



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

La inclusión del Programa de Aulas de Español  
para Alumnos Inmigrantes en la etapa de Educación  
Infantil

Autor

María Sabater Zamora

Directora

María Sumelzo Jordán

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2018

## INDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	5
2	MARCO TEÓRICO .....	6
2.1	Evolución histórica de la Educación Especial.....	6
2.2	Atención a la diversidad.....	8
2.3	Programas para la atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.....	10
2.3.1	Plan de Atención a la Diversidad del CEIP Puerta Sancho.....	14
2.4	Legislación Española.....	15
2.4.1	Marco Legal Nacional.....	15
2.4.2	Marco Legal de la Comunidad Autónoma de Aragón .....	17
3	MARCO METODOLÓGICO .....	19
3.1	Hipótesis.....	19
3.2	Metodología .....	19
3.2.1	Modalidad de la investigación .....	19
3.2.2	Muestra.....	21
3.2.3	Técnicas de recogida de datos.....	21
3.2.4	Escenario .....	22
3.2.5	Análisis de datos.....	23
3.3	Limitaciones .....	24
4	RESULTADOS .....	25
4.1	Alumno.....	25
4.2	Familia.....	33
4.3	Programas de apoyo .....	35
4.4	Centro educativo .....	37
5	CONCLUSIONES.....	39
6	BIBLIOGRAFÍA.....	40

La inclusión del Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes en la etapa de Educación  
Infantil

7 ANEXOS ..... 46

La inclusión del Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes en la etapa de Educación Infantil

La inclusión del Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes en la etapa de Educación Infantil

The inclusion of the Program of Spanish Classrooms for Immigrant Students in pre-school education.

- Elaborado por María Sabater Zamora
- Dirigido por María Sumelzo Jordán
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2018
- Número de palabras (sin incluir anexos): 15.256

### **Resumen**

El número de alumnos inmigrantes no hispanohablantes ha aumentado en los últimos años. El Gobierno de Aragón ha creado programas específicos para la etapa de primaria y secundaria, como el Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes; sin embargo, no existe ningún programa para la etapa de infantil. Este tema tampoco ha sido abordado a nivel académico y se desconocen las implicaciones que podrían tener este tipo de programas en la etapa de Educación Infantil. Por ello, se ha realizado una investigación etnográfica con el objetivo de analizar la exposición de los alumnos no hispanohablantes al español dentro del aula y debatir la posible inclusión de programas como el de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes en la etapa de educación infantil. Asimismo, esta investigación pretende promover el debate a nivel académico sobre la idoneidad de este tipo de programas.

### **Palabras clave**

Atención a la diversidad, Educación Infantil, español, aulas de español, etnografía, investigación empírica

## 1 INTRODUCCIÓN

El número de alumnos inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo español ha aumentado en la última década, por lo que el desarrollo de programas específicos para introducir a este grupo de alumnos en el idioma español es cada vez más necesario. Por eso, los centros de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón han implantado el Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes que pretende atender las necesidades de estos alumnos en la etapa de Educación Secundaria y en el tercer ciclo de Educación Primaria. Sin embargo, no existe ningún programa similar para la etapa de Educación Infantil, donde cada vez hay más niños no hispanohablantes, tanto inmigrantes como nacidos en territorio español, cuyos padres son inmigrantes y desconocen el idioma español. Esto puede deberse a que se trata de una etapa de educación no obligatoria.

La inclusión del Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes y otros programas similares en la etapa de Educación Infantil es un tema que todavía no ha sido investigado o tratado ni a nivel legislativo ni a nivel académico, como si lo ha sido su inclusión en la educación obligatoria en las etapas de Primaria y Secundaria. Por lo tanto, la literatura referente a su aplicación en la etapa de Educación Infantil es inexistente. Por esa razón, este trabajo pretende poner el foco de atención en este programa y su posible aplicación en la etapa de Educación Infantil.

Este proyecto tiene por objetivo responder la siguiente pregunta de la investigación:

*¿Por qué sería beneficioso incluir el Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes en la etapa de Educación Infantil?*

Para ello, se analizarán los beneficios que podría tener la inclusión de este programa, dentro del marco educativo actual en España y en la Comunidad Autónoma de Aragón. Asimismo, a través de una investigación empírica, este estudio pretende aportar información en relación a este tema para promover el debate y una mayor investigación en torno a la viabilidad de la inclusión de este u otro tipo de programas en la etapa de Educación Infantil.

## **2 MARCO TEÓRICO**

Para poder hacer esta investigación empírica es necesario conocer cómo ha evolucionado la Educación Especial en España y cuales han sido las teorías en las que se han basado los profesionales educativos a la hora de establecer los diferentes modelos teóricos por lo que respecta a la atención de alumnos que necesitan una educación especial. Asimismo, se va a hablar en este apartado de los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo y dentro de este gran grupo, nos centraremos en los alumnos inmigrantes que desconocen el idioma español al escolarizarse en un centro educativo en la etapa de Educación Infantil. También, es necesario conocer el marco legal actual en España y en la Comunidad Autónoma de Aragón por el que se rigen los programas educativos.

### **2.1 Evolución histórica de la Educación Especial**

Antes del siglo XIX, los profesionales educativos y la sociedad en general no consideraban que fuese necesario atender a los alumnos que tuviesen alguna discapacidad o deficiencia (González García, 2009). No es hasta mediados del siglo XX, cuando los profesionales comenzaron a satisfacer las necesidades básicas de las personas que presentaban algún déficit. Algunos médicos como por ejemplo Pinel y Seguin (citado en Torres González, 2010, p.66) consideraban que la educación era necesaria también para este colectivo de personas. Por eso, durante esta época histórica aparecieron instituciones y centros privados que atendían a las personas que tuviesen alguna discapacidad, ya que en la escuela estas personas eran consideradas como sujetos no educables (Torres González, 2010).

Durante este periodo surgió el concepto de Educación Especial, gracias al cambio de pensamiento tanto de los profesionales que trataban a estas personas como de las asociaciones de padres. El modelo teórico empleado en este siglo para atender a las personas que necesitaban una educación especial era conocido como el modelo del déficit. Este modelo tenía una visión tradicional de la Educación Especial y estuvo vigente en España desde la Ley de Educación de 1970 hasta el Real Decreto de 1985 (BOE, 1985). Era un modelo restrictivo, innatista y determinista, ya que el alumnado que presentaba alguna discapacidad tenía un currículum propio y diferente al ordinario. Los alumnos eran clasificados en función de los déficits que presentaban y el

tratamiento que se realizaba estaba separado y era independiente respecto al sistema educativo general. Esta rehabilitación se llevaba a cabo en las instituciones privadas mencionadas anteriormente o, en algunos casos, en aulas cerradas dentro de los centros ordinarios (González García, 2009; Torres González, 2010).

Según Marchesi y Martín (citado en González García, 2009), la deficiencia surgía principalmente por causas orgánicas y la atención educativa especializada que ofrecía este modelo era distinta y segregada de la educación ordinaria. En los años 50 del siglo XX, se comenzó a cuestionar este tipo de modelo teórico cuando los profesionales educativos empezaron a considerar también como posibles causantes de la deficiencia, los factores sociales y culturales. Por esta razón, el modelo de déficit que atendía a las personas que tenían algún déficit quedó obsoleto y surgió el modelo teórico de las necesidades educativas especiales (González García, 2009).

Este nuevo modelo teórico consideraba a la Educación Especial como parte integrante del sistema educativo ordinario. El objetivo que perseguía el modelo de las necesidades educativas especiales era conseguir una educación integrada y que la escuela tuviera más responsabilidad a la hora de atender las características individuales de los alumnos. Este modelo teórico se implantó en España con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del año 1990 y se abolió con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 (citado en González García, 2009; Torres González, 2010). El concepto de necesidades educativas especiales tuvo su origen en el Informe Warnock, elaborado por Mary Warnock en 1987 (citado en Aguilar Montero, 1991). Gracias a él, se empezó a considerar que los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. Mientras que este informe ha sido muy empleado a nivel académico, su aplicación en el sistema educativo español ha sido más reducida (Aguilar Montero, 1991). Según Echeita (citado en González García, 2009, p.434) un alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE) es aquel que presenta dificultades de aprendizaje y por eso es necesario que se utilicen recursos educativos especiales para atender a esas dificultades. La Educación Especial pretendía optimizar al máximo el proceso de aprendizaje del alumnado y se regía por los principios de normalización, de individualización y de integración educativa (González García, 2009; Torres González, 2010).

El modelo teórico que se lleva a cabo en las escuelas españolas actuales es conocido como el modelo de la educación inclusiva. Este modelo surge en el siglo XXI y está vigente en España desde la Ley Orgánica de Educación de 2006. Desaparece el término de alumnos con necesidades educativas especiales y se empieza a emplear el de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. De acuerdo con varios autores como son Reynolds, Wang y Walberg y Stainback y Stainback (citados en Torres González, 2010, p.78), este nuevo modelo teórico considera que la integración que se hacía a los alumnos en el modelo anterior no era suficiente, debido a que no se tenía en cuenta al colectivo de alumnos que necesitaban una respuesta educativa individualizada. Por este motivo aparece el modelo teórico de la educación inclusiva que surge de la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Tailandia en el año 1990 (Torres González, 2010). La finalidad que persigue esta educación es la de reestructurar los centros educativos para poder responder a las necesidades que presentan todos los alumnos y alumnas. Esta idea cobra más fuerza con la Declaración de Salamanca de 1994 donde se aboga por el desarrollo de sistemas educativos que sean capaces de responder a la diversidad del alumnado (González García, 2009; Torres González, 2010). La UNESCO define la educación inclusiva como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El propósito de esta es que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (citado en Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011, p.28)

## **2.2 Atención a la diversidad**

El término de diversidad en el ámbito de la Educación Especial ha sido cada vez más relevante, gracias en parte a las personas que trabajan en el campo de la educación y respaldan que la diversidad es inherente en el ser humano. Esto quiere decir que la diversidad que cada ser humano tiene por naturaleza sea reconocida y que los centros educativos sean capaces de encontrar la mejor respuesta educativa para poder atender de esta manera las necesidades que cada alumno presenta. Este término pretende acabar con cualquier tipo de discriminación, de expresión peyorativa o malsonante. Por ello es



necesario que se produzcan cambios en el vocabulario y en las expresiones que se utilizan a diario. Aunque lo verdaderamente importante es que estos cambios se hagan en el pensamiento y en las actitudes de la sociedad, y que en la escuela se trabajen los conceptos de solidaridad, tolerancia, pluralidad y multiculturalidad (Arnaiz Sánchez, 2000, 2008).

Los centros educativos españoles actuales están consiguiendo ofrecer lo que se conoce como una educación de calidad, mediante la atención de las necesidades individuales que presentan la diversidad del alumnado de las escuelas. El concepto de educación de calidad es uno de los objetivos que persigue la educación inclusiva que consiste en que todos los miembros de la clase tengan el derecho a recibir una educación acorde a sus características personales, psicológicas y sociales. Por eso, autores como Daniels y Garner y Stainback, Stainback y Moravec (citados en Arnaiz Sánchez, 2008), opinaban que una educación de calidad se debe centrar en atender las necesidades individuales que tienen los alumnos de las escuelas educativas. Conseguir una educación de calidad será posible si los profesionales educativos consiguen alcanzar los principios educativos fundamentales de igualdad de oportunidades e inclusión; principios que también son considerados como esenciales en la atención a la diversidad (Torres González, 2010).

El concepto de educación en y para la diversidad no tiene una definición pactada internacionalmente, sin embargo, son muchos los autores que han elaborado su propia definición. Por ejemplo, Sáez (citado en Arnaiz Sánchez, 2000) define educación en y para la diversidad como "un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos". Asimismo, consideraba que la educación debía respetar al máximo la diferencia, superar las barreras y abrirse al mundo (Arnaiz Sánchez, 2000). Por su parte, Jiménez y Vila (citado en Arnaiz Sánchez, 2000) definían este concepto como "un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje". Estos mismos autores, también consideraban necesario "ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una

realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales” (Arnaiz Sánchez, 2000).

### **2.3 Programas para la atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo**

La actual ley de educación, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE, 2013), clasifica en el artículo 71 a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en seis grupos: alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), alumnos con altas capacidades intelectuales, alumnos de incorporación tardía al sistema educativo y alumnos con condiciones personales o una historia escolar (BOE, 2013).

En esta ley sigue vigente la definición de alumno o alumna de incorporación tardía al sistema educativo recogida en el artículo 78.1 de la anterior ley, la LOE, que consiste en “aquel que procede de otro país o por cualquier otro motivo, se incorpora de forma tardía al sistema educativo español” y presenta problemas para acceder a la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto a sus coetáneos (BOE, 2006). Asimismo, la LOMCE mantiene en vigencia el artículo 78.2 de la LOE donde se menciona que la escolarización de este alumnado “se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación” (BOE, 2006).

España está compuesta por regiones con diferentes lenguas, dialectos y costumbres cohabitando en un mismo territorio. En las últimas décadas se ha producido un incremento de los flujos migratorios en todo el mundo que ha supuesto un aumento de la migración en España. La diversidad de culturas en España hace necesaria que la comunidad educativa trabaje para poder crear una educación cívica e intercultural que favorezca de esta manera un clima de tolerancia, de convivencia democrática e integración social en la escuela y se rechace la exclusión social en los colegios (Giner Monge et al., 2006).

En el curso escolar 2016/2017, los alumnos inmigrantes matriculados en un centro educativo aragonés procedían de diferentes países. El 40% de los alumnos extranjeros provienen de Europa y la mayoría de estos alumnos son de Rumania representando un 3,7% del total de alumnos matriculados. El continente Africano, con un 35,2%, es del cual provienen la segunda mayor parte de alumnos inmigrantes procedentes de Marruecos, Argelia, Gambia y Senegal.

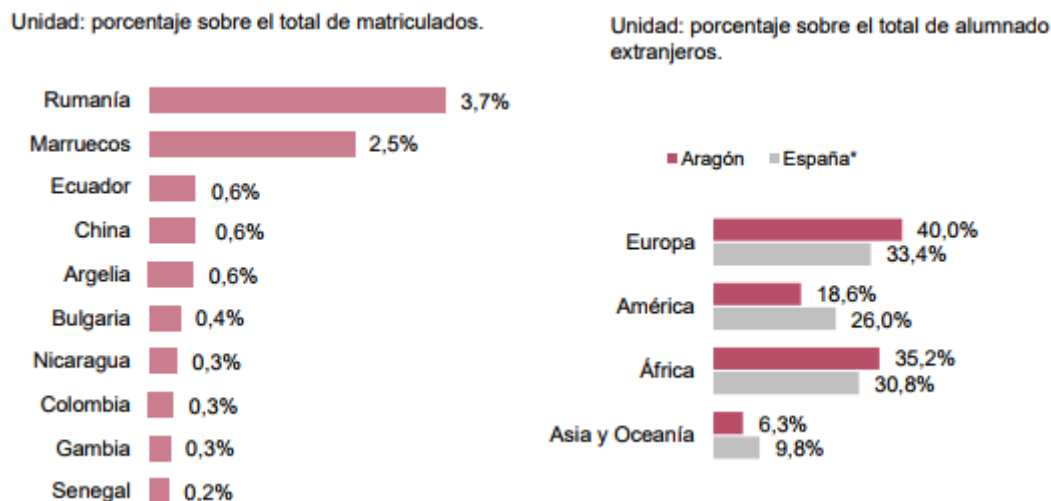


Figura 1. Instituto Aragonés de Estadística

El Gobierno de Aragón creó en el curso escolar 2001/2002 el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI) que ofrece apoyo especializado a los profesionales educativos para abordar el fenómeno de la inmigración en el contexto educativo desde la perspectiva de la interculturalidad. El CAREI y los centros educativos trabajan conjuntamente en varios programas educativos como el programa de mediación intercultural, que tiene por objetivo principal la creación de un nuevo marco para la convivencia intercultural a través de la mejora de la comunicación y la relación entre personas. Concretamente, creando puentes entre la cultura, hábitos y costumbres del país de origen y la cultura, hábitos y costumbres del país receptor, España. Este centro también coordina el programa de refuerzo del español dirigido al alumnado de secundaria cuyos objetivos son “proporcionar experiencias intensas y complementarias de aprendizaje de la lengua castellana que le permitan la adquisición de una competencia lingüística inicial” y “facilitar la participación y la incorporación de

este alumnado en los procesos ordinarios de enseñanza y aprendizaje desarrollados en sus centros” (CAREI, s.f. a).

La comunidad autónoma de Aragón propone varios programas educativos en la etapa de primaria y secundaria para atender y dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con desconocimiento del idioma español. Los más habituales son el Protocolo de Acogida y el Programa de compensación educativa (Giner Monge et al., 2006).

El Protocolo de Acogida tiene como objetivo principal conseguir una integración plural de todos los escolares del centro, no solo en el aula del alumno, sino en toda la dinámica escolar. Este protocolo se divide en 3 fases. En la primera fase, la familia acude al centro educativo a solicitar plaza para su hijo o hija y un miembro del Equipo Directivo le informa cuales son los documentos necesarios para poder realizar la matricula. La Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) de un centro educativo puede buscar un intérprete para poder ayudar a la familia, en caso de la existencia de dificultades con el idioma. En la segunda fase se informa a la familia sobre el funcionamiento del centro, por ejemplo, los horarios, normas y servicios que ofrece, y también se le comunica la existencia del AMPA, encargada de las actividades extraescolares que se ofrecen en el colegio. Finalmente, en la última fase se informa a la familia sobre el barrio y la localidad donde está el colegio ubicado. Debido a que la escuela es considerada como el primer espacio de integración para el alumnado inmigrante y el barrio o pueblo lo es para su familia, es importante que se sientan acogidos entre los nuevos vecinos en ambos ámbitos (CAREI, s.f. b; Giner Monge et al., 2006).

Asimismo, existe un programa de compensación educativa destinado a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado inmigrante. Este programa está dirigido a los alumnos/as que presentan un desfase escolar significativo, incorporación tardía a la escuela, escolarización irregular o desconocimiento del español (BOE, 1999).

En Aragón, existen también otros programas educativos dirigidos a este colectivo de alumnos de primaria y secundaria y que han sido implantados con menor frecuencia en

los centros educativos, como es el caso de los programas de Aulas de Apoyo y Aulas de Español.

Los centros educativos deciden implantar el programa de las Aulas de Apoyo cuando un alumno o alumna precisa de un apoyo lingüístico. Los objetivos de este programa son que los alumnos adquieran un vocabulario para poder comunicarse, un vocabulario específico de cada área y desarrollen sus competencias lingüísticas y comunicativas básicas. La metodología de este programa pretende potenciar el aprendizaje significativo del alumno empleando materiales educativos que faciliten la comprensión del idioma castellano, y las actividades propuestas intentan ser abiertas y estar relacionadas con el entorno del alumno lo máximo posible (CAREI, s.f. b).

El Programa de Aulas de Español, por su parte, es implantado en los centros educativos con la finalidad de atender al alumnado inmigrante que presente dificultades comunicativas importantes por desconocimiento del idioma español cuando se incorporan al sistema educativo. La respuesta educativa que se le proporciona al estudiante debe tener en cuenta las necesidades lingüísticas, intereses, características, experiencias y cultura de este alumno. Por lo tanto, los objetivos más importantes de este programa son atender específicamente al alumno o alumna inmigrante que desconoce el idioma y lograr su incorporación tanto en el ámbito escolar como en el social; esta incorporación se intenta hacer en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones. El programa debe procurar que el número de horas que el alumnado permanece fuera del aula de referencia no sea excesivo ya que permanecer mucho tiempo fuera del aula puede ser perjudicial para los alumnos (Giner Monge et al., 2006).

La comunidad autónoma de Aragón también oferta, con la ayuda de profesionales, la posibilidad de que los centros educativos puedan implementar en su curso escolar los programas educativos de Lengua y Cultura Marroquí y Lengua y Cultura Portuguesa. Esto es posible gracias a convenios de cooperación cultural entre el gobierno de España y los gobiernos de Marruecos y Portugal. Algunos colegios aragoneses han implantado estos programas para poder potenciar de esta manera la educación intercultural e inclusiva (Giner Monge et al., 2006).

La comunidad autónoma de Aragón también ha puesto en marcha un servicio de intérpretes o de mediadores culturales para facilitar la atención a las familias del

alumnado inmigrante (Ministerio de Educación y Ciencia y Centro de Investigación y Documentación Educativa (Cide, n.d).

Sin embargo, todos estos programas dirigidos a atender las necesidades específicas de los alumnos inmigrantes han sido implantados en la etapa de educación primaria y secundaria. La etapa de Educación Infantil, al tratarse de una etapa no obligatoria, no aparece mencionada en ninguna de las leyes, órdenes, resoluciones y decretos y no existe ningún programa educativo para atender al alumnado inmigrante que desconozca el idioma español cuando se escolariza en un centro educativo, en esta etapa educativa.

### *2.3.1 Plan de Atención a la Diversidad del CEIP Puerta Sancho*

La investigación empírica de este estudio de caso se llevó a cabo en el centro educativo Puerta Sancho de Zaragoza. En su Plan de Atención a la Diversidad se incluye el programa educativo, Aulas de Inmersión Lingüística, conocido también como Aulas de Apoyo. A esta aula acuden los alumnos derivados por los tutores de Primaria que desconocen el idioma o que tienen dificultades importantes en el área de comprensión y expresión lingüística. En algunos casos, el Plan de Atención a la Diversidad incluye la posibilidad de atender al alumnado que puede comunicarse en castellano, pero que todavía presenta problemas importantes de comprensión y expresión para poder seguir con ciertas garantías de éxito determinadas áreas del currículo. Los objetivos que persigue este programa son la adquisición de un vocabulario básico de relación y comunicación, la adquisición de un vocabulario específico de cada área, la adquisición de estructuras de conversación elementales para facilitar su comunicación con los demás, y la adquisición de estructuras de comprensión que faciliten el seguimiento de las distintas áreas. Este alumnado tiene un seguimiento especial por parte del orientador, de forma programada y sin necesidad de demanda, por lo menos al final de cada ciclo o etapa.

También aparece recogido en el Plan de Atención a la Diversidad de este colegio el programa Protocolo de Acogida para el Alumnado Inmigrante, que sigue el mismo proceso que el protocolo de acogida mencionado anteriormente. Además, especifica que el Servicio Provincial es el responsable de determinar el nivel del alumnado inmigrante atendiendo a su edad cronológica, pero que finalmente es el Equipo Directivo de este colegio el que decide el nivel más adecuado para el niño o niña, basándose en la

evaluación inicial que el profesorado realiza y teniendo en cuenta que sólo podrá ser asignado a un curso por debajo de su edad. El tutor o tutora del alumno debe mantener una entrevista con la familia y en el caso de que fuese necesario, se recurriría a la figura de un mediador intercultural.

## **2.4 Legislación Española**

El siguiente apartado ahonda en la evolución del concepto de atención a la diversidad en la legislación española hasta convertirse en lo que se conoce como necesidad específica de apoyo educativo. Asimismo, se explica la normativa educativa en el territorio de la Comunidad Autónoma de Aragón, la cual sirve de guía para la creación de programas educativos incluido el Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes en la etapa de educación infantil.

### *2.4.1 Marco Legal Nacional*

La primera declaración de intenciones que se hizo en España sobre el concepto de atención a la diversidad surge con la creación de La Constitución Española de 1978. En el artículo 27.1 se menciona que “todos tienen el derecho a la educación” y que “se reconoce la libertad de enseñanza”. Asimismo, el artículo 49 expone que “los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos” (BOE, 1978).

La Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) propone nuevos cambios en lo que respecta a la educación especial. En esta ley se divide la educación en varios grados o niveles. También se menciona que la integración de los minusválidos se realiza en el sistema educativo ordinario siempre que sea posible y la última modificación importante que ocurre en esta ley es que el equipo multiprofesional debe garantizar las diversas actuaciones que cada deficiente necesite (BOE, 1982).

En 1985 se aprueba el Real Decreto 334/1985, documento que complementa a la ley de 1982, sobre la ordenación de la educación especial. En este documento la educación especial deja de ser una modalidad de enseñanza separada del resto del sistema educativo y se crean tres tipos de escolarización: en aulas ordinarias de centros ordinarios, en aulas especiales dentro de los centros ordinarios y en centros de educación especial (BOE, 1985).

En 1990, el gobierno aprueba una nueva ley de educación conocida como Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en ésta se mencionan varios cambios educativos y sustituye a la ley de educación de 1970 (BOE, 1970) aprobada durante la dictadura de Franco y vigente hasta la fecha. La ley ordena a los centros educativos a perseguir el desarrollo educativo de todos los alumnos, a atender de manera simultánea a aquellos alumnos que con el paso del tiempo se van diferenciando progresivamente del resto y a articular actuaciones diferentes, pero eficientes, ante la diversidad de alumnos que vayan a encontrarse. En esta ley aparece el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales y los define como “aquellos que requieran durante su escolarización, apoyos y atenciones educativas derivadas de discapacidad físicas, psíquicas o sensoriales; de sobredotación intelectual; de trastornos graves de conducta; por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales o de salud” (BOE, 1990).

En 1995 se aprueba el Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. El cambio más importante de este Real Decreto es regular las condiciones de atención educativa con necesidades educativas especiales por un lado, en condiciones temporales y por otro, en condiciones permanentes, independientemente de su asociación a discapacidad, historia escolar o sobredotación (BOE, 1995).

En 1996 se aprueba la Orden, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 1996a). Ese mismo año se aprueba la Orden por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE, 1996b).

La última gran modificación que se ha hecho en la educación especial es la aparición del término de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Este término aparece en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 (BOE, 2006) y está vigente en la actual ley de educación, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 (BOE, 2013).



#### 2.4.2 *Marco Legal de la Comunidad Autónoma de Aragón*

El gobierno central español permite a las Comunidades Autónomas aprobar decretos, órdenes y resoluciones, entre otras medidas, en lo que respeta a educación. De esta manera les otorga poder para legislarse, pero siempre cumpliendo con la ley vigente de educación a nivel nacional. Por eso es importante mencionar la legislación de Aragón para entender mejor que medidas ha tomado esta comunidad autónoma en la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

En el año 2000, el Gobierno de Aragón aprueba un Decreto para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en el cual define a los alumnos con necesidades educativas especiales como “aquellos que requieren durante parte de su escolarización, apoyos y atención educativa específica derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud u otras semejantes” (BOA, 2000).

Un año más tarde, en 2001, se aprueba una Orden desde el Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones (BOA, 2001c). Este mismo año también se aprueba una Orden desde el Departamento de Educación y Ciencia de la Comunidad Autónoma de Aragón para establecer las medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar (BOA, 2001b).

Desde la Dirección General de Renovación Pedagógica de Aragón, se aprueba también en 2001 una resolución por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales (BOA, 2001d). Asimismo, se aprueba un documento con las instrucciones sobre la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil y Primaria en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (BOA, 2001a).

Para poder ofrecer un mejor servicio a alumnos inmigrantes, el Gobierno de Aragón aprueba en 2002, el Decreto por el cual se crea el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural, conocido como el CAREI (BOA, 2002).

Asimismo, en 2007 se aprueba una Resolución desde la Dirección General de Política Educativa del Gobierno de Aragón que autoriza el programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y se dictan las instrucciones para su desarrollo (BOA, 2007a). Esta dirección, aprueba ese mismo año, una Resolución por la que se aprueba con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad titulado, Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes desarrollado en los centros de Educación Infantil y Primaria y en los institutos de Educación Secundaria que escolarizan a alumnos inmigrantes con desconocimientos del idioma (BOA, 2007b).

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón aprueba en 2007 una orden por la que se aprueba la organización y funcionamiento del CAREI (BOA, 2007c).

En 2008 desde el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón se aprueba una orden para la creación del currículo de Educación Infantil y se autoriza la aplicación de este currículo en los centros docentes de la Comunidad de Aragón (BOA, 2008). Este documento sigue vigente en la actualidad y los centros educativos de la comunidad autónoma en la etapa infantil se rigen según este currículo.

En 2014 el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte aprueba un decreto en el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo (BOA, 2014a). El Gobierno de Aragón aprueba ese mismo año una orden desde la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, y en dicha orden se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo (BOA, 2014b).

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte aprueba en el año 2017 un decreto en el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades

educativas de Aragón. El objetivo de este decreto es ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en educación (BOA, 2017).

### **3 MARCO METODOLÓGICO**

Esta investigación parte de un estudio cualitativo ya que en ella se trata de entender el entorno en el que se encuentran los alumnos que desconocen el idioma español desde un punto de vista interpretativo. Por ello, la metodología utilizada es la etnografía, que incluye tanto la observación participativa como la conducción de entrevistas. En las secciones siguientes se explica con más detalle las características de esta metodología, la hipótesis en la que se base el estudio y las limitaciones encontradas.

#### **3.1 Hipótesis**

Todos los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que se incorporan al sistema educativo español y que desconocen el idioma cuando se escolarizan, necesitan recibir apoyo educativo. Este apoyo es posible gracias a la creación de diferentes programas educativos que fomentan el aprendizaje de este nuevo idioma. Sin embargo, en la etapa de Educación Infantil, al ser una etapa no obligatoria, no existe ningún programa específico para poder atender a este grupo de alumnos.

Esta investigación tiene como objetivo probar o rechazar la siguiente hipótesis: en la etapa de Educación Infantil no es necesario crear ningún programa educativo para reforzar el aprendizaje de este nuevo idioma porque se encuentran en la primera etapa educativa, no obligatoria, y todavía tienen varios años para aprenderlo.

#### **3.2 Metodología**

##### *3.2.1 Modalidad de la investigación*

En esta investigación se emplea la metodología empírica, concretamente la modalidad etnografía. La etnografía es un método de investigación cualitativa, interactiva y preferiblemente prolongada en el tiempo que busca describir a las personas, sus costumbres, su lenguaje y su forma de vida, entre otros. La observación participante y las entrevistas ocasionales son las técnicas de recogida de datos más utilizadas en este tipo de investigación y para poder obtener los datos, se suelen emplear los escenarios naturales de las personas a investigar y en esta investigación el escenario

utilizado ha sido el aula de referencia de los alumnos. Este tipo de investigación se centra en aportar una comprensión detallada de las distintas perspectivas que otras personas o grupos tienen. Esta modalidad, como ocurre con el resto de métodos de investigación cualitativa, busca cumplir con el criterio de rigor que garantiza la validez interna, esto es, la credibilidad de sus resultados. El punto de vista del informante es cuidadosamente expuesto a través de citas extensas y fieles para comunicar que lo que se describe no es el punto de vista del trabajador de campo, sino, los comentarios auténticos y representativos de los participantes (McMillan y Schumacher, 2005; Murillo y Martínez-Garrido, 2010; Rodríguez Gómez y Valdeoriola Roquet, s.f.).

Una de las características de las investigaciones etnográficas es que el etnógrafo debe permanecer cierto tiempo con el grupo que quiere estudiar y de esta manera ganarse la aceptación y la confianza del grupo. Otra característica de este modelo es que tiene un carácter minimalista y flexible porque, en cierta medida, no se sabe cuáles son las variaciones ni lo que va a suceder durante la investigación, por eso, el investigador tiene que estar preparado y ser consciente de las ventajas y dificultades de este tipo de metodología. Este tipo de investigación considera que no es posible la separación de los individuos del contexto, en este caso el aula, por eso es preciso llevar a cabo, una observación directa durante un periodo largo de tiempo (McMillan y Schumacher, 2005; Murillo y Martínez-Garrido, 2010; Rodríguez Gómez y Valdeoriola Roquet, s.f.).

Spradley (citado en Murillo y Martínez-Garrido, 2010) identifica dos tipos de etnografías dependiendo de la complejidad del grupo que se quiere investigar, las macro-etnografías y las micro-etnografías. La macro-etnografía describe e interpreta las sociedades más complejas mientras que la micro-etnografía se centra en un solo componente cultural, como por ejemplo la educación. El estudio micro-etnográfico focaliza el trabajo de campo mediante la observación e interpretación del fenómeno generalmente en una sola institución social. Este tipo de etnografía también constituye un trabajo restringido con poco tiempo y que puede ser desarrollado por un solo investigador. En esta investigación se emplea la micro-etnografía porque se estudia un grupo específico, en este caso, los alumnos de educación infantil con un desconocimiento del idioma español (McMillan & Schumacher, 2005; Murillo & Martínez-Garrido, 2010 y Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet, N.d).

La aplicación de la investigación etnográfica en el entorno educativo recibe el nombre de etnografía educativa. Esta metodología empieza a utilizarse a finales de los años 70 y principios de los 80, sobre todo en Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia. El objetivo de la etnografía educativa es descubrir lo que ocurre cotidianamente en el aula mediante la aportación de datos significativos, estos datos tienen que ser lo más descriptivos posible para poder hacer después, una adecuada comprensión e interpretación de esa realidad particular que tiene cada aula. Por eso es importante realizar una observación directa en el aula durante largos periodos de tiempo. Los resultados de la etnografía educativa no tienen que ser solo una mera descripción, sino que es importante también sugerir alternativas y prácticas, que conlleven a una intención pedagógica mejor (Murillo y Martínez-Garrido, 2010).

### 3.2.2 *Muestra*

Para poder realizar la investigación se escogieron a cuatro alumnos de la etapa de Educación Infantil del Colegio Público Puerta de Sancho de Zaragoza y que desconocían el idioma español cuando se escolarizaron en este centro educativo. De los cuatro alumnos, dos de ellos eran del primer curso de infantil, es decir, el aula de 3 años, y dos eran del tercer curso de infantil, aula de 5 años. También se realizó una entrevista a las profesoras de estos alumnos para poder conocer más datos sobre ellos. Asimismo, la investigadora llevo a cabo una entrevista con el responsable del programa de mediación intercultural del CAREI para obtener más información sobre los diferentes tipos de programas disponibles en la comunidad y la posibilidad de su implantación en la etapa de Educación Infantil.

### 3.2.3 *Técnicas de recogida de datos*

En esta investigación se emplearon las entrevistas y la observación participante como métodos de recogida de datos. El objetivo de la observación participante es describir a los grupos sociales y las escenas culturales de los alumnos a través de las vivencias de las experiencias. Por otro lado, las entrevistas aportan una perspectiva interna de los participantes, en este caso de las profesoras del aula (Murillo y Martínez-Garrido, 2010).

La observación participante, se realizó durante los meses de noviembre del 2016 a febrero de 2017 cuando la investigadora estuvo realizando las prácticas escolares III y de la mención del grado de Magisterio en Educación Infantil. En el mes de junio, se volvió a las aulas para realizar una última observación a los alumnos y poder recabar más información al finalizar el curso escolar 2016/2017. La mayor parte de la información obtenida estaba relacionada con el desconocimiento que los alumnos tenían del español, incluyendo su evolución lingüística a lo largo del curso académico y su capacidad de relación con sus compañeros, entre otros aspectos. La observación que se realizó a las profesoras también proporcionó abundante información sobre cada niño y niña. En el anexo 3 aparece un resumen de las observaciones más importantes de cada alumno.

Las entrevistas con las profesoras de los alumnos seleccionados para esta investigación se realizaron a través de un formulario que rellenaron y reenviaron a la investigadora (ver anexo 2), debido a su limitada disponibilidad a finales del curso académico. Estas entrevistas se complementan con las observaciones y conversaciones que la investigadora mantuvo con las profesoras durante el periodo de prácticas.

También se realizó una entrevista al responsable del programa de mediación intercultural del CAREI para obtener información sobre este programa en concreto, conocer la existencia de algún programa de refuerzo del idioma español en la etapa de infantil y también averiguar el papel que juega este centro con respecto a las familias de estos alumnos (Ver anexo 1). Esta entrevista fue realizada en el mes de mayo, entre las observaciones llevadas a cabo durante el periodo de prácticas y la última observación realizada en el mes de junio. La entrevista fue del tipo semiestructurada ya que la investigadora tenía preparadas varias preguntas de antemano pero durante la discusión fueron surgiendo más preguntas.

#### *3.2.4 Escenario*

Para llevar a cabo una investigación etnográfica es necesario acceder al escenario en el que se encuentran los alumnos investigados dado que es el lugar idóneo para conocer cómo interactúan estos alumnos y su conocimiento del español en el día a día. En este trabajo, el escenario elegido fue el aula de 3 años y el aula de 5 años, considerado como abierto, conocido y accesible para la investigadora ya que eran las aulas donde realizo

sus prácticas escolares III y de la mención. En el mes de junio, la investigadora volvió a las aulas para poder observar la evolución que habían tenido estos alumnos en lo que respecta al nivel de conocimiento del idioma español. En esta ocasión el escenario fue cerrado ya que en ambas aulas solo se encontraban la investigadora y los alumnos investigados, donde se intentó interactuar con los alumnos en su aula de referencia (Murillo y Martínez-Garrido, 2010).

### 3.2.5 *Análisis de datos*

El análisis de datos en la investigación etnográfica se realiza a lo largo de todo el estudio. Esta fase es esencial porque el análisis de la información obtenida nos permite obtener unos resultados u otros, así como unas conclusiones u otras. En esta fase, el investigador recoge y organiza los datos obtenidos para poder después clasificarlos en unidades de contenidos básicas y con una temática común, este proceso es conocido como categorización. El análisis de datos es un proceso flexible, dinámico y reiterativo ya que el investigador se centra en la búsqueda de temas que nos faciliten la interpretación y la comprensión de los datos. (Murillo y Martínez-Garrido, 2010; Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet, s.f.).

Para poder analizar los datos de esta investigación, se ha codificado la información recogida en categorías o temas, que permiten asignar unidades de significado a la información durante una investigación. En esta investigación se ha podido encontrar las siguientes categorías: el alumno, la familia, los programas de apoyo y el centro educativo. Aunque se han utilizado diferentes métodos de recogida de datos, a la hora de hacer el análisis toda la información ha sido analizada conjuntamente atendiendo a las categorías mencionadas anteriormente.

La categoría del alumno al ser la más extensa en cuanto a información, se ha decidido establecer subcategorías para poder organizar mejor todos los datos obtenidos. En esta categoría se analizarán las características del alumno y la interacción del alumno con sus iguales dentro y fuera del aula, así como con la profesora. Asimismo, se analizarán la comunicación expresiva, comprensiva y los problemas de comunicación que ha podido tener el alumno, y su evolución a lo largo de los meses.

En la categoría de la familia se mencionan las características que tienen las familias de los alumnos con un desconocimiento del idioma. También se analizarán los problemas de comunicación que estas familias tienen y las ayudas que ofrecen las instituciones para mejorar la comunicación y para el aprendizaje del idioma, como pueden ser el programa de mediación intercultural, ofrecido en Aragón por el CAREI.

Otra de las categorías que aparece en esta investigación es la de los programas de apoyo. En esta categoría se analizan los apoyos profesionales que pueden tener los alumnos en el centro educativo, como puede ser el de la profesora de Audición y Lenguaje (AL) o el de la profesora de Pedagogía Terapéutica (PT). También se analizará el programa de refuerzo del español que ofrece el CAREI para los alumnos de secundaria y el programa de mediación intercultural ofrecido por el mismo centro.

En la categoría del centro educativo, se comenta las pautas de actuación que ofrece el centro en el que se ha hecho la investigación para poder ayudar a estos alumnos y se mencionan otros programas ofrecidos, como por ejemplo el programa de desarrollo de capacidades o el programa de inmersión lingüística. Otro de los temas que se analiza es el papel que tiene el AMPA para poder ayudar a estas familias.

Estas categorizaciones están interconectadas ya que para entender la situación de los alumnos es necesario conocer los diferentes aspectos clasificados en estas categorías. Por ejemplo, la comunicación de un alumno, estará, en parte, supeditada a las capacidades lingüísticas de las familias y la comunicación de estas con las profesoras del alumno.

### **3.3 Limitaciones**

A la hora de realizar este estudio, la investigadora se encontró con varias limitaciones que, en mayor o menor medida, supusieron modificaciones en este estudio empírico.

Las investigaciones etnográficas se desarrollan a lo largo de un periodo de tiempo relativamente prolongado y en este estudio, el periodo de tiempo utilizado para obtener los datos fue más reducido ya que las observaciones participantes fueron realizadas durante 12 semanas aproximadamente, coincidiendo con el periodo de las prácticas III y



el periodo de las prácticas de la mención de la investigadora. En junio la investigadora volvió un día a cada aula para poder realizar la última observación a los alumnos.

Asimismo, el tema de investigación elegido ha sido poco tratado en Educación Primaria y Secundaria y no ha sido investigado en la etapa de infantil. Por ello, la literatura disponible era limitada y la investigadora tuvo muchas dificultades para poder encontrar información sobre el Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes en Educación Infantil. Por eso, esta interpretación debe leerse en el contexto, en el cual no se ha investigado prácticamente nada con anterioridad.

Finalmente, el número de alumnos en la etapa de educación infantil que desconocían el idioma español cuando se incorporaban al sistema educativo del colegio donde la investigadora realizó la investigación era reducido. Por eso, si el número de alumnos observados hubiese sido mayor este estudio tendría mucha más validez.

## **4 RESULTADOS**

Para poder analizar e interpretar los resultados de esta investigación se han tenido en cuenta los datos obtenidos mediante las observaciones participantes realizadas a los alumnos así como las entrevistas a las profesoras y al responsable del programa de mediación intercultural del CAREI. En este apartado toda la información ha sido dividida en las siguientes categorías: el alumno, la familia, los programas de apoyo y el centro educativo.

### **4.1 Alumno**

En esta categoría se va a analizar las características del alumno, la interacción del alumno con sus iguales dentro y fuera del aula así como con la profesora, en la subcategoría de la comunicación se va a hablar sobre los problemas de comunicación del alumno, así como la capacidad comprensiva y expresiva que tiene el alumno y por último, se va a comentar la evolución que ha tenido el alumno a lo largo del tiempo.

Los cuatro alumnos investigados tienen unas características diferentes con respecto al país de origen y su llegada a España. El alumno A nació en Senegal, llegó a España con 18 meses y se escolarizó en noviembre en el curso escolar 2016/2017 en el aula de 3 años. El alumno B nacido en España es de ascendencia marroquí, no había estado

escolarizado nunca y se incorporó al colegio en el curso 2016/2017 en el aula de 1º de Infantil. El alumno C nació en China y en verano del 2016 fue adoptado por una familia española. Cuando llegó a España tenía 5 años, nunca había estado escolarizado y lo hizo por primera vez en el curso escolar 2016/2017 en el aula de 5 años. La alumna D nació en Argelia, llegó a España con 4 años y se escolarizó en el curso 2015/2016. Esta alumna está diagnosticada con un retraso general en el desarrollo evolutivo. En el momento de la investigación la alumna cursaba 3º de Infantil.

Debido a las diferentes características que tienen cada alumno investigado no se pretende hacer una comparación entre ellos sino hacer una comparación de su evolución individualmente. Los alumnos investigados son de diferentes edades y por este motivo no se puede hacer una comparación entre ellos, pero lo que sí que se puede ver es que en cada etapa evolutiva, es decir, en cada edad, las necesidades que presentan estos alumnos son diferentes. El alumno C es un alumno adoptado por una familia española y por este motivo tendrá una mayor exposición del idioma español lo que provocará que el aprendizaje de este idioma se produzca mucho antes que los alumnos que no están expuestos en casa a este nuevo idioma.

El idioma de los padres y el origen también son factores que influyen a la hora de aprender un nuevo idioma. Los alumnos que están expuestos a un idioma que proviene del latín, como es el caso por ejemplo del rumano, aprenderán antes otro idioma proveniente también del latín, por eso y como puede verse en la tabla del origen de los alumnos inmigrantes, Rumania es el primer país de procedencia de estos alumnos. Los alumnos que estén expuestos a un idioma que no proviene del latín aprenderán más despacio este nuevo idioma debido a que existen muchas diferencias entre su idioma materno y el nuevo idioma.

En la subcategoría de la interacción que tiene el alumno con sus iguales se ha diferenciado dentro y fuera del aula. Dentro del aula, se observó que estos alumnos nunca tomaron la iniciativa a la hora de interactuar con el resto de sus compañeros. Debido a la limitación que tienen del idioma español, este motivo impide a los alumnos poder comunicarse. También se observó que si los compañeros de clase hablaban con los alumnos investigados, ellos intentaban responder y la mayoría de las veces lo hacían con gestos y en algunas ocasiones con sí o no. Esto demuestra que aunque los alumnos

tienen poco nivel comunicativo, tienen un deseo de comunicarse con los demás y por eso sería importante hacer todo lo posible para que aprendan este nuevo idioma cuanto antes y en el menor tiempo posible, por ejemplo, implantando el Programa de Aulas de Español, o similar, ya que este programa tiene como objetivo hacerlo en el menor tiempo y en las mejores condiciones. Uno de los alumnos investigados, la alumna D, está diagnosticada con un retraso general en el desarrollo evolutivo y debido a este retraso, cuando se le hacía una pregunta, se observó a sus compañeras de clase respondiendo por ella, lo que impide que esta alumna tenga que hacer un esfuerzo por comunicarse.

Durante el periodo del recreo, se ha podido observar que los alumnos de 3 años no interactuaban con los otros compañeros de clase y jugaban solos o los imitaban. En esta etapa evolutiva, la de los 3 años, los alumnos prefieren jugar con otros niños y no hacerlo solos, sin embargo, estos alumnos al no poder comunicarse adecuadamente debido al desconocimiento que tenían del idioma, jugaban solos o imitaban lo que hacían sus compañeros y no eran capaces de interactuar con los demás niños del recreo. Con respecto a los alumnos de 5 años, se observó que estos alumnos sí que jugaban con sus compañeros de clase pero no eran capaces de interactúan con ellos durante el juego debido al escaso conocimiento del idioma. A la edad de 5 años, los niños comienzan a ser capaces de jugar unos con otros e interactuar entre ellos, por eso, es importante que a esta edad, la inclusión total de los alumnos con un desconocimiento del idioma se haga cuanto antes para que no se sientan excluidos o discriminados en este aspecto. Por eso, la implantación del Programa de Aulas de Español en la etapa infantil podría ser beneficioso en este sentido.

Con respecto a la interacción que tiene el alumno con su profesora, se pudo observar que ambas profesoras estaban continuamente pendientes de estos alumnos e intentaban constantemente que los alumnos investigados comenzaran a hablar. Por ejemplo, un alumno preguntaba continuamente que son estas cosas y la profesora se lo explicaba detalladamente. Otro ejemplo observado fue cuando se hacía una actividad y se empleaba la expresión lingüística, la profesora le hacía la pregunta al alumno que tenía un desconocimiento del idioma y le decía la respuesta correcta para que el alumno la repitiera. También se pudo observar cuando la profesora intentaba que los alumnos con un desconocimiento del idioma español empezaran a hablar durante los momentos de la

asamblea, lo que hacía era preguntar a los alumnos de 5 años que habían hecho durante el fin de semana en casa.

Los maestros en los centros educativos actuales deben atender a la diversidad del aula. Sin embargo, debido a la gran diversidad de alumnos que hay en las aulas, si hubiera un profesor/a de apoyo especialista en el tema de la atención al alumnado con un desconocimiento del idioma español en la etapa de infantil, como ocurre con el Programa de Aulas de Español para la etapa de Primaria y Secundaria, las tutoras de estos alumnos recibirían más apoyo educativo en este sentido y se podría atender mucho mejor a la diversidad existente en el aula. En esta investigación, se observó que las maestras atendían las dificultades que estos alumnos presentaban así como las necesidades que los demás alumnos. Los alumnos a estas edades se sienten curiosos por descubrir el entorno que les rodea y en el primer ejemplo, el alumno que desconocía el idioma quería aprender y la maestra atendía a su demanda. En el segundo ejemplo, la maestra le decía la respuesta correcta para que el alumno asociara y memorizara el nombre que se le da a un objeto.

Se pudo observar que hubo problemas de comunicación entre los alumnos y sus profesoras y los más habituales fueron principalmente que los alumnos al no conocer el idioma no entendían lo que las profesoras les decían. Otro de los problemas observados fue la existencia de matices o de expresiones que los alumnos no comprendían. Y el último de los problemas observados fue cuando las profesoras no entendían lo que los alumnos les querían decir o expresar. Este tipo de alumnos tienen un escaso o nulo conocimiento del idioma y tienen grandes problemas de comunicación. Por eso, cuanto antes aprendan el nuevo idioma, menos excluidos y discriminados se sentirán y antes podrán comprender lo que dicen las maestras y antes podrán expresarse verbalmente. Por eso, la inclusión de un programa en la etapa de infantil como por ejemplo el de Aulas de Español sería muy efectivo.

También se observó el nivel de comprensión y expresión que tenían los alumnos investigados. La mayoría de los alumnos investigados sí que tenían una buena comprensión lingüística teniendo en cuenta la etapa o edad evolutiva en la que se encuentran. Todos los alumnos observados tienen mejor nivel en la comprensión que en la expresión lingüística, esto se debe a que los niños, independientemente del lugar de

nacimiento, adquieren primero la comprensión lingüística y más tarde la expresión lingüística. Con respecto a la expresión lingüística, se observó que dos de los alumnos estudiados se expresaban básicamente con señas, el alumno A que tiene 3 años y la alumna D, que tiene 5 años y un retraso general en el desarrollo evolutivo.

Por lo general, los alumnos de tres años con un desarrollo evolutivo adecuado con respecto a su edad cronológica son capaces de conversar utilizando 2 o 3 oraciones y los alumnos de cinco años son capaces de contar una historia sencilla usando oraciones complejas. En este caso, ninguno de los alumnos era capaz de expresarse verbalmente. El alumno B de 3 años era capaz de responder correctamente bastantes veces cuando se hacía alguna actividad en el aula. Se observó que este alumno contestaba algunas veces en árabe, su lengua materna y otras en español. Esto es posible ya que el alumno tiene una buena comprensión lingüística teniendo en cuenta su etapa evolutiva ya que entiende lo que le están preguntando, pero la expresión lingüística no es tan buena porque en algunas ocasiones contesta en su lengua materna debido a que no sabe la respuesta en español. En el caso del alumno C de 5 años con familia española, se pudo observar que cuando hacía las actividades individuales siempre hablaba en tercera persona, es decir, decía su nombre y que no sabía hacer la actividad. Este alumno empezó a identificar las vocales y las consonantes que se estaban trabajando en el aula durante el periodo de observación.

En la última subcategoría se ha analizado la evolución que han tenido los alumnos desde el principio de las observaciones hasta la realización de la última observación. Los alumnos de 5 años fueron observados durante los meses de noviembre y diciembre de 2016 y los alumnos de 3 años fueron observados durante los meses de enero y febrero de 2017. En el mes de junio se volvió al colegio para poder hacer la última observación durante dos días diferentes, un día fue empleado para observar a los alumnos de 3 años y otro día fueron observados los alumnos de 5 años.

En el mes de junio, la investigadora volvió al aula de 3 años para llevar a cabo la última observación y se pudo obtener los siguientes datos. Los alumnos de 3 años hicieron actividades con la investigadora para observar el conocimiento que tenían en ese momento del idioma español y analizar la evolución que habían tenido a lo largo de los meses. Las actividades realizadas durante la última observación ya habían sido

trabajadas por los alumnos y observadas por la investigadora durante el periodo de prácticas y por eso, se decidió volver a observar las mismas actividades para poder analizar la evolución que habían tenido los alumnos. Las actividades propuestas eran conocer la forma y el color que tienen los bloques lógicos. Otra actividad era conocer el nombre del animal y la onomatopeya que hace. La última actividad observada fue conocer cómo se llama el objeto que se le muestra.

Durante el periodo de prácticas, el alumno B se equivocaba la mayoría de las veces al responder lo que le preguntaban y esto es debido al reducido conocimiento del idioma que presentaba en ese momento, este alumno no había asociado aun el nombre que se le da a un objeto y por eso, cuando se equivocaba la profesora le decía la respuesta correcta para que lo repitiera. Y en junio, este alumno fue capaz de contestar correctamente a casi todo salvo en alguna ocasión que se equivocó al decir su respuesta. El alumno A, al principio de las observaciones no era capaz de hablar nada y solo se expresaba con señas, por eso la profesora siempre le hacía repetir la respuesta, para que de esta manera el alumno comenzará a asociar y a memorizar el nombre que se le da a un objeto. Sin embargo, durante la última observación este alumno fue capaz de contestar correctamente en algunas ocasiones.

Por ejemplo, se observó que ambos alumnos se confundieron y respondieron en la actividad de los bloques lógicos que uno de estos bloques era de color azul y en realidad se le había mostrado uno de color verde. Esto es debido a que en los centros educativos se trabaja primero los colores amarillo, rojo y azul y más tarde se introduce el verde, si la familia, que tiene un desconocimiento del idioma español, no ha trabajado en casa con estos alumnos los colores en español, estos alumnos no saben cómo se llaman los demás colores que no han sido trabajados en el aula previamente.

También se observó durante la actividad de los animales que ambos alumnos al principio de año y de las observaciones, no sabían cómo se llamaban los animales, pero sí que sabían las onomatopeyas que hacían y sin embargo, en el mes de junio, ambos alumnos supieron cómo se llamaban y que onomatopeyas hacían los animales trabajados en el aula. La investigadora en junio les preguntó por otros animales que no se habían trabajado en el aula y los alumnos no supieron ni como se llamaban ni el sonido que hacían.

Durante la actividad de conocer el nombre del objeto que se le enseñaba, los alumnos solo conocían los objetos que se habían trabajado en el ámbito educativo y los nombres de los objetos que no se habían trabajado en el aula no sabían cómo se llamaban. Como ya se ha mencionado antes con el caso de los colores, si las familias no refuerzan al alumno en casa, este tipo de alumnos no serán capaces de conocer el nombre de las cosas que no han sido trabajadas en el aula previamente. Por este motivo, como los padres no pueden apoyar a sus hijos debido al escaso conocimiento que tienen del idioma, la inclusión del Programa de Aulas de Español en infantil sería beneficioso para los alumnos porque podrían aprender nuevas cosas que en la escuela no son enseñadas. El alumno B ha tenido una evolución bastante grande comparando lo que sabía al principio del curso escolar con lo que se pudo observar en el mes de junio. La evolución del alumno A de 3 años no ha sido tan grande comparando las observaciones hechas al principio del periodo de prácticas con la observación llevada a cabo en el mes de junio.

El aula de 5 años es la última en la etapa de educación infantil y por eso, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) del colegio hace una evaluación psicopedagógica a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

En los meses de noviembre y diciembre del 2016, se llevaron a cabo las observaciones en el aula de 5 años. Durante ese periodo, el alumno C adoptado por una familia española hablaba muy poco el idioma y no era capaz de formar una oración gramaticalmente correcta, solo hablaba cuando se le hacía alguna pregunta. Después del puente de diciembre, la profesora le preguntó al alumno lo que había hecho durante las vacaciones y se observó que el alumno explicó a los compañeros de clase, utilizando frases poco elaboradas, que había puesto el árbol de navidad y El Belén. A partir de ese momento, este alumno durante los momentos de asamblea también quería compartir con el resto de los compañeros lo que hacía los fines de semana. Durante este periodo de observaciones, se pudo observar un avance de este alumno ya que al principio no hablaba nada y al final de este periodo empezó a explicar lo que hacía fuera del colegio.

Cuando se hizo la última observación, en el mes de junio, en el aula se estaba trabajando el proyecto de los dinosaurios y se observó que el alumno le explicó a la investigadora formando oraciones gramaticalmente correctas en qué consistía el proyecto que estaban trabajando. El alumno C tuvo un gran avance comparando las

primeras observaciones con la última. El EOEP después de hacerle la evaluación psicopedagógica, se decidió que este alumno no iba a repetir curso, aunque estuviera un poco por debajo de los parámetros establecidos con respecto a su edad cronológica. Se llegó a esta conclusión ya que con el apoyo de la madre que es maestra de infantil se trabajaría durante el verano para que el alumno empezará el primer curso de primaria sin ninguna dificultad o con las menos posibles, porque durante el primer curso de la enseñanza obligatoria los alumnos empiezan a leer y a escribir. Este ejemplo demuestra que si un alumno con un desconocimiento del idioma, recibe apoyo adicional, en este caso concreto, de la familia española, será capaz de llegar a los parámetros establecidos en solo un curso escolar, por eso, sería recomendable que se estudiara la idea de implantar el Programa de Aulas de Español en la etapa de infantil, ya que con la inclusión de este programa, u otro similar, estos alumnos conseguirían empezar la enseñanza obligatoria con el mismo nivel establecido por ley que sus compañeros hispanohablantes.

La alumna D de 5 años lleva escolarizada dos cursos académicos en el mismo colegio y, además de tener un desconocimiento del idioma español, la alumna está diagnosticada con un retraso general en el desarrollo evolutivo. En el curso académico 2015/2016, la alumna viajó a Argelia, durante el periodo escolar y en los cuales no tuvo ningún tipo de educación reglada; por eso, cuando llegó al colegio de nuevo, había olvidado la mayoría de los conceptos aprendidos anteriormente porque estos conceptos no habían sido reforzados. Durante el periodo de las observaciones, se pudo observar que esta alumna hacía actividades diferentes respecto a sus compañeros de clase, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de la alumna. Es decir, que el centro educativo proporcionaba a esta alumna actuaciones de intervención educativa específicas. Estas actuaciones eran las adaptaciones curriculares significativas en el área de los lenguajes: comunicación y representación.

En el mes de junio, se realizó la última observación y se pudo observar que la alumna había tenido una pequeña evolución. Al principio de las observaciones, en el mes de noviembre y diciembre, la alumna se comunicaba con señas y en junio era capaz de contestar verbalmente a las preguntas que tenían una respuesta de sí o no. Después de que el EOEP le hiciese la evaluación psicopedagógica se decidió que lo más recomendable para esta alumna era que repitiera el curso de 3º de Infantil debido a que



los parámetros establecidos para la edad de 5 años no habían sido alcanzados por la alumna.

En 5 años, los alumnos que presentan dificultades educativas son evaluados por el EOEP y se decide si un alumno necesita repetir curso o comenzar al curso siguiente, la etapa obligatoria de primaria. Por eso, la inclusión del Programa de Aulas de Español sería más necesaria en el 3º curso de infantil, es decir, el aula de 5 años, y no tanto en el aula de 3 o 4 años, ya que los alumnos con un desconocimiento del idioma en estas edades no se les obligan a repetir curso. Como se ha podido observar en la investigación, con el ejemplo del alumno C, este alumno al recibir un apoyo adicional de su familia española, ha sido capaz de llegar al nivel que establece el currículum de infantil en un solo curso escolar y no tener que repetir. También sería recomendable que la profesora especialista en este programa educativo acudiera al aula de referencia de los alumnos y que allí se atendieran las necesidades que presentaran ya que en la etapa de infantil es más recomendable que los apoyos o intervenciones educativas que reciben los alumnos se hagan en el aula de referencia y no fuera de ella.

## **4.2 Familia**

En esta categoría se va a comentar las características de las familias de los alumnos con un desconocimiento del idioma español. También se va a analizar los problemas de comunicación que han tenido las familias con las profesoras y las ayudas que reciben estas familias de las instituciones aragonesas.

Con respecto a las características que presentaban, la mayoría de las familias tenían en el momento de la investigación un nivel básico del idioma español; salvo el caso de la familia española que tiene un dominio total del español. No todos los integrantes de la familia tenían el mismo nivel ya que en algunos casos era el padre el que tenía más conocimiento del idioma y en otros casos era la madre. Las familias con mayor conocimiento del idioma español participaban más en las actividades que el colegio proponía que aquellas familias con menos nivel, por ejemplo durante el carnaval escolar. Uno de los objetivos que persigue la escuela actual es la continua comunicación y participación entre la familia y la escuela y en estos casos, aunque la mayoría de las familias no dominaban el idioma, sí que se implicaban en la vida escolar. Durante el periodo de las observaciones, se pudo observar las interacciones existentes entre la

familia y el resto de los padres de infantil. La familia española, al tener un dominio del idioma, interactuaba más con los otros padres y sin embargo, las otras familias investigadas no se relacionaban con el resto de familias casi nunca y solo lo hacían con las familias que provenían del mismo país o que hablaran el mismo idioma. Por eso, un desconocimiento del idioma impide la comunicación entre las familias, y por esta razón, es importante que las instituciones ofrezcan clases de español a estas familias para que puedan aprender el idioma y ayuden a sus hijos en aspectos del ámbito escolar.

Otro aspecto a tener en cuenta en este análisis es la interacción entre la familia y el alumno. La familia española hablaba al alumno en español y el resto de las familias hablaban a sus hijos en el idioma del país de origen. Sin embargo, en alguna ocasión, se observó que algunas de las familias investigadas hablaban a su hijo en español, sobre todo en el momento en el que había una interacción entre la familia, el alumno y la profesora. Es habitual que las familias inmigrantes que viven en España hablen a sus hijos en el idioma del país de origen para que estos niños lo aprendan y de esta manera puedan comunicarse con los familiares que no viven en España. Pero, aunque hablen a sus hijos en el idioma del país de origen también es importante que se les hable en español para poder reforzarles y apoyarles en este nuevo idioma.

En esta categoría también se analizan los problemas de comunicación existentes entre las profesoras y la familia. En general no hubo ningún problema de comunicación grave entre ambas partes y esto era debido a que las profesoras de los alumnos se expresaban utilizando un vocabulario básico para que las familias investigadas pudieran entender lo que se les estaba explicando. Es importante que los maestros atiendan las necesidades que presentan sus alumnos y también las necesidades que presentan la familia de éstos. Con una de las familias investigadas, la de la alumna D, sí que hubo problemas para poder comunicarse. Por eso, cuando la información que se le quería transmitir era personal o importante, se solicitaba la ayuda de un intérprete y cuando se trataba simplemente de informarles, se pedía la ayuda de otra familia de infantil que hablara bien el español y el idioma de esta familia.

Durante la entrevista realizada al responsable del programa de mediación intercultural del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva, se averiguó que en este centro no se ofrecían clases de español, pero sí que existían algunas ONG e

instituciones que ofrecían clases de español para las familias inmigrantes que desconocen el idioma. Es importante que existan instituciones que ofrezcan clases gratuitas de español para que las familias puedan aprender, ayudar, apoyar y reforzar a sus hijos y de esta manera conseguir que estas familias no se sientan excluidas de la sociedad española. El CAREI ofrecía anteriormente el programa de escuelas de familias pero debido a los recortes realizados hace tres años por el Gobierno de Aragón se decidió prescindir de este programa. Sería interesante que el programa de escuelas de padres se implantara otra vez y fuese ofrecido por este centro o en su caso ofrecido por los centros educativos ya que es beneficioso para estas familias. El modelo educativo que se sigue en la actualidad considera que el papel que desempeña la familia en el aprendizaje del alumno es esencial y por eso sería importante que este programa fuese ofrecido de nuevo a las familias, para que adquiriesen pautas de actuación y poder desempeñar este papel lo mejor posible. También es importante mencionar que, aunque pudiese existir un interés por volver a ofrecer este tipo de programas, muchas veces existen barreras económicas que impiden que se lleven a cabo.

### **4.3 Programas de apoyo**

En esta categoría se va a analizar los apoyos e intervenciones profesionales que pueden tener estos alumnos en el centro educativo. Se va a comentar también el programa de refuerzo del español ofrecido por el CAREI y el programa de mediación intercultural. También se va a analizar si sería beneficioso implantar en la etapa de infantil un programa específico para el alumnado con un desconocimiento del idioma.

Uno de los apoyos e intervenciones que puede ser interesante que reciba el alumnado con un desconocimiento del idioma es el refuerzo educativo. Este refuerzo lo puede llevar a cabo la profesora de AL o el profesional de PT. Es importante mencionar que cuantos más apoyos reciban estos alumnos mucho antes aprenderán este nuevo idioma. En el centro educativo donde se realizó la investigación, la profesora de AL acudía una vez por semana a cada una de las aulas de la etapa de infantil para reforzar a los alumnos en el área curricular de lenguaje: comunicación y representación. Sería interesante que en los colegios de la Comunidad Autónoma de Aragón se implantaran programas; por ejemplo, el de Aulas de Español u otro similar como el de recibir apoyo educativo de la especialista de AL, ya que es beneficioso tanto para los alumnos con un

desconocimiento del idioma como para aquellos que tienen como lengua materna el español, es decir, que el apoyo fuese para toda la clase. La profesional de PT también acudía a las aulas de infantil dos o tres veces a la semana dependiendo de las necesidades del alumnado para dar apoyo a la tutora. Dos de los alumnos investigados, el alumno A y la alumna D, recibían apoyo fuera del aula de referencia de la profesora de Audición y Lenguaje debido al escaso nivel que tienen en el lenguaje expresivo.

El CAREI, junto a una entidad seleccionada mediante un contrato público, ofrece el programa de refuerzo del español dirigido a los alumnos de secundaria de los centros educativos públicos y concertados de la ciudad de Zaragoza. Este programa no existe para la etapa de Educación Infantil ya que, según el representante del programa de mediación intercultural del CAREI, la deficiencia en el lenguaje comunicativo que presenta este tipo de alumnado en esta etapa educativa no es tan elevado como para crear un programa de refuerzo. Sin embargo, las profesoras entrevistadas y tutoras de los alumnos investigados sí consideraban que sería beneficioso implantar un programa específico como, por ejemplo, el Programa de Aulas de Español para atender las necesidades de los alumnos con un desconocimiento del idioma en la etapa de infantil. Las maestras mencionaron que sería difícil implantar este tipo de programas en infantil debido a que esta etapa educativa no es obligatoria y también a los recortes económicos llevados a cabo en Educación.

Otro de los programas disponibles es el de mediación intercultural. Este programa va dirigido a las familias de los alumnos que presentan un desconocimiento del idioma. Según CAREI, los problemas que más se trataban eran los de comunicación. Si una familia inmigrante con hijos no conoce el idioma español, tendrá más problemas de comunicación en su entorno más próximo, incluido en el entorno escolar. Por eso, es interesante mencionar la existencia de este programa que tiene como principales objetivos atender tanto a las familias como a los alumnos que desconocen el entorno educativo, apoyarles durante la acogida e integrarles social y escolarmente. Asimismo, se intenta prevenir conflictos surgidos por factores culturales, ya que en algunas ocasiones ha habido hábitos considerados apropiados en su país de origen pero que en España no lo son. Este programa también intenta promover cambios para mejorar la convivencia intercultural y crear canales de comunicación entre la familia y el centro educativo. En Aragón existen 6 mediadores para toda la comunidad autónoma. Estos

mediadores culturales están especializados en la cultura árabe, china, de Europa del Este y del África subsahariana. El número de mediadores interculturales para toda la comunidad autónoma puede ser considerado insuficiente debido a que cada vez hay más familias inmigrantes que deciden residir en esta comunidad autónoma, que desconocen el idioma y que necesitan la ayuda de estos profesionales para poder comunicarse adecuadamente con el colegio al que acude su hijo. También es importante que exista una buena relación entre los colegios educativos, las familias y el CAREI ya que cuanto mejor sea la relación, mejor será la ayuda que se ofrezcan mutuamente.

#### **4.4 Centro educativo**

En esta categoría se va a analizar las señas de identidad del centro educativo en el que se ha realizado la investigación. También se comentará las pautas de actuación que ofrece el centro educativo con respecto a las necesidades de estos alumnos. Se mencionarán los programas que se ofrecen en este centro como por ejemplo el aula de desarrollo de capacidades o el aula de inmersión lingüística. Y por último, se va a comentar el papel que desempeña el AMPA para poder ayudar a estas familias.

En las señas de identidad del colegio se considera la diversidad como un enriquecimiento, y se atiende a todo el alumnado del centro educativo, tanto los que presentan dificultades como los que tienen un alto rendimiento y altas capacidades intelectuales. Esta escuela se define como aconfesional, apolítica, democrática, coeducadora, abierta al entorno social, compensadora de diferencias, pacifista y respetuosa con el medio ambiente. También defiende un modelo de pedagogía activa, participativa, dialogante, no competitiva, que potencia la formación integral y personalizada y que desarrolle una actitud reflexiva y crítica. Las normas de convivencia están consensuadas por todos los integrantes de la Comunidad Escolar, basándose en el respeto a los demás. Es importante que cada centro educativo identifique claramente sus señas de identidad para que las familias antes de escolarizar a sus hijos en un colegio, las conozcan y puedan decidir cual es el mejor centro para sus hijos.

Las pautas de actuación que se deben seguir cuando existen problemas de comunicación entre familia-escuela están recogidas en el documento Plan de Acción Tutorial (PAT). Cuando el centro educativo necesita ayuda del CAREI, este centro le

proporciona ayuda de dos maneras diferentes. La primera ayuda que ofrece es poner a su disposición de un mediador intercultural o interprete cuando existe algún problema de comunicación entre la familia y la escuela y la segunda ayuda que ofrece el CAREI es dándole al centro educativo pautas de actuación que debe seguir para poder solucionar el problema de comunicación.

El Plan de Atención a la Diversidad del colegio donde se ha llevado a cabo esta investigación recoge varios programas educativos dirigidos a atender a la diversidad existente en su alumnado, que incluye el programa Aula de Desarrollo de Capacidades y el programa Aula de Inmersión Lingüística, también conocido como Aulas de Apoyo.

El Aula de Inmersión Lingüística, atiende a los alumnos que presentan un desconocimiento del idioma o los que tienen dificultades en el área de comprensión y expresión lingüística. También existe la posibilidad de que acudan al aula alumnos que pueden comunicarse en castellano, pero tienen ciertas dificultades de comprensión y expresión. El agrupamiento de este programa educativo es flexible ya que prioriza la homogeneización a partir del criterio del desconocimiento de la lengua castellana. Los alumnos suelen acudir a este aula una media de tres horas a la semana y el resto del tiempo estos alumnos permanecen en el aula de referencia. Los objetivos del programa son adquirir un vocabulario básico para poder comunicarse, adquirir un vocabulario específico de cada área educativa, adquirir una serie de estructuras de conversación elementales para poder comunicarse con los demás, y adquirir estructuras de comprensión que faciliten el seguimiento de las distintas áreas.

El centro educativo donde se realizó la investigación atiende a la diversidad de alumnos que tiene en el colegio y además está especializado en atender a los ACNEAE que presentan altas capacidades y también trabaja el programa de Inmersión Lingüística en menor medida, por eso, este centro educativo estaría capacitado para poder desarrollar cualquier otro tipo de programa educativo como el Programa de Aulas de Español.

Este centro educativo también cuenta en su Plan de Atención a la Diversidad con el programa Protocolo de Acogida para el Alumnado Inmigrante, que se rige por el propuesto por la Comunidad Autónoma de Aragón. En el Protocolo de Acogida de este centro educativo se especifica que el Servicio Provincial es el responsable de determinar

el nivel del alumnado inmigrante atendiendo a su edad cronológica, pero que finalmente es el Equipo Directivo de este colegio el que decide el nivel más adecuado para el alumno, basándose en la evaluación inicial que el profesorado realiza y teniendo en cuenta que sólo podrá ser asignado un curso por debajo de su edad. El tutor del alumno debe también mantener una entrevista con la familia y en el caso de que fuese necesario, se recurriría a la figura de un mediador intercultural. Es importante que todos los centros educativos de Aragón incorporen este programa en su Plan de Atención a la Diversidad ya que cada vez hay más alumnos que necesitan que se atiendan sus necesidades y en este caso, atender a los alumnos inmigrantes.

Además de los programas específicos, el papel que desempeña el AMPA de este centro educativo es importante respecto a las familias inmigrantes de los alumnos. La asociación de madres y padres de alumnos proporciona ayuda, por ejemplo, para rellenar el formulario de las becas para el comedor y el material escolar. Es importante que las AMPAS de los centros educativos apoyen a este tipo de familias que no saben que existen ayudas sociales proporcionadas por el Gobierno de Aragón. En este centro educativo también se informa a las familias inmigrantes de la existencia del CAREI, les explican las ayudas que ofrece este centro, como por ejemplo la de un mediador intercultural o interprete para poder comunicarse adecuadamente con el colegio cuando existe un desconocimiento del idioma.

## **5 CONCLUSIONES**

La implantación del Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes en la etapa infantil tendría, como ya se ha mencionado anteriormente, varios beneficios. Como se ha podido observar en la investigación, el alumno de 5 años con familia española y madre maestra que ha recibido apoyo adicional en el idioma ha conseguido en un curso escolar llegar al nivel establecido para poder promocionar y no tener que repetir curso. También se ha podido observar que los alumnos que tienen un desconocimiento del idioma no conocían conceptos básicos de uso cotidiano que no se habían trabajado en el aula, como sí que ocurre con los alumnos hispanohablantes. Por eso, la inclusión de este programa favorecería la integración completa de los alumnos y su desarrollo educativo para poder adentrarse en la educación primaria con las mismas habilidades y capacidades que los alumnos cuyo idioma nativo es el español.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes es más importante en educación primaria y secundaria, ya que en ambas etapas se requiere un mayor conocimiento del idioma. Asimismo, las limitaciones presupuestarias y el hecho de que la educación infantil sea una etapa no obligatoria condicionan la viabilidad de este programa en la etapa de educación infantil. Alternativamente, las clases de español para los padres de estos alumnos podrían favorecer su desarrollo lingüístico, aunque en menor medida. Por ello, considero que el proyecto de la inclusión del Programa de Aulas de Español en la etapa de infantil es muy ambicioso y que a pesar de los aspectos positivos que generaría, es difícil encontrar los recursos humanos y económicos para llevarlo a cabo, sobre todo cuando no existe un apoyo académico o gubernamental.

Esta investigación es novedosa en el ámbito de la educación infantil ya que no se ha tratado este tema a nivel académico. Por ello, esta investigación pretende abrir un debate sobre la idoneidad del Programa de Aulas de Español, u otros programas semejantes, en la etapa de infantil ya que se considera que, al no haber estudios previos, es muy pronto para confirmar la idoneidad de este programa y, por lo tanto, debería investigarse en mayor profundidad, tanto si es para corroborar los resultados de esta investigación, como para argumentar que este programa no es necesario.

## 6 BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Montero, L.A. (1991) “El informe Warnock” en *Cuadernos de Pedagogía*. n° 197, p. 62-64. Recuperado de <http://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>

Arnaiz Sánchez, P. (2000) Educar en y para la diversidad en Soto, F.J. y López, J.A. (Coords.): *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>

Arnaiz Sánchez, P. (2008) Sobre la atención a la diversidad en *Atención a la diversidad*. Murcia: Centros de Profesores y recursos. Recuperado de [http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto\\_completo\\_1\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad.pdf](http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf)



Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2000). Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, en BOA *núm. 154 del 27 de diciembre de 2000*, p. 7923 a 7926. Recuperado de <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/14602/3-2-2/decreto-de-atencion-al-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales.aspx>

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2001a). Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica relativas a la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil y Primaria en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, *de 8 de noviembre de 2001*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/estudios-informes/redie/estudios-redie/atencion-alumnado-dislexia-anexo-2.pdf>

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2001b). Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar, en BOA *núm. 80 del 25 de junio de 2001*. Recuperado de [http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=BOLE&PIECE=BOLE&DOCS=1-78&DOCR=4&SEC=BUSQUEDA\\_FECHA&RNG=200&SEPARADOR=&SECC-C=&PUBL-C=&PUBL=20010706&@PUBL-E=](http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=BOLE&PIECE=BOLE&DOCS=1-78&DOCR=4&SEC=BUSQUEDA_FECHA&RNG=200&SEPARADOR=&SECC-C=&PUBL-C=&PUBL=20010706&@PUBL-E=)

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2001c). Orden de 30 de mayo de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones, en BOA *núm. 74 del 22 de junio de 2001*, p. 4606 a 4607. Recuperado de <http://mov-brs-01.aragon.es/cgi-bin/ORCO/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=833581601326>

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2001d). Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales, en BOA *núm. 111 del 19 de septiembre de 2001*, p. 7136-7137. Recuperado de <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/14604/3-2-4/resolucion-instrucciones-sobre-las->

unidades-especificas-en-centros-de-educacion-infantil-y-primaria-para-la-atencion-educativa-a-alumnos-con-necesidad.aspx

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2002). Decreto 281/2002, de 3 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. Recuperado de <http://carei.es/fich/decreto.pdf>

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2007a). Resolución de 29 de mayo de 2007, de la Dirección General de Política Educativa por la que se autoriza el programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y se dictan Instrucciones para su desarrollo. Recuperado de <http://www.educaragon.org/files/RESOL%20ACOGIDA%20AI%2029052007.pdf>

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2007b). Resolución de 29 de mayo de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueba, con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad “Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes” en los centros de Educación Infantil y Primaria y en los institutos de Educación Secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma. Recuperado de [http://www.educaragon.org/files/RESOL\\_290507\\_Aulas\\_Espanol\\_AI.pdf](http://www.educaragon.org/files/RESOL_290507_Aulas_Espanol_AI.pdf)

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2007c). Orden de 11 de julio de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba la organización y funcionamiento del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural, en BOA *núm. 99 del 22 de agosto de 2007*, p. 12005-12008. Recuperado de [http://www.educaragon.org/files/Instrucciones\\_organiz\\_CAREI.pdf](http://www.educaragon.org/files/Instrucciones_organiz_CAREI.pdf)

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2008). Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en BOA *núm. 43, de 14 abril de 2008*, p. 4943 a 4974. Recuperado de <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252>

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2014a). Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, en BOA *núm. 150, de 1 de agosto de 2014*, p. 24826 a 24838. Recuperado de

<http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805084425151>

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2014b). Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, en BOA *núm. 152 del 5 de agosto de 2014*, p. 25181 a 25223. Recuperado de <http://benasque.aragob.es:443/cgi->

[bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805662445050](http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805662445050)

Boletín Oficial de Aragón (BOA) (2017). Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, en BOA *núm. 240 del 18 de diciembre de 2017*, p. 36450 a 36465. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi->

[bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=994406845050](http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=994406845050)

Boletín Oficial del Estado (BOE) (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en BOE *núm. 187 del 6 de agosto de 1970*, p. 12525 a 12546. Referencia: BOE-A-1970-852. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852)

Boletín Oficial del Estado (BOE) (1978). La Constitución Española de 1978, en BOE *núm. 311 del 29 diciembre 1978*, p. 29313 a 29424. Referencia: BOE-A-1978-31229. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>

Boletín Oficial del Estado (BOE) (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, en BOE *núm. 103 del 30 de abril de 1982*, p. 11106 a 11112. Referencia: BOE-A-1982-9983. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>

Boletín Oficial del Estado (BOE) (1985) Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, en BOE *núm. 65 del 16 de marzo de 1985*, p. 6917 a 6920. Referencia: BOE-A-1985-4305. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1985-4305](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1985-4305)

Boletín Oficial del Estado (BOE) (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en BOE *núm. 238 del 4 de*

octubre de 1990, p. 28927 a 28942. Referencia: BOE-A-1990-24172. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172)

Boletín Oficial del Estado (BOE) (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en BOE *núm. 131 del 2 de junio de 1995*, p. 16179 a 16185. Referencia: BOE-A-1995-13290. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>

Boletín Oficial del Estado (BOE) (1996a). Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema educativo, en BOE *núm. 47 del 23 de febrero de 1996*, pp. 6916-6918. Referencia: BOE-A-1996-4126. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06916-06918.pdf>

Boletín Oficial del Estado (BOE) (1996b). Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, en BOE *núm. 47 del 23 de febrero de 1996*, pp. 6918-692. Referencia: BOE-A-1996-4127. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1996/02/23/pdfs/A06918-06922.pdf>

Boletín Oficial del Estado (BOE) (1999). Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, en BOE *núm. 179 del 28 de julio de 1999*, p. 28052 a 28056. Referencia: BOE-A-1999-16373. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-16373>

Boletín Oficial del Estado (BOE) (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado, en BOE *núm. 106 del 4 de mayo de 2006*, p. 17158 a 17207. Referencia: BOE-A-2006-7899. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Boletín Oficial del Estado (BOE) (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en BOE *núm. 295 del 10 de diciembre de 2013*. Referencia: BOE-A-2013-12886. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

CAREI (s.f. a) Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva. Consultado el 26 de abril de 2017. Página web: <http://carei.es/>

CAREI (s.f. b) Protocolo de acogida e integración para alumnado inmigrante. Recuperado de <http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?sepRuta=Programas+y+proyectos%2F&guaeducativa=3&strSeccion=FA756&titpadre=Participaci%F3n+educativa&arrpadres=&arrides=&arridesvin=&IngArbol=1280&IngArbolvinculado=>

Echeita Sarrionandia, G y Ainscow, M (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación nº 12, p.26-46*. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf)

Giner Monge, E. et al (2006) *La convivencia en los centros educativos. Módulo 2: La convivencia en la interculturalidad*. Zaragoza: GORFISA. Recuperado de [https://convivencia.files.wordpress.com/2008/10/cuento\\_contigo\\_mod2-231p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2008/10/cuento_contigo_mod2-231p.pdf)

González García, E. (2009) “Evolución de la Educación Especial del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva” en *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Vol. 1, p. 429-440. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665>

Instituto Aragonés de Estadística (abril 2017). Datos Básicos de Aragón, apartado de Educación. Recuperado de [http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/Documentos/docs/Areas/DatosBasic/2011\\_Actualizados/06\\_Educacion.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/Documentos/docs/Areas/DatosBasic/2011_Actualizados/06_Educacion.pdf)

Matesanz Santos, M (s.f.) La atención a los alumnos con necesidad de apoyo educativo: marco teórico y protocolo de actuación. Trabajo fin de grado (TFG) Universidad de Segovia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3093>

McMillan, J. H y Schumacher, S (2005) Investigación educativa. Una introducción conceptual. Madrid. Pearson Addison Wesley. Recuperado de [https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educativa\\_5\\_ed..pdf](https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)

Ministerio de Educación y Ciencia y Centro de Investigación y Documentación Educativa (Cide) (N.d). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11835.pdf&area=E>

Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2010) Investigación etnográfica. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)

Rodríguez Gómez, D y Valldeoriola Roquet, J (s.f.) Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/seciss/images/investigacion/21.pdf>

Torres González, J.A. (2010) Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva en *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, vol. 49, núm. 1, p. 62-89. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288003>

## 7 ANEXOS

Anexo 1. Preguntas de la entrevista al responsable del programa de mediación intercultural del CAREI. Realizada en abril del 2017.

- ¿El CAREI ofrece clases de español a los padres de los niños inmigrantes?
- ¿Existe algún programa para la etapa de educación infantil?
- Programa de Mediación Intercultural: ¿Conflictos/problemas más habituales?
- ¿Acuden muchos intérpretes al colegio para ayudar a las familias?
- ¿Cómo se enteran las familias de la existencia de este centro?
- ¿Qué es Escuelas de Familias?

Anexo 2. Preguntas de las entrevistas realizadas a las profesoras de los alumnos de infantil.

- ¿La familia entiende/habla el español? ¿Quiénes si y quiénes no? País de origen de los padres.

La inclusión del Programa de Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes en la etapa de Educación Infantil

- ¿En qué país nació el niño? ¿Si ha nacido en otro país, cuando llego a España?
- ¿Has tenido algún problema de comunicación con la familia? ¿Cuál/es? ¿Cómo se ha solucionado?
- ¿Cuál/es ha/n sido el/los mayor/es problema/s de comunicación con el niño?
- ¿El centro os da pautas de actuación por lo que respecta a la comunicación con la familia? ¿Cuál/es?
- ¿Has tenido que utilizar con la familia interprete/mediador cultural en alguna ocasión?
- ¿La familia participa activamente en las actividades del colegio?
- ¿La familia se relaciona con otras familias?
- ¿El AMPA ayuda de alguna manera a las familias de inmigrantes cuando se incorporan al colegio y también durante el curso escolar?
- ¿Consideras que sería beneficioso implantar un programa específico para el alumno con un desconocimiento del idioma español en la etapa de educación infantil?

Anexo 3. Resumen de las observaciones realizadas a los alumnos durante el periodo de prácticas.

Alumno A
Edad 3 años
Periodo observaciones: Enero - Febrero 2017
El alumno desconoce el idioma español. El padre habla español sin embargo la madre no (va a clases de español). Hablan al niño en francés, idioma oficial de Senegal, país de origen del niño. El alumno nació en Senegal y se incorporó al centro educativo en 1º de Infantil en el mes de noviembre. Al principio del periodo de

observación, el niño solo decía el nombre de la profesora. Cuando realizaban actividades en el aula que implicaban utilizar la expresión verbal, la profesora le preguntaba a este niño, que desconocía el idioma español, como se llamaba un objeto en concreto y le decía la respuesta para que el alumno repitiera la respuesta y de esta manera asociará y memorizará el nombre que se le daba a un objeto. Se expresa principalmente mediante señas por lo que la expresión lingüística es prácticamente nula. Tienen una comprensión lingüística muy por debajo con respecto a sus compañeros de clase. El alumno no se suele relacionar con los demás compañeros de clase debido a la falta de vocabulario que tiene, durante el recreo suele jugar solo e imitar lo que otros niños hacen. A finales del mes de enero-principios de febrero, se decidió con el consentimiento paterno, que el alumno fuera con la especialista de Audición y Lenguaje durante 2 horas a la semana fuera del aula para mejorar la comprensión lingüística y empezará a desarrollar la expresión lingüística. Cuando acude al aula la profesora de Pedagogía Terapéutica suele apoyar a este alumno y a otro más. En el mes de junio, se pudo observar un avance significativo porque la investigadora estuvo realizando varios juegos y este niño respondió correctamente a casi todas las respuestas.

Alumno B

Edad 3 años

Periodo observaciones: Enero - Febrero 2017

El alumno desconocía el idioma español cuando se escolarizó en el colegio al principio del curso escolar. Este alumno conoce palabras en otro idioma (árabe). La madre sí que habla español y con respecto al padre no se sabe. La madre le habla al niño en árabe, a veces le dice alguna palabra en español. Durante el periodo de la observación este alumno era capaz de decir varias palabras en español y ha empezado a hablar un poco más. En algunas ocasiones, el alumno te responde en árabe y otras en español. Se ha observado que el alumno muestra interés por aprender el idioma ya que pregunta con tanta frecuencia ¿Qué es esto? y la profesora le explica detalladamente lo



que pregunta. La comprensión lingüística de este alumno está un poco por debajo con respecto a sus compañeros. Sin embargo, la expresión lingüística está mucho más por debajo. Cuando está en clase realizando alguna actividad y se le pregunta el nombre de un objeto a veces es capaz de responder correctamente y otras veces lo hace erróneamente. Este alumno está integrado casi al mismo nivel que sus compañeros hispanohablantes, hay que tener en cuenta que en esta edad, la interacción entre iguales es poca. En el mes de junio, la investigadora volvió al aula para observarla evolución que había tenido y cuando estuvo realizando los juegos, el alumno fue capaz de responder correctamente a todas las preguntas que se le hizo de los juegos. Durante esta última observación, el niño estuvo constantemente preguntando ¿Dónde vas, María?

Alumno C

Edad 5 años

Periodo observaciones: Noviembre - Diciembre 2016

Alumno adoptado en agosto de 2016 y procedente de China. Escolarizado por primera vez ese mismo año escolar y con un desconocimiento del idioma español. La familia habla al niño en español. La madre es profesora de educación infantil en el mismo colegio al que acude este alumno y por eso, el ritmo de aprendizaje de este alumno no es tan lento como suele ocurrir habitualmente. Habla otro idioma (chino) pero nunca lo ha utilizado en clase. El niño apenas habla y cuando lo hace, éste habla en tercera persona, por ejemplo, dice su nombre y que no sabe hacer “tal cosa”. Durante el tiempo de asamblea, los alumnos comentaban lo que hacían el fin de semana en casa y este niño nunca contaba nada pero después del puente de diciembre empezó a contar con pocas palabras las historias que le ocurrían durante el fin de semana en casa. El alumno durante el recreo se suele relacionar y jugar con varios de sus compañeros de clase y en el aula también suele estar con ellos. Durante las observaciones realizadas, el alumno empezó a identificar las vocales y las consonantes que se trabajaban en el aula. La comprensión lingüística del alumno esta solo un poco por debajo con respecto a los demás compañeros de clase. Sin embargo,

la expresión lingüística que tiene es escasa. Durante el momento de asamblea, la profesora intenta que este alumno empiece a hablar cada vez más ya que continuamente le pregunta ¿y tú que has hecho? Después de hacer la última observación (mes de junio) este alumno fue capaz de formar pequeñas frases y oraciones gramaticales de manera correcta. Al estar cursando 3º de infantil, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del centro educativo hizo una evaluación psicopedagógica al alumno y en esta evaluación se decidió que este alumno no necesitaba repetir curso, aunque está un poco por debajo de los parámetros establecidos respecto a la edad cronológica. Se llegó a esta conclusión porque en verano, con el apoyo de la familia que habla español, y con la ayuda de la madre que es maestra, se trabajaría para que este alumno en el nuevo curso escolar 2017/2018 lo comience habiendo adquirido el nivel establecido con respecto al área del lenguaje.

Alumna D

Edad 5 años

Periodo observaciones: Noviembre - Diciembre 2016

La alumna desconocía el idioma español cuando se incorporó en 2º de Infantil en el curso académico 2015/2016. Nació en Argelia y llegó a España con 4 años. Los padres hablan muy poco de español por eso le hablan a la niña en árabe. Esta alumna está diagnosticada con un retraso general en el desarrollo evolutivo. Recibe apoyo de la profesional de Audición y Lenguaje 2 veces por semana fuera del aula y la profesional de Pedagogía Terapéutica acude 3 veces a la semana al aula para atender a esta alumna y a otro alumno más. El apoyo que recibe se hace porque tiene el retraso no por desconocimiento del idioma español. La comprensión lingüística de la alumna está un poco por debajo del resto de los compañeros de clase. Con respecto a la expresión lingüística, el nivel que tiene es prácticamente nulo. Durante el periodo de observaciones, la alumna no habló casi nunca y solo decía sí o no gestualmente. Esta alumna no toma la iniciativa a la hora de relacionarse con sus compañeros de clase en el aula, pero en el recreo sí que juega con otras compañeras de clase ya que “manejan a la niña a su antojo”. Estas compañeras de clase como saben que la alumna no habla,

cuando se le hace una pregunta son ellas las que contestan. En el curso académico 2015/2016 la alumna a mitad de curso volvió a su país debido a motivos familiares y cuando está volvió otra vez al colegio, había olvidado la mayoría de los conceptos que había aprendido anteriormente. Al tener un ritmo de aprendizaje más lento e inferior a los parámetros establecidos en 3º de Infantil, los ejercicios, actividades y fichas (proporcionados por la PT y AL) que hace individualmente son distintos al resto de sus compañeros y adecuados a su nivel. En el mes de junio se realizó la última observación y la alumna había tenido una pequeña evolución y era capaz de contestar verbalmente a las preguntas de sí o no, aun no es capaz de formar frases y expresarlas. Al estar cursando 3º de infantil, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del centro educativo le realizó una evaluación psicopedagógica y decidieron que lo más recomendable era que repitiera curso.