. *Workbook:*

- Actividad de ordenación de palabras extraída del *Workbook*.
- Actividad preguntas y respuestas en pasado extraída del *Workbook*.
- Actividad redacción de oraciones en tercera persona en pasado simple extraída del *Workbook*
- Actividad preguntas y respuestas en pasado extraída del *Workbook*

### 4. Presentación del proyecto.

Presentación de las posibles preguntas y lectura del ejemplo.



## INTERVIEW YOUR FAMILY MEMBERS

### POSSIBLE QUESTIONS:

- Did you have a telephone? (¿Tenías teléfono?)
- Did you have a mobile phone? (¿Tenías móvil?)
- How often did you call your friends? (¿Cada cuanto llamabas a tus amigos/as?)
- Did you play video games? Where? (¿Jugabas a videojuegos? ¿Dónde?)
- Did you have a TV at home? (¿Tenías una televisión en casa?)
- What did you like to watch on the TV? (¿Qué te gustaba ver en la televisión?)
- How often did you send letters? (¿Cada cuanto enviabas cartas?)
- How did you meet your friends? (¿Cómo quedabas con tus amigos?)
- Others, anything related to the way they communicated (Otros, cualquier otro dato relacionado con la forma en la que se comunicaban)

*Figura 12. Propuestas de preguntas para la entrevista a sus familiares*

## EXAMPLE: ¿HOW DID MY PARENTS COMMUNICATE?

**My mom didn't have a mobile phone, but she had a telephone in the living room. She lived in Santutxu when she was a kid. My grandmother only let her call when it was very important. My dad didn't have a telephone at home. When my mom wanted to talk with him she had to go to his house. None of them played video games, they didn't have a computer. My dad didn't have a TV at home, but my mom did. She loved watching Heidi with my aunt and my grandparents. They really enjoyed watching the TV together. During summer my dad didn't send letters, but my mom loved it! Every summer she sent a lot of letters to her friends.**

*Figura 13. Ejemplo producto final.*

### **Observaciones:**

El alumnado ha participado activamente en todas las actividades, especialmente en el ejercicio de TPR, puesto que este les ha permitido aprender en un entorno menos estresante. Asimismo, las actividades en las que se ha empleado el uso de las TICs les han proporcionado un entorno interactivo para el aprendizaje.

En la actividad en la que se les ha pedido escribir una oración, todos/as los/as alumnos/as han sido capaces de escribir una oración con los verbos adjudicados, lo que ha demostrado que el alumnado comprendía su significado. Sin embargo, ha sido necesario corregir

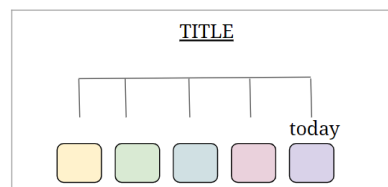
	<p>algunas de las oraciones que han propuesto, ya que no todas eran completamente correctas.</p> <p>La realización de ejercicios significativos les ha resultado más complejo que el desempeño de actividades mecánicas. El alumnado ha requerido del apoyo del profesorado para comprender el modo en el que se formulan preguntas aplicando el pasado simple.</p>
<p><b>Sesión 6</b></p>	<p><b><u>Planificación:</u></b></p> <p>Input de gramática y vocabulario a través de lectura del <i>Pupil's Book</i>.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pregunta previa a la lectura:       <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Which communication method is the text about?</i> (¿De qué método de comunicación trata el texto?). Contestar a la pregunta sin leer el texto.</li> </ul> </li> <li>2. Comprensión oral. Primera escucha del texto.</li> <li>3. Segunda escucha acompañada del texto.</li> <li>4. Preguntas posteriores a la lectura.       <p><i>Skimming questions:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Did they succeed the first time they tried?</i> (¿Triunfaron la primera vez que lo intentaron?).</li> </ul> <p><i>Scanning questions:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>When did Cyrus Field succeed?</i> (¿Cuándo consiguió Cyrus Field triunfar?).</li> <li>- <i>What is the morse code?</i> (¿Qué es el código morse?).</li> <li>- <i>Do we need cables now to send messages?</i> (¿Necesitamos cables ahora para mandar mensajes?).</li> </ul> </li> <li>5. <i>Information transfer activity.</i></li> </ol>

Crear línea temporal con los eventos principales de la evolución del telégrafo (palabras clave, fechas y dibujos). Utilizar un ordenador por grupo para buscar información adicional.

### *NOW: Create your timeline*

SUM UP the ideas in the text. You need:

- The title
- Keywords
- Dates
- Pictures



ADD

- Other ways of communication

Figura 14. Indicaciones para crear una línea temporal.

#### 6. Presentación de las líneas temporales.

#### 7. Feedback de las líneas temporales.

GROUP:	YES	NO
The timeline has a clear structure and the ideas are well organized		
<p style="text-align: center;">Content:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A title</li> <li>2. Most important dates</li> <li>3. Pictures</li> <li>4. The main ideas are presented through keywords</li> <li>5. Ideas about other ways of communication have been added</li> </ol>		
Use of the language: correction of vocabulary and grammar structures		
Attractiveness of the timeline		

Figura 15. Rúbrica para la evaluación de la línea temporal

#### **Observaciones:**

La duración de la sesión ha excedido el tiempo previsto (45-50'). Asimismo, el diseño de la sesión debería modificarse para proporcionar mayor apoyo al alumnado. A través de la lectura se han introducido conceptos desconocidos para el alumnado, lo que ha

dificultado su comprensión. Estos términos deberían aclararse antes de comenzar la lectura para facilitar la comprensión del texto.

La actividad ha brindado al alumnado la oportunidad de comunicarse en inglés. En esta el alumnado ha demostrado ser competente en el uso de las TICs, lo que les ha permitido encontrar la información necesaria para completar la línea temporal. Sin embargo, no han resumido lo suficiente la información ni seleccionado las palabras clave como se indicaba en la actividad.

**Sesión 7****Planificación:**

Proyecto final: *Information gathering activity y Translanguaging.*

1. Compartir la información obtenida en grupos.
2. Repaso del ejemplo proporcionado por el/la profesor/a.
3. Presentación de la rúbrica.

STUDENT:	YES	NO
Content: the interview has been done and it is well reflected in the written production		
The ideas are well organized		
Use of language: correction of vocabulary and grammar structures		
The vocabulary learnt during the lesson has been correctly applied		
Correct use of the present simple		
Attractiveness of the text		

*Figura 16. Rúbrica para la evaluación del producto final*

4. Llevar a cabo la redacción.

**Observaciones:**

La motivación del alumnado se ha visto favorecida por esta actividad, puesto que les ha permitido compartir experiencias

	<p>personales. Así, han podido comprobar que existen similitudes entre sus familiares, incluso en el caso del alumnado inmigrante.</p> <p>Su participación, al igual que su motivación, ha sido elevada. El alumnado ha participado activamente en los grupos de trabajo y se ha ofrecido voluntario en la lectura del ejemplo proporcionado por el profesorado.</p> <p>El resultado final de las redacciones ha sido correcto. El error más frecuente ha sido el uso incorrecto, o carencia, de los signos de puntuación. Asimismo, puntualmente, algunos/as alumnos/as han cometido errores en la conjugación del pasado simple. Por último, el alumnado debería mejorar el empleo de los conectores, ya que su uso correcto aumentaría la calidad de sus redacciones.</p>
<p><b>Sesión 8</b></p>	<p><b><u>Planificación:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisión de gramática. Extraída de las actividades complementarias.</li> <li>2. Ejercicios de extensión del material.</li> <li>3. Ejercicios de <i>Grammar Practice</i>. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad mecánica de conjugación de verbos en pasado.</li> <li>- Actividad preguntas y respuestas.</li> </ul> </li> <li>4. Actividad preguntas y respuestas extraída del <i>Workbook</i></li> <li>5. Ejercicios del <i>Workbook</i>: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad ordenación de palabras.</li> <li>- Actividad ordenación de palabras en preguntas.</li> <li>- Actividad corrección gramatical de verbos.</li> </ul> </li> <li>6. Autoevaluación.</li> </ol> <p><b><u>Observaciones:</u></b></p> <p>El alumnado, con el apoyo del profesorado, ha podido realizar todas las actividades. En el caso de tener dudas, principalmente han</p>

	<p>consultado estas con sus compañeros/as. Aunque las actividades no favoreciesen especialmente el trabajo cooperativo, la organización en grupos les ha permitido colaborar en la resolución de actividades. Asimismo, cuando los/as alumnos/as no conocían la respuesta, han sabido identificar sus dudas y se han asegurado de resolverlas. Por último, la reflexión final les ha permitido identificar sus necesidades de cara al examen. Así, gran parte del alumnado ha reconocido la necesidad de repasar los verbos regulares e irregulares.</p>																		
<p><b>Sesión 9</b></p>	<p><b><u>Planificación:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realización del examen general.</li> <li>2. Realización del ejercicio adicional de comprensión lectora.</li> <li>3. Presentación de la rúbrica para la exposición oral.</li> </ol> <table border="1" data-bbox="533 1039 1220 1581" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>STUDENT:</th> <th>YES</th> <th>NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Content: the ideas of the interview are well reflected</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>There is a clear structure and the ideas are well organized</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Use of language: correction of vocabulary and grammar structures</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Presentation skills: eye contact, posture, clear and audible voice</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Attractiveness of the presentation</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;"><i>Figura 17. Rúbrica para la evaluación de la exposición oral</i></p> <p><b><u>Observaciones:</u></b></p> <p>El alumnado del aula de control ha obtenido una media de 9,292 en el ejercicio de comprensión oral, un 8,469 en el ejercicio de gramática y un 9,167 en comprensión escrita. Por su parte, el grupo experimental ha obtenido una media de 9,12 en la prueba de</p>	STUDENT:	YES	NO	Content: the ideas of the interview are well reflected			There is a clear structure and the ideas are well organized			Use of language: correction of vocabulary and grammar structures			Presentation skills: eye contact, posture, clear and audible voice			Attractiveness of the presentation		
STUDENT:	YES	NO																	
Content: the ideas of the interview are well reflected																			
There is a clear structure and the ideas are well organized																			
Use of language: correction of vocabulary and grammar structures																			
Presentation skills: eye contact, posture, clear and audible voice																			
Attractiveness of the presentation																			

	<p>comprensión oral, una media de 8,37 en gramática y 9,45 en la prueba de comprensión escrita.</p> <p>El alumnado del aula de control ha aumentado un 3,24% los resultados en comprensión oral, un 0,13% en las actividades de gramática y ha disminuido un 7,56% sus resultados en comprensión escrita. En comparación, el alumnado del aula experimental ha mejorado sus resultados en comprensión oral en un 3,74%, superior a la mejora del aula de control. En cuanto al examen de gramática, han obtenido un resultado inferior, y en vez de mejorar sus resultados estos han sido un 5,02% inferiores a los del previo examen. Por último, la mayor diferencia se ha encontrado en los resultados del examen de comprensión escrita, ambos grupos han logrado resultados inferiores, el alumnado del aula experimental ha disminuido sus resultados en un 2,24% en comparación con el 7,56% del aula de control.</p> <p>En resumen, en el aula experimental han obtenido mejores resultados en las pruebas de comprensión oral y escrita, aunque han logrado resultados inferiores al aula de control en la parte de gramática. Esta variación no es suficiente para determinar que la intervención propuesta genere mayores beneficios que el método de su maestra.</p>
<p><b>Sesiones</b> <b>10 y 11</b></p>	<p><b><u>Planificación:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentaciones individuales de sus entrevistas.</li> <li>2. Feedback.</li> </ol> <p><b><u>Observaciones:</u></b></p> <p>El alumnado ha preparado las presentaciones, por lo que no han cometido errores gramaticales reseñables en la expresión oral. Sin embargo, gran parte del alumnado ha cometido errores en relación al uso de conectores, al igual que en la redacción.</p>

**Anexo 7: Resultados de la intervención****AULA DE CONTROL**

ALUMNADO	LISTENING 1	LISTENING 2	GRAMMAR 1	GRAMMAR 2	READING 1	READING 2
1	9	10	8,5	10	10	8,75
2	8	9	9,75	8,5	10	7,5
3	9	10	9,75	7,5	10	10
4	8	10	7,5	7,5	10	7,5
5	7	9	8,5	7	8	7,5
6	8	5	10	7,5	10	10
7	8	10	9,75	8,5	10	7,5
8	9	8	9,75	4,5	10	10
9	9	10	7,5	8,75	10	8,75
10	10	10	8,5	9	10	8,75
11	10	10	10	9	10	10
12	10	10	9,25	9	10	10
13	9	10	0	8,75	10	8,75
14	10	10	8	9	10	10
15	7	10	7,5	8	10	8,75
16	10	9	8	9	10	10
17	10	10	10	9	10	8,75
18	9	3	10	9	10	10
19	10	10	10	10	10	10
20	9	10	8,75	8,5	10	10
21	9	10	8,5	7,25	10	10
22	8	10	3,75	9	10	8,75
23	10	10	10	10	10	10
24	10	10	9,75	9	10	8,75
<b>MEDIA</b>	<b>9</b>	<b>9,292</b>	<b>8,458</b>	<b>8,469</b>	<b>9,917</b>	<b>9,167</b>
<b>CAMBIO</b>	<b>+ 3,24%</b>		<b>+ 0,13 %</b>		<b>- 7,56%</b>	

*Tabla 1. Resultados comparativos del grupo de control antes y después de la intervención*



## GRUPO EXPERIMENTAL

ALUMNADO	LISTENING 1	LISTENING 2	GRAMMAR 1	GRAMMAR 2	READING 1	READING 2
1	9	10	8,5	9	8	8,75
2 (inmigrante y PIRE en inglés)	9	10	9,5	9	8	8,75
3	8	6	9,5	8,5	10	10
4 (inmigrante)	10	10	10	10	10	10
5	-	9	-	8	-	10
6	9	7	10	9	10	10
7	9	6	4,5	6,5	10	10
8	10	10	9,5	9	10	10
9 (espectro autista y PIRE en inglés)	8	8	7	8	10	10
10	9	8	10	7,5	10	8,75
11 (inmigrante)	9	10	9,5	8,5	10	10
12	9	10	10	9	10	8,75
13	10	10	9,5	8,5	10	10
14	8	10	10	10	10	8,75
15	10	10	9,5	9	10	10
16	9	10	10	8,5	10	10
17	9	10	9,5	9	10	7,75
18	9	10	10	9	10	10
19 (PIRE en inglés)	8	7	0	1,5	10	8,75
20	10	10	9,5	8,75	8	10
21 (PIRE en inglés)	8	8	10	7,5	10	10
22 (ACI global)	5	9	8	10	10	6
23 (PIRE en inglés)	-	-	-	-	-	-
24 (PIRE en inglés)	9	10	9,5	9	10	10
25	8	10	8,5	7,5	8	10
26	9	10	9,5	9	10	10
<b>MEDIA</b>	<b>8,791</b>	<b>9,12</b>	<b>8,8125</b>	<b>8,37</b>	<b>9,667</b>	<b>9,45</b>
<b>CAMBIO</b>	+ 3,74 %		- 5,02%		- 2,24%	

Tabla 2. Resultados comparativos del grupo experimental antes y después de la intervención