

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2020-2021

INCLUSIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL AULA DE INGLÉS: ADAPTACIONES METODOLÓGICAS

Autora: Nerea Alonso Martín

Directora: Ruth Milla Melero

En Leioa, a 28 de Mayo de 2021

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Marco teórico y conceptual	4
2.1. Aprendizaje de lenguas extranjeras: Inglés	4
2.2. Inglés en la Comunidad Autónoma del País Vasco	4
2.3. Atención a la diversidad: alumnado inmigrante	5
2.4. Alternativas para la atención del alumnado inmigrante	8
3. Investigación	11
3.1. Objetivos	11
3.2. Cuestionarios y entrevistas	12
3.2.1. Muestra	12
3.2.2. Metodología	13
3.2.3. Resultados y discusión	13
3.3. Propuesta didáctica	17
3.3.1. Descripción del centro escolar	17
3.3.2. Metodología	18
3.3.3. Resultados	19
4. Conclusiones	20
5. Ética profesional y protección de datos	21
6. Referencias bibliográficas	22
ANEXOS	
Anexo 1. Cuestionario	26
Anexo 2. Guión de las entrevistas	30
Anexo 3. Resultados del cuestionario	33
Anexo 4. Transcripción de las entrevistas	48
Anexo 5. Justificación de la intervención	93
Anexo 6. Planificación y observaciones de las sesiones	103
Anexo 7. Resultados de la intervención	135

INCLUSIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL AULA DE INGLÉS: ADAPTACIONES METODOLÓGICAS

Nerea Alonso Martín

UPV/EHU

En la Comunidad Autónoma del País Vasco el alumnado inmigrante obtiene resultados inferiores en inglés en comparación con el autóctono. Esto indica que su inclusión no se está llevando a cabo correctamente. En este trabajo se ha analizado la respuesta educativa que recibe el alumnado inmigrante. Para ello, se han realizado encuestas y entrevistas al profesorado de inglés de Educación Primaria de Bizkaia. El profesorado ha demostrado conocer las actuaciones de éxito a realizar con el alumnado inmigrante, aunque no las lleven a cabo. Finalmente, se ha implementado y reflexionado acerca de una propuesta didáctica en la que se han aplicado adaptaciones metodológicas para favorecer la inclusión del alumnado inmigrante.

Educación Primaria, alumnado inmigrante, inclusión, enseñanza de lenguas, lenguas extranjeras

Euskal Autonomia Erkidegoan ikasle etorkinek emaitza baxuagoak lortzen dituzte ingelesez bertakoekin alderatuta. Honek adierazten du inklusioa ez dela egiten egin behar bezala. Lan honetan ikasle etorkinek jasotzen duten hezkuntza-erantzuna aztertuta da. Horretarako, inkestak eta elkarrizketak egin zaizkie Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ingeleseko irakasleei. Irakasleek erakutsi dute ezagutzen dituztela ikasle etorkinekin egin beharreko jarduera arrakastatsuak, nahiz eta ez gauzatu. Azkenik, proposamen didaktiko bat inplementatu eta hausnartu da, ikasle etorkinen inklusioa errazteko egokitzapen metodologikoak aplikatu dituenak.

Lehen Hezkuntza, ikasle etorkinak, inklusioa, hizkuntzen irakaskuntza, atzerriko hizkuntzak

In the Basque Autonomous Country immigrant students get lower results in English compared to the native students. This indicates that their inclusion is not being carried out properly. In this paper, the educational response received by immigrant students has been analyzed. For that, surveys and interviews have been conducted with Primary Education English teachers in Bizkaia. Teachers have shown that they are aware of the successful actions to be carried out with immigrant students, even if they do not carry them out. Finally, a didactic proposal has been implemented and discussed in which methodological adaptations were applied to promote the inclusion of immigrant students.

Primary Education, immigrant students, inclusion, language teaching, foreign languages

1. Introducción

El incremento de movimientos migratorios ha traído consigo una nueva realidad a los centros educativos, puesto que el número de alumnado inmigrante en las escuelas de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) es el más elevado hasta el momento (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020a). Asimismo, la globalización ha generado un nuevo reto para todo el alumnado, la necesidad de comunicarse en más de un idioma (Muradás Sanromán, 2016). En el caso de la CAPV, la situación es la siguiente: hay dos idiomas vehiculares, el castellano y el euskera, y además se estudia una lengua extranjera con obligatoriedad (Garrido, 2010).

Los/as profesionales de los centros educativos deben hacer frente a esta realidad respondiendo a las necesidades educativas del alumnado inmigrante y asegurando su inclusión (Malagón Cubero, 2010). Para dicho fin, el profesorado debe aplicar metodologías de enseñanza que respondan a las necesidades del alumnado (Orden ECD/65/2015). El profesorado debería asegurar que las condiciones del alumnado inmigrante no fuesen un limitante (Arnáiz Sánchez, 2003). Sin embargo, sus resultados son inferiores en todas las áreas, incluyendo la asignatura de lengua extranjera (Luna, 2016).

La diferencia de resultados académicos indica que no se está respondiendo de una manera óptima a las necesidades del alumnado inmigrante. El debido apoyo pedagógico debería ser suficiente para mejorar esta situación (Tolbert et al., 2015). Por ello, en el presente Trabajo de Fin de Grado se pretende examinar la respuesta educativa que recibe el alumnado inmigrante en las aulas de inglés de Educación Primaria en los colegios de Bizkaia. Para ello, se ha realizado un análisis en tres fases. En primer lugar, 87 profesores/as de diferentes colegios de Bizkaia han contestado a una encuesta. En la segunda fase 5 maestras de inglés de Bilbao fueron entrevistadas con el fin de obtener aspectos más específicos respecto a su actuación en el aula con el alumnado inmigrante. Por último, se plantea una propuesta educativa en la que se ha tenido en cuenta la inclusión del alumnado inmigrante, con la que se pretende observar su respuesta a la misma.

2. Marco teórico y conceptual

2.1. Aprendizaje de lenguas extranjeras: Inglés

Las lenguas cumplen un papel esencial en las vidas de las personas. En consecuencia, el aprendizaje de lenguas extranjeras, y en particular el multilingüismo, se ha convertido en uno de los principales retos a los que se enfrenta actualmente el sistema educativo. La globalización ha incrementado las necesidades comunicativas en multitud de situaciones, por lo que conocer más de un idioma es prácticamente una obligación (Muradás Sanromán, 2016). Es por esto que los programas educativos europeos indican gran preocupación por desarrollar métodos de enseñanza que generen una respuesta efectiva (González Villarón, 2017).

Mediante la enseñanza de una lengua extranjera la finalidad última que se persigue es, acorde al artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (p. 17168).

En la CAPV la lengua extranjera que se estudia con obligatoriedad es el inglés. Su uso generalizado está relacionado con el poder del núcleo político, económico y cultural de sus hablantes (Garrido, 2010). Su relevancia es tal que el 79,4% del alumnado en la Unión Europea estudia inglés en Educación Primaria. Asimismo, en 14 de estos países lo hacen de forma obligatoria (Comisión Europea, 2017).

2.2. Inglés en la Comunidad Autónoma del País Vasco

En la CAPV, acorde al artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, “corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año” (p. 17167). Es por esto que el aprendizaje de la primera lengua extranjera se comienza en el segundo ciclo de Educación Infantil, y continúa durante todo el periodo de Educación Obligatoria. A lo largo de los cursos de Educación Primaria, dependiendo de las administraciones educativas, la carga lectiva de esta asignatura es de entre dos a cuatro horas semanales impartidas por un/una maestro/a especialista (González Villarón, 2017).

Desde el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco se siguen las directrices y consejos que la Unión Europea establece para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Ejemplo de esto es el proyecto INEBI (Ingelesa Edukien Bitartez/ El inglés a través de contenidos) que se lleva a cabo en la CAPV por iniciativa del Departamento de Renovación Educativa para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa (Grisaleña Urrecho et al., 2009).

El Decreto 138/1983, de 11 de julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco establece los modelos de enseñanza A, B y D. En los modelos A y D se utiliza una única lengua vehicular, castellano y euskera respectivamente. En cambio, en el modelo B ambas lenguas oficiales son utilizadas como lenguas vehiculares. En lo que concierne al aprendizaje de las lenguas extranjeras, estos modelos no hacen ninguna diferenciación en cuanto a su aplicación en el aula, ya que únicamente hacen referencia al uso de las lenguas cooficiales.

2.3. Atención a la diversidad: alumnado inmigrante

El profesorado especialista de inglés tiene que hacer frente a uno de los grandes retos del sistema educativo: la atención a la diversidad (Malagón Cubero, 2010). El término diversidad está a menudo mentalmente ligado a una condición negativa. Socialmente se utiliza para nombrar una visión fragmentada de la realidad, y por ello se vincula a prejuicios y estereotipos. Sin embargo, el sistema educativo ha de ser un lugar acogedor e inclusivo (Bravo Mancero y Santos Jiménez, 2019). Booth y Ainscow definen la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas (2011).

Acorde a la legislación educativa española vigente en materia de inclusión, los/as docentes de lengua extranjera, al igual que el resto del profesorado, han de actuar acorde a los criterios de calidad y equidad propios de una educación inclusiva (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa). Atender a la diversidad implica garantizar el derecho al reconocimiento, a una educación de calidad en la que puedan desarrollar sus capacidades individuales, y en la que sean valorados/as por igual, sin que sus condiciones personales, sociales, emocionales o lingüísticas sean un limitante (Arnáiz Sánchez, 2003). Para que esto sea posible, las

metodologías y materiales seleccionadas por el equipo docente deben ser capaces de responder a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje (Orden ECD/65/2015).

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación del 3 de mayo recoge bajo la clasificación Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) al alumnado que requiere una atención educativa diferente por presentar alguna de las siguientes: necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, integración tardía al sistema educativo español o dificultades específicas de aprendizaje. El profesorado debe prestar especial atención a este alumnado con el objetivo de garantizar el derecho individual a una educación de calidad (Malagón Cubero, 2010).

La incorporación tardía del alumnado al sistema educativo español puede traer consigo muchas dificultades. Esto se ve reflejado en sus resultados académicos, donde hay una diferencia notoria en comparación con el alumnado autóctono. En algunas asignaturas la diferencia en el informe PISA entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono llega a ser de 75 a 80 puntos, equivalente a 2 a 3 años de retraso. Este factor puede situar al alumnado inmigrante en situación de riesgo de exclusión educativa, social y laboral (Etxeberria et al., 2018). Con el paso de los cursos la diferencia entre ambos grupos se incrementa (Luna, 2011).

En el caso del País Vasco, el alumnado inmigrante también obtuvo resultados inferiores, lo que demuestra que no se está respondiendo de forma adecuada a la diversidad de ritmos del alumnado. En la evaluación de diagnóstico de 2015 realizada por el Gobierno Vasco se recogieron los resultados del alumnado nativo del País Vasco e inmigrante de primera y segunda generación. En este diagnóstico el alumnado inmigrante de primera generación obtuvo 225 puntos en la prueba de inglés y el de segunda generación alcanzaba los 234, aunque estos últimos se quedaban a 13 puntos de la media del alumnado nativo, de 247 puntos (Luna, 2016).

Para poder comprender la importancia de la inclusión del alumnado inmigrante en el aula es necesario tener una visión objetiva de su presencia en la misma. Acorde a los datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a), en el curso 2019-2020 en la CAPV el 8,4% del alumnado era inmigrante y en España alcanzaba el 9,9%, el número más elevado hasta el momento.

En la CAPV, y del mismo modo a nivel estatal, el número de alumnado inmigrante incrementó a partir de los años 2001-2002. En cambio, en 2011-2012, con la

llegada de la crisis económica, el número comenzó a descender. Estas cifras no se recuperaron hasta el 2018-2019, aunque en el País Vasco el número de alumnado inmigrante ya era equiparable al previo a la crisis en 2014-2015. Este crecimiento en el número de alumnado inmigrante ha sido especialmente notorio en Educación Primaria en el País Vasco. De los/as 34.139 alumnos/as inmigrantes matriculados/as durante el curso 2019-2020 en enseñanza no universitaria, 11.461 lo hacían en Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020b).

Asimismo, los datos de matriculación del alumnado inmigrante muestran patrones significativos en sus elecciones. Durante el curso 2019-2020 la mayoría optó por la red pública, 23.501, frente a los/as 10.638 alumnos/as matriculados/as en la red privada (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020b). En cuanto al modelo lingüístico, al igual que el autóctono, el alumnado inmigrante elige mayoritariamente el modelo D. Por último, en cuanto al origen del alumnado, su incidencia es la siguiente: África (10.928), América del sur (8.088), Europa (6.869), América central (3.867), Asia (3.757), América del norte (325) y Oceanía (33). Los/as 272 alumnos/as restantes proceden de un país no definido (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020c).

En el artículo 72 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación del 3 de mayo se explicitan los recursos de los que está dotado el alumnado ACNEAE. Así, las Administraciones Educativas:

- Contarán con profesorado de las especialidades correspondientes y profesionales cualificados, así como medios y materiales precisos para su adecuada atención.
- Dotarán de recursos necesarios para su adecuada atención.
- Promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con su tratamiento.
- Podrán colaborar con otras administraciones, entidades, instituciones o asociaciones para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

Además, los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para poder alcanzar sus objetivos.

En este sentido, el alumnado que se ha incorporado de forma tardía al sistema educativo español podrá contar con la ayuda del Profesorado de Refuerzo Lingüístico, denominado PRL o HIPI en la CAPV. Este profesorado, en colaboración con el/la

tutor/a, realiza el Plan de Intervención Individual y se encarga del refuerzo de las lenguas vehiculares (Etxague et al., 2010). Sin embargo, aunque el/la PRL pueda llevar a cabo el refuerzo de la lengua inglesa en el caso de estar capacitado/a para ello, esta no será su principal función, ya que no se trata de una lengua vehicular en la CAPV (Hizkuntza Taldea Berritzegune Nagusia, 2019).

2.4. Alternativas para la atención del alumnado inmigrante

El profesorado especialista de inglés es el encargado de incluir adecuadamente al alumnado inmigrante en el aula de lengua extranjera. No obstante, el apoyo pedagógico adecuado podría ser suficiente para superar las dificultades del alumnado y alcanzar resultados significativos (Tolbert et al., 2015). El profesorado debe implementar una enseñanza individualizada para lograr la inclusión del alumnado inmigrante en el aula de inglés, lo que tendría beneficios no solo en el aprendizaje del alumnado inmigrante, sino en todo el alumnado (Ainscow et al., 2006).

El alumnado inmigrante, dependiendo de características como su procedencia, puede tener un nivel superior o inferior a la media española. Por un lado, se encuentra el alumnado que tiene el inglés como lengua materna, como puede ser el alumnado de Reino Unido, o que por su país de origen tenga un nivel superior al de España, por ejemplo el alumnado originario de Alemania. Por otro lado, parte del alumnado puede no ser conocedor de ninguna de las lenguas oficiales del País Vasco y tener un nivel inferior en inglés a la media española, como por ejemplo, el alumnado de Marruecos (Education First, 2020). En ambos casos se podrían poner en práctica los métodos y estrategias que se nombran a continuación.

En primer lugar, la enseñanza de una lengua debería llevarse a cabo mediante el Enfoque Comunicativo. El propósito fundamental de este enfoque es establecer la comunicación puesto que, acorde a Hymes (1971, citado por Larsen-Freeman y Anderson, 2011), para comunicarse efectivamente es necesario desarrollar la competencia comunicativa. Las actividades crean situaciones significativas en las que se facilita la interacción entre el alumnado y la experimentación con la lengua. Así, el alumnado es un agente activo del proceso y tiene mayor responsabilidad sobre su aprendizaje (Richards, 2006). Por otro lado, el profesorado cumple el rol de facilitador, y su especial interés por las variables individuales del alumnado permiten una mejor adaptación a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje (Beghadid, 2013).

En segundo lugar, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una modalidad de enseñanza-aprendizaje enfocada en la creación de un producto final. Su aplicación en el aula genera múltiples beneficios, entre ellos, su capacidad para estimular la investigación y colaboración entre los/as participantes (Railsback, 2002). Además, permite que el alumnado reflexione sobre sus proceso de aprendizaje, dando lugar a una mayor motivación y autoeficacia (Myeong-Hee, 2018).

En tercer lugar, los métodos que podrían favorecer la inclusión del alumnado inmigrante en el aula de inglés son el Método Multisensorial y el método *Total Physical Response* (TPR).

La enseñanza multisensorial permite aprovechar al máximo los mecanismos perceptivos. Esta enseñanza implica la involucración de los tres canales sensoriales: visual, auditivo, y kinestésico. De esta forma el alumnado aprende utilizando las distintas vías cerebrales simultáneamente para mejorar la memoria y el aprendizaje (Birsh y Carreker, 2011). En comparación con aquellas actividades en las que se estimula un único canal sensorial, el aprendizaje multisensorial facilita el aprendizaje y posibilita que este ocurra más rápido (Shams y Seitz, 2008).

Del mismo modo, el método TPR puede beneficiar al alumnado debido a que se crean asociaciones entre el movimiento y la lengua que están aprendiendo. Las actividades que combinan actividad física y lenguaje evitan crear sentimiento de fracaso en el alumnado, lo que mejora su comprensión y facilita el aprendizaje. Asimismo, el método TPR puede reducir su estrés ante el aprendizaje de una nueva lengua, ya que los/las estudiantes pueden empezar a hablar cuando se sienten preparados/as para ello (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Por último, diversas estrategias pueden facilitar el aprendizaje de todo el alumnado. La estrategia *Scaffolding*, el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs), la enseñanza directa, la explicitación de las estrategias de aprendizaje o la evaluación frecuente podrían ponerse en práctica y ser de utilidad en diversas áreas. Por último, la estrategia *Translanguaging* se utiliza exclusivamente en la enseñanza de lenguas cuando el alumnado comparte dos o más lenguas.

El *Scaffolding* o andamiaje, estrategia relacionada con las teorías de Vygotsky (1978, citado por Hammond y Gibbons, 2005), describe la asistencia temporal que proporciona el profesorado para asistir al alumnado en la realización de tareas y comprensión de nuevos conocimientos. Esta permite al alumnado realizar tareas

similares a las previamente aprendidas por sí mismos/as. El profesorado puede ampliar lo que el alumnado es capaz de hacer mediante actividades de secuenciación y orientación. Para ello, debe controlar los elementos de la actividad que están fuera del alcance del alumnado. Para que el aprendizaje tenga lugar, el contexto debe ofrecer un gran reto y al mismo tiempo se debe proporcionar gran apoyo. Asimismo, la tarea ha de simplificarse reduciendo el número de actos constitutivos necesarios para alcanzar la solución. De esta forma, la atención del alumnado se centra en las características esenciales y relevantes de la actividad (Hammond y Gibbons, 2005).

El uso de las TICs ofrece un contexto interactivo, flexible e innovador para el aprendizaje de nuevas lenguas. Su integración en el aula reduce la enseñanza centrada en el profesorado, lo que minimiza la ansiedad y aumenta la motivación del alumnado en el aprendizaje de lenguas. Asimismo, las TICs facilitan que el profesorado pueda variar el estilo de enseñanza acorde a los intereses del alumnado y dar una respuesta que atienda mejor a las diferencias individuales (Al-Mahrooqi y Troudi, 2014).

La enseñanza explícita o directa es otra de las medidas que puede tomar el profesorado en la enseñanza de inglés. El aprendizaje explícito es el proceso mediante el cual el alumnado adquiere conocimiento consciente, asociado generalmente a condiciones de aprendizaje intencional de habilidades académicas. La enseñanza explícita de aspectos formales cuidadosamente secuenciada y estructurada contribuye a un mayor reconocimiento y una mejora en la producción de estos (Leow, 2015).

Otro modo en el que el profesorado puede facilitar el aprendizaje es a través de la explicitación de las estrategias de aprendizaje. Aprender a aprender favorece la autonomía de aprendizaje. Con este objetivo, algunas de las estrategias que puede utilizar el alumnado, ordenadas en función del nivel de autonomía que otorgan, son las siguientes: las hojas de pensamiento, las pautas, las discusiones sobre el proceso de pensamiento y el aprendizaje cooperativo (Monereo et al., 2001).

Las hojas de pensamiento son afirmaciones dirigidas a promover y guiar un determinado proceso de pensamiento. Las pautas, por su lado, son acciones dirigidas a recordar actividades clave en el proceso de resolución de la tarea. Las discusiones acerca del proceso de pensamiento permiten observar y recoger la forma en la que el alumnado procedió a resolver una tarea, los aspectos que se tuvieron en cuenta, las variables que consideraron relevantes y las decisiones que tomaron. Finalmente, el aprendizaje cooperativo permite al alumnado beneficiarse de la heterogeneidad y las

relaciones de interdependencia. En las actividades en las que diferentes personas deben resolver juntas una tarea, se producen diferencias en las estrategias para llevar a cabo esta, lo que favorece la discusión sobre las condiciones relevantes en cada situación de aprendizaje (Monereo et al., 2001). Esta estrategia implica una situación de correlación positiva entre el alumnado, lo que facilita la igualdad de oportunidades y el aprendizaje de calidad para todo el alumnado (Torrego Seijo y Negro Moncayo, 2012).

La evaluación frecuente puede ser formativa y traer beneficios significativos a todo el alumnado que la recibe, incluido el alumnado inmigrante. El profesorado debe encontrar un balance entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje, puesto que convertir el rendimiento escolar en un proceso diario de evaluación puede traer grandes beneficios además de la verificación del aprendizaje adquirido (Moreno Olivos, 2016). La autoevaluación, por su parte, permite redefinir la meta deseada, evidenciar la situación presente y comprender el modo para completar el vacío en las anteriores (Black y William, 1998, citado por Moreno Olivos, 2016).

Finalmente, en las aulas en las que todo el alumnado comparte dos lenguas el profesorado puede aplicar la estrategia *Translanguaging*. Acorde a Baker (2011) *Translanguaging* es el proceso de crear significado y dar forma a las experiencias, obteniendo comprensión y conocimiento a través del uso de dos lenguas. Cenoz y Gorter (2017) propusieron crear una distinción entre el *Translanguaging* espontáneo y el pedagógico, diferenciando así el uso fluido de los idiomas del *Translanguaging* pedagógico, en el que las estrategias de instrucción se diseñan para integrar dos o más idiomas. Esta estrategia tiene múltiples beneficios para el alumnado, puesto que promueve una comprensión de mayor profundidad del tema, fortalece su lengua más débil, apoya los vínculos entre estudiantes y consigue integrar a aquellos/as que aprenden con fluidez con los/las estudiantes principiantes (Baker, 2011).

3. Investigación

3.1. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es conocer la respuesta educativa que recibe el alumnado inmigrante en las aulas de inglés de Educación Primaria en Bizkaia. Así, esta finalidad engloba la obtención de los siguientes objetivos:

- Analizar la respuesta educativa que recibe el alumnado inmigrante en el aula de inglés considerando sus necesidades lingüísticas.
- Reflexionar acerca de la respuesta educativa ofrecida al alumnado inmigrante teniendo en cuenta los métodos, técnicas y estrategias aplicadas.
- Plantear una propuesta de mejora dirigida a uno de los centros en los que se ha llevado a cabo parte de la investigación atendiendo a las necesidades del alumnado inmigrante que se encuentran en este.
- Observar la influencia de la aplicación de métodos, estrategias y técnicas inclusivas en todo el alumnado participante en dicha propuesta, incluido el autóctono de la CAPV.

3.2. Cuestionarios y entrevistas

3.2.1. Muestra

La primera parte de la investigación, un cuestionario, ha sido enviada a todos los centros escolares en los que se imparte Educación Primaria en Bizkaia. Debido a que se pretende conocer la respuesta educativa de los/as maestros/as de inglés, estos/as han sido los/as únicos/as que debían contestar al formulario.

En la segunda parte de la investigación se han llevado a cabo entrevistas individuales. En este caso, 5 maestras de inglés de diferentes centros escolares de Bilbao han sido entrevistadas. Las características de los centros y sus respectivas maestras son las siguientes:

- Centro escolar A: La maestra tiene 53 años y 33 de años de experiencia, 32 de ellos en el centro en el que se encuentra actualmente. La escuela es concertada, católica y tiene un porcentaje de inmigración muy bajo, inferior al 4%.
- Centro escolar B: La maestra tiene 34 años y 12 años de experiencia, de los cuales 9 han sido en el colegio actual. La escuela es concertada, católica y tiene un porcentaje de inmigración elevado, entre el 50% y 60%.
- Centro escolar C: La maestra tiene 35 años y 12 años de experiencia, siendo este el primer curso en el centro en el que se encuentra. La escuela es pública y tiene un porcentaje de inmigración bajo, en relación al 10% del alumnado. En este caso, el resto del alumnado que asiste al colegio es de etnia gitana.

- Centro escolar D: La maestra tiene 59 años y alrededor de 35 años de experiencia, 14 de ellos en el colegio en el que se encuentra. La escuela es una ikastola pública en la que el porcentaje de inmigración ronda el 10%.
- Centro escolar E: La maestra tiene 46 años y tiene 25 años de experiencia, 7 de ellos en el colegio en el que se encuentra actualmente. La escuela es pública y tiene un porcentaje de inmigración entre el 13% y el 15%.

3.2.2. Metodología

Los cuestionarios (véase anexo 1) están conformados principalmente por preguntas cerradas, por lo que las respuestas son de carácter cuantitativo. En algunos casos se ha permitido desarrollar la respuesta si lo considerasen necesario. Además, el profesorado ha tenido que contestar a una pregunta abierta con la que se pretende recoger su opinión, por lo que será analizada de manera cualitativa. En estos cuestionarios han participado 87 maestros/as de inglés de la etapa de Educación Primaria. Las preguntas realizadas han permitido conocer al profesorado participante, su formación, la realidad de sus aulas, su percepción de estas y su actuación en las mismas.

Las entrevistas (véase anexo 2), analizadas de forma cualitativa, han sido dirigidas al profesorado de inglés de 5 centros de Bilbao con distintas características. De este modo se ha podido recoger información más detallada en relación a los aspectos tratados en el marco teórico y la encuesta realizada al profesorado de inglés de las escuelas de Bizkaia. En este caso la entrevista se ha dividido en los siguientes 5 apartados: información personal del/de la maestro/a entrevistado/a, formación, realidad del colegio, coordinación y actuación.

3.2.3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tanto en los cuestionarios como en las entrevistas individuales. Dentro de la muestra correspondiente a los cuestionarios (véase anexo 3) de 87 docentes, el 59,8% del profesorado pertenece a un colegio público y el 40,2% a un concertado. La muestra difiere ligeramente de la realidad de los colegios de Bizkaia, pues solo el 51,8% de los colegios son públicos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020d). El perfil genérico de los/las docentes que respondieron este cuestionario es el siguiente; la mayoría están en un

rango de edad entre los 26 y los 35 años, contando así entre sus primeros quince años de experiencia. Asimismo, la mayoría del profesorado que realizó el cuestionario se había formado en el área de inglés, al igual que las maestras a las se les realizó la entrevista (véanse anexos 3 y 4).

En cuanto a la realidad del aula, el 90,8% del profesorado cuenta con inmigrantes en sus clases, y de estos 45 afirmaron que no les supone una dificultad añadida en la organización de las sesiones. En cambio, 25 afirmaron que les supone una dificultad. El resto del profesorado decidió justificar su respuesta y señalaron inconvenientes relacionados con el manejo de la clase debido a la procedencia del alumnado, su situación o caso particular (véase anexo 3).

A pesar de las dificultades que puedan tener, el 87,4% no recibe ningún tipo de ayuda del PRL, ya que la principal función de estos/as profesionales es el refuerzo de las lenguas vehiculares de la CAPV (Hizkuntza Taldea Berritzegune Nagusia, 2019). Asimismo, el 79,3% del profesorado afirma que se siente capacitado/a para organizar y adaptar las clases a las necesidades del alumnado sin la ayuda de otros/as profesionales (véase anexo 3). Cuatro de las maestras que realizaron las entrevistas también se veían capacitadas para organizar y adaptar las clases a las necesidades del alumnado sin ayuda de otros/as profesionales. Sin embargo, la maestra del centro escolar C, en el que el 10% del alumnado es inmigrante y el 90% lo es de etnia gitana, decía lo siguiente: “Hago lo que puedo. Al final las ratios son las que son y cuesta mucho cubrirlo. Procuero 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” (véase anexo 4).

Por otro lado, las maestras entrevistadas afirman que sus respectivos colegios están en contacto con el Berritzegune, aunque no son ellas las que se ponen en contacto. Así la maestra del centro escolar A, donde el porcentaje de alumnado inmigrante es inferior al 4%, explicaba: “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” (véase anexo 4).

En cuanto a los resultados académicos del alumnado, 40 docentes concluyen que dependiendo de su origen los resultados en la asignatura de inglés son similares a los del alumnado autóctono; lo que concuerda con lo observado en el marco teórico, ya que el alumnado dependiendo de su origen podría tener un nivel similar o superior al del

alumnado autóctono (Education First, 2020). Solo 11 de los/as docentes afirmaron percibir la diferencia en sus resultados. Gran parte del profesorado relaciona esta diferencia académica a la motivación, los conocimientos previos o las capacidades del alumnado inmigrante. Aún y todo, 20 docentes afirman que los resultados obtenidos son similares (véase anexo 3). En las entrevistas, en el centro escolar B, en el que el alumnado inmigrante supera el 50%, constatan que “sobre todo se nota esa diferencia en el alumnado que acaba de llegar. El problema es cuando vienen a mitad de curso y vienen con algún desfase”. Por otro lado, en el centro escolar E, donde el porcentaje de alumnado inmigrante es superior al 10%, relacionan esa diferencia con la falta del conocimiento de euskera, dado que, “muchas veces cuando no entienden las cosas las explicamos en euskera. Y claro, ellos se encuentran con que el euskera tampoco lo entienden”. Sin embargo, la maestra del centro escolar D, una ikastola con un porcentaje de inmigración que ronda el 10%, considera que no existen diferencias debido a que “en inglés se sienten muy cómodos” (véase anexo 4).

Cuando el alumnado tiene dificultades para comprender, la mayoría de los/las docentes realiza las explicaciones en castellano, siguiéndoles muy de cerca aquellos/as que las llevan a cabo en euskera y unos pocos lo hacen en inglés (véase anexo 3). En este caso no se cumple con los principios del Enfoque Comunicativo ya que, acorde a Richards (2006), el aprendizaje de la lengua ocurre cuando la comunicación ocurre en la misma. Por ejemplo, en el centro escolar C, con un 10% de alumnado inmigrante y un 90% de etnia gitana, la maestra transmite que no puede dar clase en inglés y por ello lo hace en euskera: “Normalmente en otras escuelas tú hablas en inglés, haces gestos, y de alguna manera, [...] 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. Este año estoy intentando buscar estrategias diferentes para llegar, pero me cuesta mucho” (véase anexo 4).

De los/as 87 docentes que completaron el formulario 71 consideran que dar una atención personalizada al alumnado inmigrante no perjudica a dicho alumnado y muchos/as de ellos/as afirman en las respuestas abiertas que a pesar de requerir más tiempo y esfuerzo, es una de las responsabilidades que deben asumir como docentes (véase anexo 3). Esto concuerda con lo que se transmite en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, puesto que todo el profesorado

debe actuar acorde a los criterios de calidad y equidad propios de una educación inclusiva. Así, la maestra del centro escolar A, en el que el porcentaje de alumnado inmigrante es muy bajo, transmitía: “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” (véase anexo 4).

Los/as docentes especializados/as en inglés hacen uso de diferentes métodos, técnicas y estrategias para llevar a cabo sus clases. En general, las más destacadas son el Enfoque Comunicativo, el ABP y la enseñanza cooperativa. Pero concretamente, para asegurar una evolución adecuada del alumnado inmigrante, afirman que utilizan las mismas técnicas, metodologías y estrategias que para el resto del alumnado. Sin embargo, dependiendo del origen y de la base del alumnado, el material se adapta a su nivel, de este modo, se sienten más cómodos/as trabajando. Por otra parte, en esta pregunta abierta, la mayoría de los/las docentes argumentan lo importante que es crear interés y motivar al alumnado para que tengan confianza, lo que se puede lograr a través de diferentes metodologías como la enseñanza cooperativa (véase anexo 3).

En las entrevistas individuales el profesorado explicó en profundidad su actuación respecto al alumnado inmigrante y demostraron conocer los métodos y estrategias más adecuados para llevar a cabo su inclusión. La maestra del centro escolar D, en el que el alumnado inmigrante ronda el 10%, lo explicaba de la siguiente manera: “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.” En el centro educativo B, con un porcentaje de alumnado inmigrante superior al 50%, hacen actividades como *role plays* para trabajar la comunicación espontánea. Por su parte, en el centro educativo C, en el que el alumnado mayoritariamente es de etnia gitana, trabajan con material manipulativo, dinámicas y juegos. Del mismo modo, la maestra del centro educativo E, en el que el alumnado inmigrante es poco superior al 10%, afirmaba que para incluir al alumnado inmigrante, las explicaciones se debían reforzar con imágenes y mímica, ya que consideraba que el lenguaje no verbal era importante; asimismo, consideraba determinante animarles, ayudarles a participar y el refuerzo positivo (véase anexo 4).

En la evaluación de diagnóstico de 2015 realizada por el Gobierno Vasco se evidenciaba la situación de desventaja en la que se encuentra el alumnado inmigrante (Luna, 2016). En este sentido, las entrevistas y encuestas al profesorado han ayudado a clarificar las posibles razones para que no se esté llevando a cabo una respuesta educativa más adecuada. Sin embargo, se carece de la respuesta del alumnado inmigrante a actuaciones educativas en la que se tengan en cuenta sus necesidades. Por ello, a continuación se plantea una unidad didáctica en la que se aplican adaptaciones metodológicas descritas como exitosas en el marco teórico y conceptual para la inclusión del alumnado inmigrante.

3.3. Propuesta didáctica

3.3.1. Descripción del centro escolar

La intervención se ha llevado a cabo en el primer centro entrevistado, en el que hay un bajo porcentaje de alumnado inmigrante, inferior al 4% en Educación Primaria. De esta forma se ha podido observar la respuesta del alumnado a una unidad en la que se tiene en cuenta la inclusión del alumnado inmigrante.

El centro escolar en el que se ha llevado a cabo la investigación es una escuela concertada católica situada en Bilbao. En este centro se ofrece desde Educación Infantil hasta Bachiller. Es un centro grande, en el que se encuentran escolarizados/as alrededor de 1300 alumnos/as, casi 500 de ellos/as en la etapa de Educación Primaria.

El centro cuenta con tres aulas por curso en Educación Primaria. En dos de ellas la enseñanza se imparte en el modelo lingüístico D, mientras que en la tercera el alumnado está escolarizado en el modelo B. Aunque previamente el alumnado de las tres aulas no estaba dividido teniendo en cuenta modelos lingüísticos, este año ha sido necesario con el objetivo de respetar los grupos burbuja. Esta división ha llevado a que el alumnado inmigrante y con dificultades de aprendizaje esté concentrado en el aula de modelo B, en el que se ha llevado a cabo la investigación.

En este aula colaboran diferentes profesionales; además de la tutora, hay profesorado específico en las áreas de educación física, lengua castellana, matemáticas, robótica y música. Asimismo, trece horas a la semana cuentan con profesorado de apoyo, ya sea el/la pedagogo/a terapéutico/a del centro, o uno/a de los tres auxiliares que intervienen en el aula. El colegio nunca ha contado con PRL, el profesorado de

apoyo es el responsable de atender a las necesidades del alumnado inmigrante. No obstante, este profesorado no necesariamente sabe inglés.

En cuanto al alumnado del aula, es un grupo con gran diversidad en lo que a ritmos de aprendizaje se refiere. En la clase hay 26 alumnos/as, 13 chicas y 13 chicos. Hay un alumno con un ACI global, 9 alumnos/as que trabajan con PIRE en diferentes áreas y tres alumnos/as inmigrantes. Dos de ellos/as llevan desde pequeños/as en el colegio, únicamente uno de ellos/as se ha incorporado recientemente al aula. Ninguno/a de estos/as alumnos/as cuentan actualmente con recurso de Pedagogía Terapéutica (PT) o Especialistas de Apoyo Educativo (EAE).

3.3.2. Metodología

La propuesta didáctica (véase anexo 5) se ha llevado a cabo en un aula, mientras que en el aula de control la maestra habitual de ambos grupos ha seguido impartiendo las clases de inglés como lo haría habitualmente. Al finalizar la intervención el alumnado de ambas clases ha sido evaluado a través del examen que propone el método. Por último, se han analizado los resultados de ambas aulas antes y después de realizar dicha intervención.

La propuesta didáctica diseñada consta de 11 sesiones de una duración comprendida entre 45 y 50 minutos. A través de esta unidad se propone una adaptación de un libro de texto de sexto curso, en la que se busca favorecer la inclusión del alumnado inmigrante. La unidad que se ha adaptado es *Let's communicate!* (¡Comuniquémonos!). Al final de la unidad deben conocer el vocabulario relacionado con los medios de comunicación. Por otro lado, el aspecto gramatical que se introduce a través de esta unidad es el pasado simple. Además se pretende desarrollar la capacidad para pensar desde otros puntos de vista. Finalmente, la unidad propone un proyecto en relación a la tecnología y la comunicación.

La selección y adaptación de las actividades propuestas se ha hecho teniendo en cuenta los objetivos de esta unidad y el alumnado con el que se pondrá en práctica. Así, los métodos, técnicas y estrategias que se han aplicado son los presentados anteriormente en el marco teórico, tales como el Enfoque Comunicativo, TPR o el uso de las TICs (véase anexo 5).

3.3.3. Resultados

El alumnado con el que se ha llevado a cabo la intervención ha realizado diversas actividades que han sido evaluadas, además del examen final. De este modo, han sido calificados/as en las áreas de expresión escrita y expresión oral. Estas dos son las destrezas que suponen una mayor dificultad para el alumnado (véase anexo 6).

En primer lugar, la expresión escrita se ha evaluado por medio de una actividad en la que debían dar su opinión, realizada en la segunda sesión, y del proyecto final que se ha propuesto en esta unidad, la entrevista a sus familiares. En ambas actividades el resultado ha sido positivo. No obstante, en las entrevistas realizadas individualmente una parte notoria del alumnado no puso ningún conector en toda la redacción. Uno de los aspectos más llamativos ha sido el uso incorrecto de los signos de puntuación, y en algunos casos la carencia de estos (véase anexo 6).

En cuanto a la expresión oral, esta ha sido la mayor dificultad en el desarrollo de la secuencia didáctica. En la cuarta sesión, la segunda sesión en la que trabajaban el pasado simple, el alumnado estaba completamente bloqueado. Su maestra justificaba esta reacción por parte del alumnado con su falta de hábito de actividades comunicativas. El alumnado de esta escuela realiza la mayoría de actividades en sus ordenadores, por lo que las destrezas que menos trabajan son la comprensión oral, y especialmente, la expresión oral (véase anexo 6).

En cuanto a la evaluación del examen final, debido a que el aula de control tiende a obtener mejores resultados en todas las áreas, se ha medido la evolución del alumnado haciendo una comparación con sus notas en la anterior unidad. Así, se ha obtenido la variación en sus resultados en comprensión oral, comprensión escrita y gramática.

El alumnado del aula de control obtuvo una media de 9,292 en el ejercicio de comprensión oral, 8,469 en el ejercicio de gramática y 9,167 en comprensión escrita. Por su parte el grupo experimental obtuvo una media de 9,12 en la prueba de comprensión oral, 8,37 en gramática y 9,45 en la prueba de comprensión escrita (véase anexo 7).

De este modo, el alumnado del aula de control obtuvo una mejora del 3,24% y del 0,13% en las pruebas de comprensión oral y gramática respectivamente. Sin embargo, sus resultados disminuyeron en un 7,56% en comparación con la prueba previa de comprensión escrita. En contraste, el alumnado con el que se llevó a cabo la

intervención mejoró en 3,74% sus resultados en la prueba de comprensión oral; asimismo, sus resultados fueron inferiores en comparación a la unidad anterior en un 5,02% y 2,24% en las pruebas de gramática y comprensión escrita respectivamente. El alumnado inmigrante logró resultados similares al alumnado autóctono de la CAPV, es decir, obtuvieron mejores resultados en los apartados de comprensión oral y escrita, y sus resultados disminuyeron en el área de gramática (véase anexo 7).

4. Conclusiones

La legislación educativa española en materia de inclusión indica que el profesorado debe actuar acorde a los criterios de calidad y equidad propios de una educación inclusiva (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa). Sin embargo, los resultados del alumnado inmigrante, inferiores en todas las áreas en comparación al alumnado autóctono de la CAPV, sugieren que no se está atendiendo a la diversidad adecuadamente, puesto que en un proceso inclusivo las condiciones del alumnado no deberían ser un limitante en su proceso de aprendizaje (Arnáiz Sánchez, 2003). Simultáneamente, el profesorado debe proceder de acuerdo con las necesidades de la sociedad, lo que en la CAPV implica asegurar que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa en las lenguas curriculares y además, en inglés (Garrido, 2010).

En este Trabajo de Fin de Grado se ha efectuado una investigación en tres fases; en primer lugar se realizaron encuestas, posteriormente se hicieron entrevistas y finalmente, se elaboró una propuesta didáctica.

Mediante las dos primeras fases se pretendía analizar la respuesta educativa que recibe el alumnado inmigrante en el aula de inglés y reflexionar acerca de esta, teniendo en cuenta los métodos, técnicas y estrategias que se aplican. En el cuestionario se le preguntó al profesorado cuales consideraban que eran las adaptaciones metodológicas que se podían hacer para favorecer la evolución del alumnado inmigrante, y a través de esta pregunta la mayoría demostraron conocer aquellas actuaciones que resultan exitosas. Sin embargo, al preguntar con qué frecuencia ponían en práctica algunos de los métodos, técnicas o estrategias, se evidenciaba que no aprovechaban todo su potencial (véase anexo 3). Además, en ambas fases se manifestó la tendencia a dar explicaciones en los idiomas vehiculares de la CAPV, lo que puede suponer un problema para el alumnado que no domina estas lenguas (véanse anexos 3 y 4).

En la tercera fase se diseñó una propuesta didáctica y se implementó en un colegio de Bilbao (véase anexo 5). De esta forma se pudo observar la respuesta de todo el alumnado del aula a aquellos métodos descritos como efectivos en el marco teórico y conceptual (véase anexo 6). A pesar de que la intervención obtuvo resultados positivos en algunas áreas, se debería mejorar a fin de obtener mayores beneficios. Para medir los resultados se calculó la media del alumnado en las áreas de comprensión oral, comprensión escrita y gramática; y fue comparada con sus resultados en la anterior unidad (véase anexo 7). En esta propuesta el alumnado del aula experimental, incluido el alumnado inmigrante, obtuvo resultados superiores en comprensión oral y escrita. Sin embargo, en gramática los resultados del aula de control fueron superiores. No obstante, la diferencia entre ambos grupos no fue lo suficientemente significativa para concluir que la propuesta educativa realizada fuese beneficiosa para el alumnado.

El profesorado transmitió en las entrevistas la carencia de recursos para efectuar actuaciones más inclusivas (véase anexo 4). Entre estas se encontraban la falta de materiales en algunos centros o los ratios elevados. Aunque algunos de estos factores no estén en manos del profesorado, sí podrían mejorar la situación del alumnado inmigrante teniendo más en cuenta sus ritmos de aprendizaje. Además se deberían aplicar aquellas metodologías de enseñanza que respondan mejor a sus necesidades como se indica en la Orden ECD/65/2015.

Finalmente, es necesario que en los centros educativos y el profesorado de todas las áreas tome conciencia de la importancia de la educación como elemento para la inclusión. Así, es conveniente que se siga investigando en relación a las actuaciones de éxito que permiten asegurar la inclusión de todo el alumnado.

5. Ética profesional y protección de datos

Las diferentes fases de la investigación han requerido la recogida de datos. No obstante, se ha garantizado la confidencialidad del profesorado y alumnado participante en todo momento. En primer lugar, el formulario no requería añadir datos personales que hiciesen posible la identificación de los/as participantes. En segundo lugar, en las entrevistas, se ha omitido aquella información que pudiera hacer reconocible el centro descrito para proteger la privacidad del/de la profesional y del alumnado. Por último, se ha respetado la protección de datos del alumnado participante en la intervención y únicamente se han aportado sus resultados en el examen final realizado.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Al-Mahrooqi, R. y Troudi, S. (Eds.). (2014). *Using Technology in Foreign Language Teaching*. Cambridge Scholars Publishing.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5ª ed.). Multilingual Matters.
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. En Sánchez González, J. (Ed.), *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Orán* (pp. 112-120). Instituto Cervantes.
- Birsh, J. R. y Carreker, S. (Eds.). (2011). *Multisensory teaching of basic language skills*. (4ª ed.). Brookes Publishing Company.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. (3ª ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bravo Mancero, P. y Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 327-352.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.
- Comisión Europea (2017). *Boletín Informativo Eurydice: Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017*. http://publications.europa.eu/resource/ellar/3b929832-3f61-11e7-a08e-01aa75ed71a1.0014.01/DOC_1
- Decreto 138/1983, de 11 de julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco. (BOPV núm. 108, 19 de julio, pp. 2471-2475).
- Education First (2020). *EF EPI 2020 - Índice del EF English Proficiency*. Education First. <https://www.ef.com.es/eipi/>
- Etxague, X., Cenoz, J. y Uría, M. (2010). Inmigración, lenguas oficiales y educación en el País Vasco. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3, 6-20.

- Etxeberria, F., Garmendia J., Murua, H. y Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 93-119.
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia Y Comunicación Social*, 15, 63-95.
- González Villarón, M. (2017). El inglés en educación obligatoria. Una mirada comparada a los casos de España y Holanda. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 61-76.
- Grisaleña Urrecho, J., Alonso García, E. y Campo Postigo, A. (2009). Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 1-12.
- Hammond, J. y Gibbons, P. (2005). What is scaffolding? En Burns, A. y de Silva Joyce, H (Eds.). *Teachers' Voices 8: Explicitly Supporting Reading and Writing in the Classroom* (pp. 8-16). National Centre for English Language Teaching and Research.
- Hizkuntza Taldea Berritzegune Nagusia (2019). *HUPI formazioa 2019-2020*. HIPI formazioa.
<https://sites.google.com/berritzegunenagusia.eus/hipi-ak-formazioa/sarrera?authuser=0>
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (3ª ed.). Oxford University Press.
- Leow, R. P. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom: A student-centered approach*. Routledge.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 - 17207).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 - 97921).
- Luna, F. (2011). Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco. En Ballano, I. (coord), *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante* (pp. 87-107). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Luna, F. (2016). *El alumnado inmigrante en Euskadi: Características y análisis de resultados*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI)

(Eds.).

https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/311_evaluacion_diagnostico/3112016003c_Pub_ISEI_ED_2015_etorkinak_c.pdf

Malagón Cubero, M. (2010). Atención a la Diversidad. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 40(9), 1-15.

Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España (2020a). *Porcentaje de alumnado extranjero en el alumnado matriculado. Enseñanzas de Régimen General, comunidad autónoma y curso académico*. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series20/extranjeros//10/&file=extran4.px&type=pcaxis>

Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España (2020b). *Alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro, comunidad autónoma y periodo*. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series20/extranjeros//10/&file=extran2.px&type=pcaxis>

Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España (2020c). *Alumnado extranjero por titularidad/financiación, comunidad autónoma/provincia y área geográfica de nacionalidad*. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/extran//10/&file=extran1.px&type=pcaxis>

Ministerio de Educación y Formación Profesional - Gobierno de España (2020d). *Porcentaje de alumnado de Primaria/EGB matriculado en centros públicos por ciclo, comunidad autónoma y periodo*. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series20/extranjeros//10/&file=extran6.px>

Monereo, C., Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 235-258.

Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Muradás Sanromán, M. (2016). Las estrategias de aprendizaje y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2. En Ainciburu, C. (Ed.), *III Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo* (pp. 182-190). Nebrija Procedia.

- Myeong-Hee, S. (2018). Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy. *English Teaching*, 73(1), 95-114.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE núm. 25, de 30 de enero de 2015, pp. 6986 - 7003).
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Shams, L. y Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in cognitive sciences*, 12(11), 411-417.
- Tolbert, J. B., Killu, K. y Lazarus, B. D. (2015). A framework for supporting Students with learning disabilities in Spanish courses: Connecting Learning Characteristics and Instructional Methods. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(2), 225-234.
- Torrego Seijo, J. C. y Negro Moncayo, A. (Coords.). (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.