

# Trabajo Fin de Grado

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional  
con alumnado de origen extranjero: Colaboración  
del profesorado y apoyo educativo

Autor

Arturo Conde Vigo

Director

Miguel Ángel Vela Tafalla

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

2023

## Índice

PRESENTACIÓN	6
1. JUSTIFICACIÓN	7
I. PARTE TEÓRICA	11
2. CONCEPTUALIZACIÓN	11
2.1. El lenguaje en la escuela. (Bernstein) Códigos de lenguaje	11
2.2. Las lenguas extranjeras en la escuela. Barreras lingüísticas	13
2.3. La población extranjera en la escuela. Legislación	14
2.4. El rol del maestro especialista de PT y AL en una escuela inclusiva	15
2.5. El rol del maestro especialista de PT y AL ante la enseñanza de lenguas adicionales	17
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN (ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN)	20
3.1. Oportunidades para la enseñanza de lenguas adicionales en estas escuelas	20
3.1.1. Diversidad lingüística como recurso pedagógico	20
3.1.2. La comunicación como una práctica natural	21
3.1.3. Construcción activa y aprendizaje cooperativo	23
3.1.4. Conexión con experiencias personales	23
3.1.5. Una oportunidad de desarrollo cognitivo y social	24
3.1.6. Las políticas educativas sobre enseñanza de lenguas adicionales	24
3.1.7. La formación de los docentes	25
3.2. Barreras para la enseñanza de lenguas extranjeras en estas escuelas	25
3.2.1. Escasa conexión con la identidad cultural	25
3.2.1. Falta de formación del profesorado	26
3.3. Cuestiones de interés	27
II PARTE EMPÍRICA	29
4. MÉTODO	29
4.1. Procedimiento. Elaboración de cuestionario	29
4.1.1. Las percepciones sobre la diversidad lingüística y su implicación para el aprendizaje	30
4.1.2. Las estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional	30

4.1.3. La colaboración entre profesorado de PT y AL y el profesorado de lenguas adicionales	31
4.1.4. Percepciones sobre el impacto cognitivo y social	32
4.1.5. Impacto de las políticas educativas	32
4.1.6. Formación del profesorado	32
4.2. Implementación del cuestionario. Participantes	33
4.3. Análisis de la información	34
5. RESULTADOS	35
5.1. Prácticas que realiza el profesorado para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional en estas escuelas	35
5.1.1. Estrategias de enseñanza que facilitan la adquisición de lenguas adicionales	35
5.1.2. Estrategias específicas para la enseñanza de lenguas adicionales con el alumnado cuya primera lengua no es el español	36
5.1.3. Sobre la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales	38
5.2. Experiencias del profesorado al realizar estas prácticas de enseñanza	39
5.2.1. La diversidad lingüística como una oportunidad	39
5.2.2. La diversidad lingüística como barrera	40
5.2.3. Percepciones del impacto de la adquisición de una lengua adicional en el desarrollo cognitivo y social del alumnado	41
5.2.4. Políticas educativas que no favorecen la adquisición de lenguas adicionales	42
5.2.5. Escasa formación del profesorado con relación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales	43
5.3. Sobre el apoyo del profesorado de PT y AL en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales	43
5.3.1. Apoyo al alumnado	44
5.3.2. Apoyo al profesorado de lenguas adicionales	45
6. DISCUSIÓN	46
CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	48
Referencias bibliográficas	51
ANEXOS	57

**Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero: Colaboración del profesorado y apoyo educativo**

**The practice of teaching an additional language to pupils of foreign origin:  
Teacher collaboration and educational support**

- Elaborado por Arturo Conde Vigo.
- Dirigido por Miguel Ángel Vela Tafalla.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Noviembre del año 2023
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17537

**Resumen**

En un marco en el que la población extranjera en las aulas de educación primaria es cada vez mayor, este trabajo tiene como objetivos conocer cuáles son las prácticas, metodologías y estrategias que realiza el profesorado para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional en escuelas con un alto porcentaje de población extranjera. Asimismo, se trata de identificar cuáles son las necesidades que experimenta el profesorado ante estas prácticas de enseñanza, y conocer cuáles son los procesos de colaboración entre el profesorado de lenguas adicionales y los especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL). La aplicación de un cuestionario dirigido a docentes de lenguas adicionales muestra que la mayoría del profesorado emplea las mismas estrategias educativas que con otros estudiantes y la diversidad lingüística puede ser tanto una oportunidad como un desafío. La colaboración con los especialistas es vista como recurso reservado a alumnado con necesidades educativas especiales. El estudio concluye que es crucial fomentar la colaboración entre docentes y especialistas de PT y AL como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Colaboración del profesorado y apoyo educativo

con alumnado extranjero. Se mencionan limitaciones y se plantean perspectivas futuras de investigación.

### **Palabras clave**

Diversidad lingüística, enseñanza de lenguas, colaboración del profesorado, apoyo educativo

## PRESENTACIÓN

La finalidad de este Trabajo de Fin de Grado (TFG), que se enmarca en la modalidad de indagación empírica, es contribuir al desarrollo del conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Para ello, este estudio explora cuáles son las prácticas de enseñanza, las necesidades y los procesos de colaboración que lleva a cabo el profesorado que imparte una lengua adicional en escuelas de Educación Primaria con un alto porcentaje de población de origen extranjero. Los objetivos más concretos son los siguientes:

1. Conocer cuáles son las prácticas, metodologías y estrategias que lleva a cabo el profesorado para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional en estas escuelas
2. Identificar cuáles son las necesidades que experimenta el profesorado para llevar a cabo estas prácticas de enseñanza
3. Conocer cuáles son los procesos de colaboración entre el profesorado de lengua extranjera y los especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL).

El trabajo se estructura en dos partes. La primera parte, de carácter teórico, aborda la explicación de los núcleos conceptuales en relación con alumnado de origen extranjero, prácticas de enseñanza de una lengua adicional y el profesorado de apoyo y estudios de investigación sobre el papel del profesorado de PT y AL. En la segunda parte, se presenta la parte experimental del TFG que consta de la presentación de un cuestionario elaborado *ad hoc* para llevar a cabo el estudio. Se explica el diseño del mismo, su administración, los resultados y una discusión sobre los mismos a la luz de los conceptos presentados en la parte teórica.

## 1. JUSTIFICACIÓN

El sentido y la pertinencia del tema de estudio que se realiza en este TFG se justifica desde las perspectivas social, institucional, legislativa, pedagógica, profesional y personal.

- *Marco social*: En la actualidad no se puede perder de vista el contexto social caracterizado por la globalización y por consiguiente por los movimientos migratorios y el aumento en la diversidad en la sociedad. En consecuencia, la población de origen extranjero existente en las aulas ha aumentado significativamente en los últimos años. Para ser más específico, como se hace referencia en el estudio de “Valores y cifras. Curso escolar 2022-2023” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), se puede observar como en el curso 2011-2012, en educación primaria, se encontraban 272305 alumnos y alumnas de origen extranjero en las aulas a nivel nacional, mientras que en el curso 2022-2023 ha aumentado a 344082. De este alumnado extranjero, el 24% eran procedentes de la Unión Europea, el 6.7% eran procedentes del resto de Europa, el 30,3% eran procedentes de África, el 28,3% eran procedentes de América y el 10,1% eran de procedencia de Asia y Oceanía. En las aulas de los centros educativos podemos encontrar cada vez más alumnado extranjero, de distintas culturas o etnias. La escuela, como lugar de socialización, se encuentra con esta situación y debe dar respuesta a las necesidades de toda la población. Como señala Souza (2007, cit. en Lucio-Villegas Ramos, 2015), dentro de un aula podemos encontrar un concepto freireano de multiculturalidad, que puede ayudar a identificar los distintos tipos de relaciones entre el alumnado de distinto origen cultural y percibir las distintas versiones escritas y orales de una misma cultura nacional.

Desde el punto de vista social, los movimientos migratorios y la presencia de alumnado con distintas lenguas y culturas en las aulas pueden afectar al desarrollo del aprendizaje de una lengua adicional y por tanto la enseñanza de segundas lenguas por parte del profesorado. Aspectos como en qué momento ha emigrado el alumnado a un país podría ser una barrera lingüística que podrá dificultar su aprendizaje y su integración social (Chamseddine, 2020). El centro educativo y el profesorado de lengua extranjera y el profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica y/o de Audición y

Lenguaje desempeñan un papel clave en el apoyo al desarrollo de segundas lenguas (Durán y Martín-Pastor, 2023).

- *Marco institucional.* La escuela puede proporcionar recursos y programas de apoyo específico para un mejor y un mayor desarrollo de las segundas lenguas (Martín-Pastor y Durán-Martínez, 2019). Las escuelas pueden adaptar los métodos de enseñanza y su enfoque educativo con la finalidad de que todo el alumnado sea capaz de desarrollar una segunda lengua. Esto puede ser desarrollado a través de la participación activa del alumnado y a través del aprendizaje colaborativo. La relación que se encuentra entre ambos conceptos es que el aprendizaje de una lengua adicional conlleva una práctica constante y a través de actividades colaborativas pueden mejorar. Además de esto, el aprendizaje colaborativo fomenta la construcción conjunta de conocimientos (Durán y Martín-Pastor, 2023).

- *Marco normativo y legislativo.* Las Naciones Unidas (2015) consideran la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el Objetivo 4 destacando la Calidad de la Educación y de Educación Inclusiva. Desde el punto de vista legislativo, son importantes dos aspectos. En primer lugar, la educación inclusiva constituye un referente en la LOE (2006) y en la modificación de la misma (LOMLOE, 2020). Esta legislación considera al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo identificando al alumnado de incorporación tardía. De modo más concreto, igualmente está presente en el Decreto 188/2017, 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 él se destaca la importancia para atender a las necesidades del alumnado extranjero desde una perspectiva inclusiva. En segundo lugar, la LOMLOE (2020) destaca la importancia que tiene en la actualidad la adquisición de lenguas adicionales y se especifica la adquisición de una segunda lengua. La enseñanza de una segunda lengua es obligatoria desde los seis años y es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión social de todo el alumnado. La Ley de Educación de 2006, LOE, estableció la obligatoriedad de la enseñanza de una segunda lengua extranjera en el currículum de Primaria y Secundaria. Hoy en día la segunda lengua más utilizada en las escuelas españolas es el inglés, aunque también se ofrecen otras lenguas extranjeras como el francés o el alemán. Más específicamente, en el Currículum de Aragón, según Orden



ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria, la competencia plurilingüe, se presenta como una de las competencias clave del Perfil de salida del alumnado al final de la enseñanza básica. Además de las lenguas familiares, el alumnado debe adquirir de forma apropiada para el aprendizaje y la comunicación una segunda lengua.

- *Marco pedagógico*. La tendencia a la agrupación del alumnado por edades ha conllevado prácticas de enseñanza basadas en la homogeneización. En este marco, el alumnado con dificultades, por diferentes razones, ha quedado, en ocasiones, excluido de las situaciones de aprendizaje. Booth et al. (2002) señalan que la educación inclusiva se basa en el uso de distintas metodologías y estrategias que relacionan el aprendizaje con el medio y le dan relevancia a la convivencia entre todos los agentes de la comunidad educativa.

Una de las características que determinarán el aprendizaje de las segundas lenguas será como se presenten estas y las formas en las cuales se trabajen estas (Martín-Pastor y Durán-Martínez, 2019), si se trabajan desde puntos de interés del alumnado obtendrá un mejor resultado que si se trabajan sin elementos de interés o que tengan relación con el alumnado.

Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje de una lengua extranjera proporciona a los estudiantes una herramienta para la comunicación intercultural y el desarrollo de otras lenguas. Al aprender un idioma distinto el alumnado es capaz de realizar relaciones más positivas y significativas con los demás, esto puede significar una mejora de la calidad de vida además de fomentar un ambiente inclusivo tanto en el aula como fuera de esta. La enseñanza de las lenguas extranjeras no enseña sólo un idioma, sino que también sigue el objetivo de mostrar otra cultura y costumbres que se celebran en esta (Iakovleva, 2020).

Otro beneficio pedagógico que cabe destacar de la enseñanza de las lenguas extranjeras es que estas pueden mejorar las habilidades cognitivas y lingüísticas de los estudiantes. Genesee (2015) ha demostrado que el aprendizaje de una lengua extranjera puede mejorar tanto la capacidad de atención como la memoria o el razonamiento abstracto.

- *Marco profesional.* Desde el punto de vista profesional, el futuro maestro de PT y AL recibe una escasa formación relacionada con el apoyo a la colaboración con el profesorado de lenguas adicionales. Además, tanto en las asignaturas de la mención como en las generales no ha habido referencias al rol del profesorado de PT y AL con el alumnado que aprende lenguas adicionales, ni tampoco cuando la lengua de este alumnado es otra distinta al castellano. En un contexto que apuesta por la Educación Inclusiva, como maestro especialista de PT y AL, considero importante la responsabilidad de atender a las necesidades que pueden tener lugar en este sentido, en un contexto caracterizado por la diversidad.

- *Marco personal.* Desde el punto de vista personal, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales ha sido un tema de interés y de enriquecimiento a lo largo de mi vida a través de diferentes experiencias escolares y extraescolares. Esto me ha llevado a ver que durante mi escolaridad mis compañeros y compañeras presentaban dificultades a la hora de adquirir una lengua adicional.

En síntesis, la enseñanza de las lenguas extranjeras en escuelas con un alto porcentaje de población extranjera representa un desafío significativo en el contexto educativo actual. La diversidad cultural y lingüística que se encuentra en algunas escuelas plantea cierta incertidumbre sobre cómo brindar el apoyo necesario para que sea efectiva la adquisición de lenguas extranjeras y para superar las barreras lingüísticas a las que se enfrenta el alumnado.

Una de las ventajas que puede presentar la diversidad lingüística y cultural en las aulas puede ser el enriquecimiento y el aprendizaje para todo el alumnado, a partir de la interacción entre alumnos y alumnas que hablan diferentes lenguas y provienen de diferentes culturas. Esto puede afectar positivamente al alumnado, posibilitando el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas que beneficien el desarrollo de lenguas adicionales (Genesse, 2015).

Desde el punto de vista social el pertenecer a otra cultura o etnia puede afectar a la adquisición de segundas lenguas en la educación primaria. Esto puede estar precedido por una lengua materna y la cultura de origen e influir en la manera en la que el alumnado procesa y adquiere las segundas lenguas. Una de las desventajas que se puede

presentar en este alumnado son las conductas estereotipadas y prejuicios étnicos que pueden desencadenar en un impacto negativo de la adquisición de segundas lenguas. Además, esta parte del alumnado puede ser objeto de discriminación o estigmatización por parte del resto del alumnado e incluso por los docentes, esto puede afectarles tanto a su autoestima como a su motivación a la hora de adquirir segundas lenguas. Por esta razón es muy importante que los docentes ayuden a superar los estereotipos y prejuicios étnicos fomentando en el aula un ambiente de respeto.

## **I. PARTE TEÓRICA**

En esta parte se hace referencia a la base teórica del TFG. En primer lugar, se incluyen las bases conceptuales relacionadas con el lenguaje, con la normativa en educación en relación con la educación inclusiva y con la enseñanza de lenguas extranjeras adicionales, así como el rol del profesorado de PT y de AL. La intención de esta primera parte es acotar el significado de los aspectos que conforman la base del trabajo. En segundo lugar, se aborda el estado de la cuestión a partir del análisis de estudios previos sobre el tema, considerando descriptores como educación.

## 2. CONCEPTUALIZACIÓN

### 2.1. El lenguaje en la escuela. (Bernstein) Códigos de lenguaje

El sociólogo Bernstein (1989) teoriza sobre el lenguaje en la escuela. Para este autor, el lenguaje no es simplemente una herramienta neutral de comunicación, sino que juega un papel esencial en la escuela, ya que dependiendo del contexto socio-cultural del alumnado posibilita en mayor o menor medida la comunicación. Bernstein considera que el lenguaje no es solo un medio de comunicación, sino que también es una herramienta que modela nuestra forma de pensar, de aprender y de relacionarnos con el mundo. Este autor considera que existen dos tipos de códigos de lenguaje: –el código restringido y el código elaborado–, que desempeñan un papel crucial en el contexto educativo.

- El *código restringido* hace referencia a un tipo de lenguaje más informal y limitado en términos de vocabulario y de la estructura gramatical. Este código es comúnmente utilizado en entornos familiares y comunidades más estrechas. Otros autores como Halliday (1978) también hacen referencia a este código, siendo característico por su cercanía social y su uso en situaciones cotidianas informales. El uso y la función de este código restringido es muy importante en la construcción de las relaciones sociales y la transmisión de información cotidiana, entre personas cercanas, como familiares y amigos. Al usar este código se establece una sensación de pertenencia y se expresan emociones de una forma más libre. Este se puede observar en conversaciones cotidianas, en las que se utilizan expresiones idiomáticas con un tono más relajado.

- El *código elaborado* se refiere según Bernstein (1989) a un lenguaje más formal, rico en vocabulario y con una estructura más compleja. Este autor considera que este código es utilizado principalmente en entornos educativos y profesionales. Halliday (1978) ha destacado que el código elaborado se caracteriza por su mayor nivel de formalidad y su uso en contextos académicos y laborales.

El código elaborado permite la adquisición de conocimientos académicos y la participación en el discurso especializado. Por ello, el dominio del código elaborado es crucial para comunicarse de manera precisa y efectiva en el ámbito educativo y laboral. En este se observa el uso de la lectura y escritura de textos académicos, presentaciones

formales, debates o redacción de ensayos. Gee (2014) enfatiza la importancia de desarrollar habilidades en el código elaborado para tener éxito en la educación formal y en el mundo laboral.

Los códigos del lenguaje son fundamentales para comprender la comunicación y la manera en la que se comprende la información en diferentes situaciones, dependiendo de la variación de los términos de formalidad, vocabulario, estructura gramatical o conversaciones sociales asociadas. Esto es muy importante en el entorno escolar.

En el ámbito escolar, el alumnado debe aprender y utilizar códigos de lenguaje más elaborados, apropiados y efectivos para la adquisición de conocimientos y el éxito académico. El alumnado que tenga una lengua materna diferente al idioma dominante en la escuela puede encontrar una barrera lingüística al tratar de adaptarse y utilizar estos códigos de manera afectiva. En este sentido, es fundamental comprender la importancia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas con una alta proporción de población extranjera (Gee, 2014).

## **2.2. Las lenguas extranjeras en la escuela. Barreras lingüísticas**

Canagarajah (2013) señala la importancia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos. Se destaca la valoración de las lenguas maternas y de las lenguas extranjeras como recursos que enriquecen la diversidad cultural y lingüística. Asimismo, es importante atender a este hecho en contextos diversos y en escuelas con un alto porcentaje de alumnado de procedencia extranjera. Todo ello contribuye a promover la comunicación intercultural y el entendimiento entre el alumnado.

La inclusión de programas de enseñanza de lenguas extranjeras en el currículum escolar no solo promueve la comunicación intercultural, sino que también brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades lingüísticas adicionales. A pesar de esto, es necesario adaptar los métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades lingüísticas específicas de los estudiantes con una lengua materna diferente (Gee, 2014).

Es crucial enfrentar las barreras lingüísticas para poder garantizar una educación inclusiva y equitativa. Estas barreras pueden encontrarse en relación con la falta de vocabulario, dificultades a la hora de comprender estructuras gramaticales complejas y

falta de fluidez en la expresión escrita y oral de la lengua de referencia. La superación de estas barreras no solo mejora la participación de los estudiantes en el aula, sino que además promueve la comprensión de los contenidos académicos y fortalece el bienestar emocional (Gee, 2014).

Es fundamental que el alumnado comprenda y utilice tanto el código restringido como el código elaborado (Bernstein, 1989), ya que esto le permite adaptarse a diferentes contextos comunicativos y tener un repertorio lingüístico más amplio. La competencia en ambos códigos de lenguaje permite la participación de manera efectiva en una gran diversidad de situaciones comunicativas y facilita el éxito académico y profesional. En este sentido, Cummins (2008) destaca la importancia de la educación inclusiva para valorar y respetar tanto el código elaborado como el restringido, donde se reconoce la diversidad lingüística y cultural del alumnado.

La inclusión y la equidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras deben considerar las barreras lingüísticas en el aula. En ese sentido, Cummins (2008) destaca la importancia de brindar apoyo cultural y lingüístico al alumnado que aprende una lengua extranjera.

Entre las estrategias pedagógicas que facilitan el apoyo a la diversidad lingüística en la enseñanza de las lenguas extranjeras se destaca la propuesta por García et al. (2011) denominada *translanguaging*. Esta permite que el alumnado utilice las distintas competencias lingüísticas que posee para que se facilite el aprendizaje de una lengua extranjera. La adaptación de los métodos y de los materiales didácticos es de gran importancia para el desarrollo de lenguas extranjeras de cara a satisfacer las necesidades lingüísticas y culturales del alumnado (Herring y Androutsopoulos, 2015).

El sistema educativo español cuenta con programas específicos para la enseñanza de la lengua española a estudiantes inmigrantes o de otras etnias que no tienen el español como lengua materna (Arroyo-González, 2013). Estos programas se ofrecen tanto en la educación primaria como en la secundaria y están diseñados con el objetivo de adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante (Boussif, 2019).

### **2.3. La población extranjera en la escuela. Legislación**

Los flujos migratorios con España como destino comenzaron a desarrollarse en la década de 1990 (Vila-Belda, 2002). Ante estos movimientos se dieron distintos tipos de respuestas legislativas y sociales, de modo que se pueden encontrar desde una respuesta integradora hasta una opuesta a esta.

Banks (2014) analiza la inmigración entre distintos países como un fenómeno mundial cuando describe la migración global como un reto para las nociones institucionalizadas de la educación para la ciudadanía, la forma en la que los países que reciben la inmigración gestionan dichos retos y como se puede reformar la educación para la ciudadanía para tratar con eficacia la inmigración.

Otro de los autores que ha desarrollado la integración positiva entre el alumnado de distintas culturas y antecedentes para promover la tolerancia y el entendimiento mutuo fue Allport (1954). Allport hace referencia a como los estereotipos y prejuicios tienen una base cultural y colectiva, resultante de un proceso de socialización. Esta base se forma desde nuestro nacimiento y se incorpora según la estructura social, que se encuentra influenciada por el contexto familiar y cultural.

García-Castaño y Granados Martínez (1998), hace ya más de dos décadas, indicaban que la diversidad cultural y lingüística en las aulas puede enriquecer la educación, al posibilitar la comprensión intercultural. En un análisis de las condiciones de vida de las personas inmigrantes muestran cómo, en distintas épocas y en distintos contextos, tiene lugar tanto la integración como la exclusión social. Los anteriores autores mencionan los desafíos que se puede encontrar el alumnado extranjero en el aprendizaje de una lengua adicional y cómo dependiendo del contexto en el que se encuentra y los modelos que se utilicen para el aprendizaje de la lengua se puede contribuir a la integración o a la exclusión.

En relación a la enseñanza de las lenguas extranjeras y los programas de apoyo al alumnado inmigrante cabe destacar el Plan de Plurilingüismo en Aragón (Huguet, 2006). Este plan tiene como objetivo promover el aprendizaje de las lenguas extranjeras y el desarrollo de la competencia lingüística en diferentes idiomas. Muñoz (2006) realiza una serie de investigaciones respecto a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas



extranjeras en contextos multilingües, donde aborda cómo el plurilingüismo puede beneficiar a los estudiantes inmigrantes en su desarrollo.

Muñoz (2006) destaca la importancia del papel del plurilingüismo en el aula, además de proponer una pedagogía crítica sociocultural para la enseñanza de lenguas extranjeras en distintos contextos multilingües. Esta se centra en el enfoque de cómo la diversidad lingüística puede ser un recurso útil y valioso para el alumnado inmigrante y cómo los educadores pueden aprovechar el plurilingüismo para una mejora del aprendizaje y la integración del alumnado

#### **2.4. El rol del maestro especialista de PT y AL en una escuela inclusiva**

En relación con el rol del PT y AL ante la enseñanza de una lengua adicional en las escuelas de primaria cuando hay alumnado extranjero en las clases ordinarias, la literatura muestra dos perspectivas diferentes.

Una primera perspectiva destaca un enfoque individualizado adaptando las estrategias pedagógicas a las necesidades del alumnado. En este marco, se subraya la importancia que tiene el profesorado especialista de PT y AL en la tarea de detección, evaluación e intervención temprana de dificultades comunicativas y del lenguaje (Muntaner Guasp, 2019). A través de la colaboración con otros docentes se puede adaptar el currículum y las actividades en función de las necesidades lingüísticas y culturales del propio alumnado. Atendiendo al contexto de la adquisición de lenguas en población extranjera en las escuelas de primaria Muntaner Guasp (2019) señala que este profesorado se encuentra capacitado para trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales o con alumnado extranjero que está aprendiendo una lengua adicional. El papel del especialista de PT y AL es fundamental en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado. Este genera intervenciones específicas para el apoyo y el desarrollo del lenguaje y la comunicación, al mismo tiempo que se realiza una estimulación del vocabulario, la comprensión auditiva y la expresión oral. Este autor destaca la importancia de la enseñanza de la lengua al alumnado extranjero en la escuela primaria, ya que estos se enfrentan a distintos desafíos en la adquisición de una nueva lengua. Desde esta perspectiva, otros autores

como Abellán Rubio et al. (2021) consideran que la labor del PT y AL es importante para el desarrollo correcto de la intervención en la escuela inclusiva.

Desde una segunda perspectiva, Parrilla Latas (1996) propone que una de las prácticas con más sentido en el marco de una escuela inclusiva es el ‘apoyo colaborativo curricular’, basado en el diseño y desarrollo colaborativo entre el profesorado ordinario y el especialista de PT y AL a través del diseño de prácticas pedagógicas que posibiliten la participación de todo el alumnado. Desde este modelo, basado en la colaboración, se refuerza la responsabilidad de todo el profesorado para responder a las necesidades de una escuela inclusiva. De forma especial, Parrilla Latas incide en que todo el profesorado puede ser capaz de aprender para responder ante las necesidades de aprendizaje del alumnado. Asimismo, destaca la revisión colaborativa de las prácticas metodológicas desarrolladas por el profesorado para posibilitar el aprendizaje de todo el alumnado. Esta perspectiva coincide con el planteamiento de prácticas inclusivas señalado por Rojas Abarca et al. (2019).

Esta colaboración entre los distintos docentes se interpreta como una de las ventajas que se encuentran en las escuelas inclusivas. En este sentido, la colaboración entre docentes de lenguas extranjeras y docentes especialistas de PT constituye un ejemplo a tener en cuenta en el funcionamiento de una escuela inclusiva. A partir de esta colaboración, es posible identificar las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero en el proceso de adquisición de la nueva lengua. De este modo, es posible modificar el plan general del aula, incorporando las modificaciones oportunas para que toda la clase pueda participar y aprender. Este enfoque que contempla las estrategias pedagógicas personalizadas garantiza que el profesorado de lenguas adicionales reciba un apoyo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua adicional cuando hay alumnado extranjero.

En este TFG se considera importante atender un doble enfoque en relación con el rol del PT y AL, atendiendo a las necesidades tanto del alumnado en concreto como a las necesidades del profesorado para mejorar las prácticas educativas con todo el alumnado, entendiendo que entre este alumnado se encuentra el alumnado extranjero.

## **2.5. El rol del maestro especialista de PT y AL ante la enseñanza de lenguas adicionales**

En el contexto de la enseñanza de las lenguas adicionales en escuelas en las que se encuentra un alto porcentaje de población extranjera, el papel del especialista de PT y de AL es fundamental en el desarrollo del alumnado. No obstante, esto está en relación con la manera en que se coordinen entre ellos para poder desarrollar estrategias y usar metodologías que faciliten aprender la lengua adicional, al mismo tiempo que se trabajen otras dificultades que pueda presentar este alumnado.

Estos profesionales tienen el objetivo no solo de dar un apoyo pedagógico individualizado al alumnado con necesidades educativas específicas sino también de colaborar con el profesorado ordinario o regular para facilitar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Parrilla Latas, 1996), como puede ser ante el caso del aprendizaje de una nueva lengua. La participación de los docentes en este sentido tiene que ser activa, con el fin de entender la diversidad lingüística y cultural que se da en el aula. De esta forma se puede facilitar una educación inclusiva y equitativa.

El papel de apoyo que desarrolla el especialista de PT y de AL también es crucial en el desarrollo de la enseñanza de las lenguas adicionales en colaboración con los maestros de lenguas extranjeras. Los docentes adaptan el currículum, en determinadas ocasiones, y diseñan estrategias de enseñanza efectivas para que el alumnado pueda alcanzar un desarrollo de la lengua que se quiere enseñar.

Rodríguez González (2018) destaca la importancia del especialista de PT, ya que este puede realizar una adaptación curricular con el fin de atender a las necesidades específicas del alumnado extranjero durante la adquisición de las lenguas. El enfoque que presenta es un enfoque personalizado donde se le garantiza al alumnado un apoyo según sus habilidades lingüísticas y culturales, fomentando un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Luque et al. (2019), aunque se centran en el papel del AL itinerante, señalan la responsabilidad de este especialista para la colaboración con el centro en tareas de planificación y coordinación. Hacen referencia a la importancia de los docentes de AL, ya que estos proporcionan al alumnado una gran variedad de estrategias y recursos

específicos para el desarrollo del lenguaje, favoreciendo así la adquisición de las nuevas lenguas.

Los docentes de PT y AL tienen la capacidad de poder colaborar tanto con otros profesionales como con las familias y, de esta forma, poder ofrecer un apoyo al alumnado extranjero en su proceso de aprendizaje de las lenguas. A través de este trabajo conjunto se puede alcanzar un ambiente educativo inclusivo y equitativo, donde el alumnado puede desarrollar sus propias habilidades lingüísticas para poder alcanzar el desarrollo lingüístico.

Esta colaboración es destacada por diferentes autores. García (2012) apunta la importancia de la colaboración entre el profesorado en los procesos de enseñanza del inglés en el contexto de Estados Unidos. La colaboración entre los distintos especialistas de PT, AL, los docentes y también las familias es un factor clave para el desarrollo exitoso de la adquisición de una lengua en alumnado extranjero. López Rupérez et al. (2019) igualmente subrayan la relevancia que tiene la colaboración entre docentes como un aspecto clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas adicionales. Martín Pastor y Durán-Martínez (2019) destaca la importancia del trabajo colaborativo entre los docentes de lenguas extranjeras, docentes y especialistas de PT y AL para poder abordar las necesidades del alumnado.

En el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas, los docentes de PT y AL en este proceso de colaboración con el profesorado de lenguas adicionales, desempeñan así un papel fundamental en la evaluación y en el seguimiento de los procesos de aprendizaje del alumnado extranjero.

En este sentido, en relación con la evaluación, diferentes autores hacen referencia a la evaluación de este alumnado para asegurar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua adicional. López Rupérez et al. (2019), por su parte, señala la importancia de desarrollar una buena evaluación para poder medir el progreso del alumnado en su proceso de adquisición de las lenguas adicionales. Esta evaluación tiene la finalidad de poder identificar las mejoras y destacar aquellas áreas en las que se debe seguir trabajando. Una de las ventajas que brinda esta evaluación sería la adaptación de las estrategias de enseñanza y de apoyo de acuerdo con los resultados de la evaluación.

Igualmente, Rodríguez González (2018) destaca la importancia de una evaluación adecuada que permita identificar las necesidades específicas del alumnado y permita diseñar intervenciones pedagógicas efectivas para abordar aquellas dificultades que se puedan presentar en la adquisición de la lengua.

Respecto al seguimiento, otros autores subrayan la importancia de los docentes de PT y AL en relación con el proceso de aprendizaje que realiza el alumnado extranjero. Así López Apaza y Quispe Hañari (2020) destacan la relevancia de un seguimiento continuo de manera que los docentes de PT y AL atiendan a las necesidades del alumnado y cómo estas van cambiando a medida que van desarrollando la lengua. De este modo, pueden contribuir a ajustar las intervenciones para asegurar un aprendizaje efectivo y significativo. Los docentes de PT y AL deben estar atentos a las necesidades cambiantes del alumnado y ajustar las intervenciones a largo plazo con la finalidad de que el alumnado obtenga un aprendizaje efectivo y significativo.

En la misma línea, Jiménez y Valdés (2021) han realizado investigaciones sobre la colaboración interprofesional y el impacto en la enseñanza del alumnado extranjero. Estas investigaciones destacan la colaboración entre los distintos profesionales permite compartir los conocimientos, experiencias o avances que va realizando el alumnado y de esta forma puedan realizar intervenciones que permitan al alumnado mejorar. Las redes de apoyo constituyen un facilitador para el trabajo con estudiantes extranjeros.

Cabe destacar la importancia de la colaboración tanto del profesorado como de las familias, pues estas son esenciales para que se desarrolle la adquisición de las lenguas fuera del contexto escolar. Rodríguez González (2018) fundamenta lo mencionado anteriormente argumentando que la participación activa de las familias en el proceso educativo favorece la relación entre la escuela y la comunidad.

### **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN (ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN)**

En este apartado se hace referencia al análisis de distintas investigaciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, hace referencia al autor, año, país, objetivos del estudio, conceptos, población con la que se ha hecho el estudio, la metodología del estudio y los resultados. El análisis de diferentes estudios permite identificar oportunidades y barreras. Del análisis realizado, destaco que son muy escasos los estudios que hacen referencia a la colaboración con el profesorado especialista de PT y AL.

#### **3.1. Oportunidades para la enseñanza de lenguas adicionales en estas escuelas**

Tras el análisis de diferentes investigaciones acerca de la enseñanza de las lenguas adicionales en las escuelas es posible identificar las oportunidades señaladas por diferentes autores para facilitar el proceso. A continuación, se presentan cuáles son las oportunidades señaladas por distintos estudios.

##### *3.1.1. Diversidad lingüística como recurso pedagógico*

El dominio de otras lenguas permite acceder a otras culturas y costumbres. Además también permite comprender otras lenguas, posibilitando una formación integral del individuo. Según los resultados de los estudios llevados a cabo por Carmen Muñoz (2006, 2010, 2013), la presencia en el aula de alumnado con diferentes lenguas constituye una oportunidad para el aprendizaje de lenguas adicionales.

Muñoz (2006) destaca que la diversidad lingüística se puede aprovechar como un recurso pedagógico para mejorar la integración y el aprendizaje del alumnado. Muñoz (2010) muestra cómo diferentes estrategias pedagógicas específicas facilitan la adquisición de segundas lenguas. Finalmente, Muñoz (2013) estudia el uso de estrategias específicas con el fin de mejorar el aprendizaje del alumnado cuya lengua materna no es la lengua de instrucción. Esta autora resalta la diversidad lingüística en las escuelas como un recurso pedagógico en vez de una barrera. En un contexto donde el alumnado tiene distintas lenguas maternas los docentes pueden aprovechar esto como recurso para fomentar la comunicación intercultural entre todo el alumnado del aula. El alumnado puede compartir sus experiencias lingüísticas y tradiciones culturales creando

así un ambiente de aprendizaje del idioma extranjero integrando la realidad multicultural de la clase.

### 3.1.2. *La comunicación como una práctica natural*

Muñoz (2006) analiza cómo las estrategias pedagógicas específicas pueden facilitar la adquisición de segundas lenguas. En las escuelas de educación primaria los docentes pueden implementar métodos comunicativos que se encuentren centrados en la interacción y la práctica de situaciones reales. La autora promueve el enfoque de la comunicación oral, la inmersión gradual en el idioma extranjero o el uso de actividades prácticas que pueden mejorar la habilidad de los estudiantes para comunicarse y comprender la nueva lengua.

Muñoz (2010) también aborda el desafío de enseñar a estudiantes cuya lengua materna no es la lengua de instrucción en la escuela. En este contexto el uso de estrategias específicas es fundamental. Los docentes han de adaptar los enfoques pedagógicos para que sean más inclusivos y se centren en las necesidades del propio alumnado. Las estrategias se centran en la comprensión auditiva, el uso de materiales auténticos en el idioma extranjero y la conexión del contenido con la experiencia del alumnado. Como consecuencia de esto se puede facilitar un aprendizaje efectivo y significativo.

En el mismo sentido, Larsen-Freeman (2015: 494) argumenta que el término “*language development*” o “desarrollo del lenguaje” número de página donde dice esto está enfocado a la construcción activa y multifacética de la lengua. Esta perspectiva contribuye a discutir cómo se puede mejorar la enseñanza de las lenguas en la educación primaria para lograr un desarrollo integral. Este autor utiliza un enfoque amplio sobre la diversidad de oportunidades para mejorar la enseñanza y promover un desarrollo integral en los estudiantes. El enfoque en la comunicación integral considera que la evolución del lenguaje (“*language development*”) es una construcción activa y multifacética, resalta la importancia de desarrollar habilidades de comunicación en todas sus dimensiones, como escuchar, hablar, leer y escribir. Respecto a la aplicación práctica y contextual debe entenderse que el desarrollo del lenguaje es una construcción activa, enfatizando la importancia de la aplicación práctica en contextos reales. Los

docentes han de promover esto a través del diseño de actividades que involucren situaciones auténticas. También se promueve un enfoque de desarrollo multifacético del lenguaje donde se tiene la oportunidad de integrar diferentes habilidades lingüísticas en la enseñanza. Los docentes han de diseñar lecciones para combinar habilidades de escucha, habla, escritura y lectura de manera coherente, llegando a alcanzar un lenguaje para uso cotidiano.

Lightbown y Spada (2013) exponen una visión de cómo las personas adquieren el lenguaje. La comprensión y los procesos de adquisición de las lenguas adicionales pueden brindar ideas sobre cómo optimizar los métodos de enseñanza y de aprendizaje en la educación primaria. Las oportunidades que presenta el anterior estudio son las siguientes. A través del enfoque de adquisición natural pretende seguir un enfoque pedagógico donde se imite en la medida de lo posible el proceso de adquisición que ocurre en la infancia, facilitando así la adquisición intuitiva y fluida del nuevo idioma. Otra de las oportunidades de la adquisición de la nueva lengua sería a través de comunicación auténtica, donde los docentes crearían situaciones y contextos de aprendizaje que sean significativos y relevantes para el alumnado. Otra de las oportunidades sería la interacción activa entre los estudiantes, de manera que trabajasen colaborativamente mediante juegos de roles, discusiones grupales o debates en equipo para promover la comunicación y el aprendizaje lúdico.

### *3.1.3. Construcción activa y aprendizaje cooperativo*

Larsen-Freeman (2015) considera que otra de las oportunidades para el desarrollo del lenguaje es una construcción activa, con enfoques pedagógicos creativos y dinámicos donde los docentes pueden experimentar estrategias y recursos que involucren al alumnado en el proceso de aprendizaje, incluyendo dinámicas de juegos, actividades artísticas o proyectos interdisciplinarios que fomenten la participación y el interés.

Diferentes estudios subrayan el valor del aprendizaje cooperativo en enseñanza de las lenguas adicionales. Esto es de especial importancia cuando hay grupos de alumnado extranjero, especialmente si se incorporan de forma tardía. Como señala el estudio de Casal Medinabeitia (2006). Asimismo, estudios más recientes como el de Fontes Guerrero et al. (2019) refuerzan el sentido del aprendizaje cooperativo.



#### *3.1.4. Conexión con experiencias personales*

La importancia de la conexión de los aprendizajes con las experiencias de vida del alumnado es señalada por diferentes estudios. Así, Larsen-Freeman (2015) muestra que la consideración de las experiencias personales del alumnado en los procesos de enseñanza de lenguas adicionales contribuye a la construcción de un aprendizaje más relevante y duradero. En este sentido, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), se ha considerado como una estrategia para facilitar el aprendizaje de lenguas adicionales al alumnado con más dificultades de aprendizaje (Fernández-Portero, 2018).

Nunan (2016) aborda la importancia de diseñar tareas comunicativas afectivas dentro del aula. Se centra en la interacción y la práctica del propio lenguaje creando situaciones reales donde se utilice este. Este autor busca la participación activa del alumnado y propone que se realice una aplicación práctica de las lenguas adicionales. Así, realiza un diseño de tareas comunicativas afectivas, donde los especialistas de PT y AL están capacitados para el diseño de actividades que fomentan la interacción y la comunicación afectiva. La capacidad de adaptar las actividades es esencial para promover la práctica del lenguaje. Nunan (2016) hace referencia a la importancia de la colaboración entre los docentes, con la capacidad de diseñar actividades y materiales para el alumnado. Otra de las ventajas que se presenta con esta colaboración es la adaptación de estrategias pedagógicas para el alumnado con dificultades. También hace referencia al apoyo personalizado al alumnado con el fin de que estos puedan superar las barreras y progresar en sus habilidades lingüísticas.

#### *3.1.5. Una oportunidad de desarrollo cognitivo y social*

La adquisición de las lenguas adicionales es considerada como una oportunidad para el desarrollo cognitivo y social por parte de diferentes estudios. Genesee (2015) ofrece una visión crítica sobre cómo la adquisición de las lenguas adicionales puede influir en el desarrollo cognitivo y social del alumnado, especialmente de aquellos que provienen del extranjero. También estudia cómo el bilingüismo o la educación bilingüe puede tener efectos positivos tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas del alumnado. En este estudio se puede observar una diferencia entre el lenguaje de conversación y el lenguaje académico, y cómo ambos lenguajes han

de ser desarrollados en el alumnado. En la misma línea, Tedick y De Gortari (1998), Christison (2022) y de Jong et al. (2019) abordan diversos aspectos de la educación bilingüe y de cómo la adquisición de las lenguas adicionales puede influir en el desarrollo cognitivo y social del alumnado. Estos autores hacen referencia a prácticas de educación bilingüe y a las experiencias del alumnado que participa en programas de educación bilingüe y muestran que la adquisición de lenguas adicionales puede tener un impacto en la construcción de identidad, el desarrollo de habilidades cognitivas y el desarrollo social del alumnado.

### *3.1.6. Las políticas educativas sobre enseñanza de lenguas adicionales*

Diferentes investigaciones subrayan la responsabilidad que tienen las políticas en relación con el desarrollo de la enseñanza de lenguas adicionales. Ricento (2015, 2016) aborda la influencia de las políticas educativas en la enseñanza de lenguas adicionales y la educación multilingüe; estas pueden favorecer o por el contrario perjudicar al alumnado extranjero, condicionando de este modo el acceso a la educación. Más concretamente, Menken y García (2020) realizan un análisis comparativo de las distintas perspectivas sobre cómo las políticas influyen en las oportunidades de aprendizaje de una lengua adicional y cómo puede favorecer o perjudicar al alumnado extranjero en su proceso de adquisición de lenguas adicionales. Andúgar et al. (2019) llevaron a cabo un estudio sobre las políticas de en España y concluyen que estas enseñanzas solo se regulan en un 40% de las comunidades españolas.

De este modo, es importante atender a cómo se diseñan las políticas educativas en torno a la enseñanza de las lenguas adicionales, sin perder de vista la situación actuales en muchas de las escuelas, en las que el porcentaje de población extranjera es elevado.

### *3.1.7. La formación de los docentes*

Menken y Antúnez (2001) y Franco-Fuenmayor et al. (2015) analizan cómo la formación de los docentes en la educación multilingüe puede eliminar las dificultades entre la teoría y la práctica en el aula. La formación que tienen que recibir los docentes para que su alumnado pueda superar las barreras de comunicación debe tener en cuenta el uso de enfoques pedagógicos que promuevan la participación. Fomentar la comunicación efectiva y una comprensión mutua entre profesorado y alumnado tiene

importantes implicaciones para que los docentes puedan superar las barreras en la enseñanza de las lenguas adicionales al alumnado extranjero.

### **3.2. Barreras para la enseñanza de lenguas extranjeras en estas escuelas**

Tras el análisis de diferentes investigaciones acerca de la enseñanza de las lenguas adicionales en las escuelas es posible identificar las barreras existentes.

#### *3.2.1. Escasa conexión con la identidad cultural*

Vargas y Benavides (1992) explican que una de las barreras para la enseñanza de lenguas extranjeras es cómo se tratan los elementos de estas. En el artículo hace referencia a las barreras que se mencionan en el estudio que se pueden identificar son las siguientes:

- El conflicto de identidad cultural: el alumnado se enfrenta a una barrera emocional debido a que en ocasiones lo consideran como una amenaza a su identidad cultural existente, afectando a su relación con su cultura de origen.
- La falta de relatividad: en ocasiones los ejemplos o los materiales que se presentan para la adquisición de la lengua adicional no se relacionan con su cultura o con sus experiencias, haciendo que el alumnado tenga dificultades en crear conexiones con el contenido.
- Miedo a la pérdida de identidad: algunos alumnos consideran que al aprender una nueva lengua y adoptar nuevas formas de comunicación se pueden perder aspectos importantes de su identidad cultural o la conexión con su comunidad de origen.
- La presión social de su entorno cultural puede suponer una barrera. En el caso de que su comunidad o su familia valoren más el idioma nativo y vean el aprendizaje del nuevo idioma como una barrera, el alumnado puede encontrar dificultades de adaptación y experimentar dificultades emocionales al intentar comprender la situación.
- Otras de las barreras que puede encontrar el alumnado sería la falta de empatía y comunicación efectiva. Los docentes pueden enfrentar barreras al intentar

entender y abordar las necesidades y preocupaciones culturales únicas del alumnado, afectando a la comunicación y a la enseñanza efectiva.

En la misma línea Casal Medinabieitia (2006) señala los riesgos relacionados en las aulas con la tendencia a clasificar a los individuos en categorías o grupos, considerando la superioridad de unos grupos frente a otros. Para ello considera la importancia de la interdependencia positiva en la que el alumnado vea que se necesitan unos de otros y así también se modifiquen las actitudes de unos grupos a otros.

Otros estudios como el de Zano (2020) también señalan la influencia de la lengua materna para el aprendizaje de las lenguas adicionales a través del *feedback* del profesorado de lenguas adicionales. De ahí que con el alumnado extranjero cuya lengua materna no es el español, se deba tener en cuenta.

### *3.2.1. Falta de formación del profesorado*

Menken y Antúnez (2001) y Franco-Fuenmayor et al. (2015) investigan en un estudio como la formación de los docentes en la educación multilingüe puede suponer dificultades entre la teoría y la práctica en el aula. Además, analizan los enfoques de formación que permiten a los docentes comprender y abordar las necesidades del alumnado con diversidad de lenguas. Algunas de las barreras que son mencionadas en el estudio son las siguientes:

- Barreras en la comunicación y comprensión de los docentes. Estos pueden enfrentarse a dificultades para comunicarse y atender las necesidades del alumnado, cuando no se les forma en enfoques pedagógicos que permitan superar las barreras de comunicación y que fomenten la comunicación efectiva y una comprensión mutua.
- La falta de conexión cultural. En ocasiones, los docentes no se encuentran familiarizados con las culturas y contextos lingüísticos del alumnado y esto puede crear dificultades a la hora de establecer conexiones significativas en el aula. A través de la educación multilingüe se podría abordar la importancia de la sensibilidad cultural y proporcionar estrategias para integrar perspectivas culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

- Otra de las barreras que se pueden encontrar es la dificultad de adaptar el currículo. Esto es a consecuencia de que los docentes se enfrentan al desafío de adaptar el currículo para atender las necesidades del alumnado. También se nombra en el estudio mencionado anteriormente las desigualdades en el aprendizaje, donde el alumnado que habla distintas lenguas puede tener distintos niveles de competencia del idioma. Otra de las barreras que se hace referencia en el mismo estudio es la falta de motivación y cómo los docentes han de romper con estas conductas en el alumnado.

### **3.3. Cuestiones de interés**

Tras la lectura y análisis de los distintos estudios referidos anteriormente surgen diferentes cuestiones de interés que orientan preguntas de investigación acerca del tema.

Una primera cuestión de interés se relaciona con los estudios de Menken y Antunez (2015) y de Vargas y Benavides (1992) analizando las opiniones de los docentes sobre si estos consideran que el alumnado extranjero puede suponer una oportunidad o una barrera en el aprendizaje de una lengua adicional. Interesa saber más acerca de las percepciones del profesorado sobre este asunto.

Otra de las cuestiones está en relación con la perspectiva que ofrecen Muñoz (2006) y Larsen-Freeman (2015) sobre las distintas estrategias y beneficios que se pueden obtener al estar en contextos educativos con distintas lenguas. De este modo, puede ser de interés averiguar cuáles son las estrategias de enseñanza que lleva a cabo el profesorado de lenguas extranjeras para facilitar la adquisición de lenguas adicionales a todo el alumnado de la clase en un contexto de diversidad lingüística y ver cómo están presentes las situaciones de comunicación natural puede ser importante.

Otra cuestión que surge del análisis se encuentra relacionada con los estudios de Larsen-Freeman (2015) y Lightbown y Spada (2013) para conocer qué estrategias concretas desarrolla el profesorado para la enseñanza de lenguas adicionales cuya lengua principal no es el español y si los docentes realizan adaptaciones de los contenidos para facilitar la adquisición de la lengua adicional.

Siguiendo el estudio de Nunan (2016) donde se destaca la importancia de la colaboración entre los docentes y los especialistas de PT y AL y cómo estos pueden implementar distintas estrategias pedagógicas en el alumnado, interesa saber más acerca de la percepción que tienen el profesorado de lenguas adicionales sobre el apoyo que pueden tener en las tareas de enseñanza y aprendizaje de una lengua adicional por parte de los especialistas de PT o AL así como sobre su rol con el profesorado y con el alumnado en la preparación y desarrollo de las sesiones.

Otra cuestión de interés se refiere a partir de los estudios de Genesee (2015) y Tedick y De Gortari (1998) o Christison (2022) y de Jong et al. (2019). Interesa saber más acerca de las percepciones del profesorado sobre si la adquisición de las lenguas adicionales puede influir en el desarrollo cognitivo y social del alumnado, más en concreto de aquellos que provienen del extranjero, e interesa saber qué piensan los docentes de lenguas adicionales en las escuelas.

A partir del trabajo de Ricento (2015, 2016) interesa saber más acerca de cuál es la influencia que tienen las políticas educativas en las prácticas que lleva a cabo el profesorado para la enseñanza de lenguas adicionales y de la educación multilingüe. Se centra en cómo perciben los docentes las políticas y si estas favorecen o perjudican al alumnado extranjero y cómo estas pueden afectar al acceso de la educación.

Otra cuestión está en relación con la formación del profesorado para enseñar lenguas adicionales a estudiantes cuyas primeras lenguas son distintas al español. Interesa saber si los enfoques de formación que reciben los docentes les permiten comprender y abordar las necesidades del alumnado con diversidad de lenguas.

## II PARTE EMPÍRICA

### 4. MÉTODO

Para llevar a cabo este trabajo, de acuerdo con la introducción y los tres objetivos, ya señalados en la introducción, se elaboró un cuestionario *ad hoc*.

Según García Muñoz (2003) el cuestionario se define del siguiente modo:

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo (García Muñoz, 2003, 2)

Uno de los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de realizar los cuestionarios consiste en redactar de manera clara y concisa de manera que se entienda de forma correcta y sencilla su contestación. Se plantea las preguntas del cuestionario en relación con los estudios de investigación

Existen distintos tipos de datos para extraer a partir de un cuestionario. Los datos se pueden referir a hechos, a opiniones y actitudes, y a motivaciones y sentimientos (García Muñoz, 2003). En este sentido, el cuestionario que se presenta estaba diseñado con el fin de obtener información sobre la percepción y la práctica de los docentes en relación con la enseñanza de lenguas adicionales en un contexto multicultural.

#### 4.1. Procedimiento. Elaboración de cuestionario

Para la elaboración del cuestionario se formularon las preguntas que se iban a realizar a los docentes. Se llevó a cabo a partir de una diversidad de preguntas centradas en el tema de la enseñanza de lenguas adicionales, para que de esta forma fuera lo más útil posible la información obtenida. Se priorizaron así preguntas sobre temas relacionados con la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas en un entorno de diversidad lingüística, a partir del análisis de las investigaciones sobre el tema, señaladas en el apartado anterior. La intención era conocer las oportunidades y dificultades que pueden encontrar los docentes, y también el alumnado, para la

enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales, considerando el sentido del profesorado de PT y AL.

Las preguntas del cuestionario se estructuran en torno a diferentes temáticas. A continuación, detallo cada una de las preguntas y doy una breve explicación que justifica el sentido de estas.

#### *4.1.1. Las percepciones sobre la diversidad lingüística y su implicación para el aprendizaje*

Diferentes estudios (Franco-Fuenmayor et al. 2015; Menken y Antúnez, 2001; Vargas y Benavides, 1992) justifican el sentido de la importancia que tienen las barreras y oportunidades que percibe el profesorado de las escuelas ante la enseñanza y el aprendizaje de una lengua adicional cuando hay alumnado extranjero. Se pregunta en primer lugar esta cuestión con la intención de abordar el tema de una forma más amplia.

“1 ¿Consideras que la diversidad lingüística en el aula puede ser una oportunidad o un obstáculo para el aprendizaje de una lengua adicional? ¿Por qué?”

#### *4.1.2. Las estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional*

Las preguntas que se incluyen a continuación están en relación con diferentes estudios que destacan la importancia de las estrategias pedagógicas para mejorar la integración y el aprendizaje del alumnado (Muñoz, 2006). Por tanto, interesa valorar la forma en la que los docentes abordan con éxito la enseñanza de lenguas adicionales en contextos multilingües.

De una parte, esta misma autora (Muñoz, 2013), hace referencia a la adaptación de estrategias específicas con el fin de atender a las necesidades del alumnado cuya lengua materna no es la lengua de instrucción. Por ello se incluye otra pregunta para explorar si los docentes utilizan estrategias más concretas para atender al alumnado cuya lengua materna no es el castellano.

De otra parte, otros autores, toman como referencia la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje a partir de perspectivas y prácticas innovadoras para optimizar



el aprendizaje, respaldadas por investigaciones (Lightbown y Spada, 2013). Estas perspectivas destacan la importancia de la construcción activa y multifacética de la lengua para lograr un desarrollo integral (Larsen-Freeman (2015).

Estas aportaciones justifican las tres preguntas que se incluyen a continuación en relación con las prácticas de enseñanza que lleva a cabo el profesorado.

2. “¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que destacarías de tu práctica para facilitar la adquisición de lenguas adicionales a todo el alumnado de tu clase?”

3. “¿Utilizas estrategias más concretas para la enseñanza de lenguas adicionales al alumnado cuya primera lengua no es el español? ¿Haces alguna adaptación? ¿Cuáles? Puedes dar un ejemplo”.

4. ¿Cómo crees que se puede mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales en la educación primaria para maximizar los beneficios y minimizar las desventajas?”

#### *4.1.3. La colaboración entre profesorado de PT y AL y el profesorado de lenguas adicionales*

La colaboración entre el profesorado especialista de PT y AL y el de lenguas adicionales se ha identificado que contribuye a enriquecer y favorecer la adquisición de la lengua para el alumnado (Durán-Martínez y Martín-Pastor, 2023; Nunan, 2018). Por ello, interesa descubrir el sentido que tiene para el profesorado la colaboración interdisciplinar en la enseñanza de lenguas adicionales con los especialistas de PT y AL.

5. “¿Cómo crees que puede ayudar en las tareas de enseñanza y aprendizaje de una lengua adicional los/las especialistas de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje? ¿Cuál crees que podría ser su rol con el profesorado y con el alumnado en la preparación y desarrollo de las sesiones?”

#### *4.1.4. Percepciones sobre el impacto cognitivo y social*

Siguiendo el resultado de los estudios de Genesee (2015) y de Tedick y De Gortari (1998) o Christison (2022) y de Jong et al. (2019), esta pregunta complementa la información recogida con la primera. Se considera importante abordar la percepción del

profesorado acerca de los beneficios que brinda la adquisición de segundas lenguas en el desarrollo cognitivo y social del alumnado en general. Con esta pregunta, una vez que el profesorado ya ha entrado a reflexionar sobre el tema, se vuelve a hacer a la idea ya señalada al principio del cuestionario.

6 “¿Qué impacto consideras que tiene la adquisición de lenguas adicionales en la educación primaria para el desarrollo cognitivo y social del alumnado de origen extranjero?”

#### *4.1.5. Impacto de las políticas educativas*

Como señalan los estudios de Ricento (2015, 2016) y Menken y García (2020) la percepción del profesorado sobre la influencia de las políticas educativas en la enseñanza de las lenguas adicionales es importante conocer cuáles son las posibilidades de las mismas en las prácticas educativas. Se quiere evaluar si los docentes tienen una visión crítica y reflexiva sobre cómo las políticas educativas afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas adicionales con el alumnado extranjero.

7. “¿Cree que las políticas educativas favorecen o perjudican a los estudiantes extranjeros en su adquisición de lenguas adicionales? ¿Por qué?”

#### *4.1.6. Formación del profesorado*

Siguiendo a Menken y Antúnez (2001) y a Franco-Fuenmayor et al. (2015), finalmente se pregunta por la experiencia del profesorado sobre la enseñanza de lenguas adicionales a partir de su formación inicial y continuada específica para abordar la diversidad lingüística.

8 “¿Has recibido formación, como docente, por parte del centro o por externos, para enseñar lenguas adicionales a estudiantes cuyas primeras lenguas son distintas al español? En caso afirmativo, por favor, explica la formación recibida y donde la has recibido?”

De este modo, como ya se ha señalado en varias ocasiones se lleva a cabo con el propósito de explorar su visión sobre las barreras y oportunidades en la enseñanza de

lenguas adicionales. Asimismo, se investiga su colaboración con los PT y AL en este proceso educativo.

#### **4.2. Implementación del cuestionario. Participantes**

El cuestionario se compartió por email a través del enlace de Google Forms con docentes de Huesca y Zaragoza para que lo pudiesen realizar de manera rápida y cuando tuvieran tiempo. En primer lugar, en marzo de 2023, se compartió con el profesorado de los colegios en los que había realizado las prácticas escolares de tercero y cuarto curso. Así, el cuestionario se envió inicialmente al profesorado de tres centros públicos de Aragón: uno situado en el centro de la capital de la provincia de Huesca, otro en las afueras de la misma ciudad y otro en una zona rural de la provincia. Posteriormente, el cuestionario se compartió con otros compañeros de la carrera de Magisterio que estaban realizando sus prácticas escolares en otros tres centros de la capital de la provincia y en otros dos de otra de las provincias de Aragón. El tiempo que tuvo el profesorado para completar el cuestionario fue hasta mitad de junio. Este es el momento en que finalizó la recogida de los cuestionarios.

El cuestionario fue enviado finalmente a un total de 25 docentes de los distintos colegios mencionados anteriormente. De todos estos, se obtuvieron 10 respuestas. Los participantes se identifican como M1- M10. La denominación tiene que ver con el orden en el que estos enviaron las contestaciones.

Las respuestas obtenidas hasta el mes de junio de 2023 representan así una tasa de respuesta del 40% del total de los cuestionarios enviados. Todos los docentes que respondieron, tanto de los centros urbanos como rurales, pertenecían a centros públicos multilingües, con un elevado porcentaje de población extranjera. Son centros en los que se encuentra una gran diversidad cultural ubicados en zonas periféricas o en el centro histórico de la ciudad. En el caso de los centros rurales, se trata de zonas en las que hay un elevado porcentaje de población extranjera por ser áreas agrícolas y de producción ganadera con necesidad de mano de obra.

### **4.3. Análisis de la información**

Los datos cualitativos procedentes de la información recogida a partir del cuestionario implementado por diez docentes de lenguas adicionales han sido sometidos a un proceso reflexivo de categorización. El proceso de categorización de la información ha sido de carácter deductivo (Miles y Huberman, 1994). Se han tomado como referencia las dimensiones temáticas señaladas a partir de la literatura sobre el tema y explicadas en el apartado anterior. En un primer momento, se numeraron todos los cuestionarios (M1- M10) y se procedió al análisis del contenido de cada una de las preguntas por separado. Se trató de ver similitudes y diferencias entre las respuestas de los diez cuestionarios. Esto permitió garantizar la validez de la información a partir de la consideración de las respuestas de los diez docentes. La codificación, siguiendo a Flick (2004), se realizó de acuerdo con las categorías temáticas señaladas anteriormente. El primer número hace referencia a la dimensión y el segundo a la pregunta.

- Diversidad lingüística y su implicación para el aprendizaje (1.1)
- Estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional
  - o Generales (2.2)
  - o Específicas (2.3)
  - o Mejora (2.4)
- Colaboración entre profesorado de PT y AL y el profesorado de lenguas (3.5)
- Percepciones sobre el impacto cognitivo y social (4.6)
- Impacto de las políticas educativas (5.7)
- Formación del profesorado (6.8)

Tras el análisis de la información, a partir de las respuestas de cada cuestionario recibidos, sin perder de vista los objetivos del estudio en relación con las prácticas que lleva a cabo el profesorado para la enseñanza de una lengua adicional en escuelas donde hay alto porcentaje de población extranjera, así como en relación con sus percepciones y

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Colaboración del profesorado y apoyo educativo

necesidades al respecto es posible hacer referencia a los resultados presentados en la siguiente sección.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Prácticas que realiza el profesorado para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional en estas escuelas

En relación con *conocer cuáles son las prácticas que lleva a cabo el profesorado para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional en estas escuelas*, el profesorado encuestado señala lo siguiente:

#### 5.1.1. Estrategias de enseñanza que facilitan la adquisición de lenguas adicionales

Cuando se pregunta a los docentes cuáles son las estrategias de enseñanza que destacan para facilitar la adquisición de lenguas adicionales a todo el alumnado de su clase se presentan las siguientes consideraciones desde el punto de vista metodológico de la enseñanza:

- Creación de un contexto positivo, dinámico y disciplinario.
- Crear situaciones reales y asequibles de aprendizaje.
- ‘Learning by doing’. ‘Aprender haciendo’.
- Tareas multinivel centradas en la comunicación oral.
- Prácticas y ejercicios tanto orales como escritos.
- Gamificación de actividades.
- Creación de un diccionario de conceptos clave, vocabulario o estructuras gramaticales.
- Herramientas virtuales.
- Materiales de apoyo visual.

Una de las respuestas del profesorado considera que la enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional es un proceso muy complejo, donde la influencia del contexto familiar del alumnado es importante al adquirir una lengua adicional. No obstante, el mismo

docente destaca la importancia del rol del profesorado para crear situaciones reales y asequibles de aprendizaje que puedan favorecer la adquisición de otra lengua.

La mayor parte de los docentes consideran que las herramientas virtuales, aprender canciones o hacer lecturas, son de gran ayuda y que aumentan la motivación del alumnado. También mencionan el “*learning by doing*” además del aprendizaje significativo, activo o el uso de juegos con el objetivo de que el alumnado obtenga una motivación mayor. Una de las contestaciones que me gustaría destacar en este sentido porque el docente señala el valor de estas prácticas en su experiencia es la siguiente:

Como docente de lengua inglesa, utilizó diversas estrategias en el aula. Son aulas además en las que cuento con mucha diversidad lingüística. Al comienzo de cada unidad, me gusta dar un diccionario con conceptos clave (vocabulario, estructuras gramaticales...) a mi alumnado. Ellos lo decoran y completan y lo pegan en su mesa para poder recurrir a él durante la unidad (a excepción de momentos de evaluación). Además, utilizo muchas canciones y lecturas, principalmente como punto de partida en cada situación de aprendizaje, con el fin de motivarles desde un inicio y hacer un aprendizaje más significativo. (M2)

La mayor parte de los docentes coinciden en utilizar estrategias, como puede ser el uso de materiales de apoyo visual, el uso de prácticas y ejercicios tanto orales como escritos o la gamificación de actividades y la creación de un contexto positivo, dinámico y disciplinario.

#### *5.1.2. Estrategias específicas para la enseñanza de lenguas adicionales con el alumnado cuya primera lengua no es el español*

Ante la pregunta sobre si utilizan los docentes estrategias más concretas para la enseñanza de lenguas adicionales al alumnado cuya primera lengua no es el español, las respuestas especifican que las estrategias que ponen en marcha son similares a las incluidas con carácter general para la enseñanza de lenguas adicionales con todo el alumnado. No obstante, matizan estrategias más específicas como acercamiento lingüístico, uso de recursos informáticos, dibujos, imágenes o apoyos de su lengua, la elaboración de un diccionario y adaptaciones de actividades con pictogramas, canciones o situaciones reales del día a día.

Uno de los docentes se plantea las mismas estrategias tanto si el alumnado es nacional como extranjero, aunque en el caso de que no conozcan el castellano se realizarían actividades acompañadas de recursos informáticos, para poder acceder a un diccionario, imágenes o apoyos de su lengua. Véase su comentario:

Si su primera lengua no es el español pero lo dominan igualmente, el planteamiento es prácticamente el mismo. Sin embargo, cuando no conocen el castellano y la comunicación docente-discente no puede ser fluida, el trabajo se basa más en actividades acompañadas de recursos informáticos que brinden al alumnado la posibilidad de tener un diccionario automático cerca, imágenes, el apoyo de su lengua... (M1)

Otro de los docentes contesta que realiza un pequeño diccionario con expresiones básicas, de la lengua adicional y su traducción en su lengua materna. Este docente considera que es uno de los métodos más efectivos y proporciona seguridad al alumnado. En el caso de que el alumnado necesite una adaptación curricular se prepararía un dossier con los materiales de cero y se combina con las actividades que realizaría el resto del alumnado.

Otra de las contestaciones de un docente fue la adaptación de las actividades a un nivel de vocabulario básico, realizando un acercamiento lingüístico.

La mayor parte de los docentes coinciden en que los recursos que mejor funcionan son los dibujos o imágenes y las adaptaciones de actividades. También hacen referencia al uso de pictogramas, canciones o situaciones reales del día a día.

Una de las estrategias que ha reflejado otro docente es el uso de la lengua adicional de forma oral con el objetivo de unificar a todo el alumnado. También destaca que las adaptaciones se plantean en todas las actividades a través de distintos niveles, de forma de que las pueda realizar todo el alumnado consolidando así su confianza.

En principio, una de las estrategias que llevo a cabo con mi alumnado es el uso de la lengua a estudiar de forma oral, en este caso, el inglés. Esto unifica bastante a todos mis alumnos como receptores. En cuanto a posibles adaptaciones se hacen pero no solo teniendo en cuenta a aquel alumnado con necesidades educativas especiales sino para todos pues, la mayoría de las actividades están planteadas desde diferentes niveles de



Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Colaboración del profesorado y apoyo educativo

consecución de tal forma que, un mismo alumno puede realizar una misma actividad en todos esos niveles de consecución consolidando así su confianza en sí mismo. (M7)

Un docente hace referencia a aprender palabras en el idioma del alumnado para crear un vínculo de confianza, además del uso de traductores.

Aprender palabras en su idioma para crear un vínculo de confianza, que vea que los dos aprendemos. Luego, usar traductores y similares, como muchos compañeros, y apoyo contextual. (M8)

### *5.1.3. Sobre la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales*

Cuando se analizan las respuestas en relación con la pregunta sobre la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales, el profesorado hace referencia a tres aspectos implicados en la enseñanza:

- Currículum y planes de bilingüismo.
- Estrategias metodológicas.
- Recursos personales.

*Curriculum y planes de bilingüismo.* Varias respuestas hacen referencia a la necesidad de reformular los planes de bilingüismo. Esto es debido a que se encuentran muchos contenidos que se tienen que trabajar en muy poco tiempo, haciendo que no se consiga un aprendizaje significativo. Considera que se debería realizar una reducción de los contenidos y aumentar las horas para presentar los contenidos de una forma más liviana.

Pienso que habría que reformular los planes de bilingüismo y los currículos en lengua extranjera en general. Se trata de aprendizajes muy cargados de contenidos en muy poca carga horaria en la que el alumnado no tiene tiempo de asimilar los conocimientos, ni mucho menos de conseguir un aprendizaje significativo. Pienso que reducir contenidos y aumentar carga horaria que permitiese plantear el área de una forma más liviana y atractiva sería un muy buen punto. (M5)

... el desarrollo correcto de una lengua adicional ha de comenzar primero por asignaturas no troncales y cuando alcance unos mínimos de comprensión ya podría realizar todas las asignaturas en esa lengua. (M2)

*Estrategias metodológicas.* Algunas de las contestaciones sobre cómo se podría mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje fue el planteamiento lúdico, el trabajo grupal, un intercambio de correspondencia con otros países y visionado de películas para desarrollar un componente social. Véase el siguiente comentario.

Por mi experiencia profesional, he observado que un planteamiento lúdico en la mayoría de las habilidades hace que el proceso de enseñanza aprendizaje sea de mayor relevancia entre el alumnado de cualquier edad. Esto va unido a un trabajo grupal pues la mayoría de los juegos tienen un componente social muy elevado (M1)

*Recursos Personales.* El profesorado considera que para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales habría que atender a la preparación del profesorado desde el punto de vista lecto-escrito y fonológico, especialmente en los primeros niveles, a la colaboración con profesorado de apoyo y a la docencia compartida. En este sentido, un docente señala la importancia de “la docencia compartida y los desdobles, disminuyendo la ratio”. (M8)

## **5.2. Experiencias del profesorado al realizar estas prácticas de enseñanza**

De acuerdo con el segundo objetivo que trata de identificar cuáles son las experiencias del profesorado para llevar a cabo estas prácticas de enseñanza, el estudio muestra lo siguiente:

### *5.2.1. La diversidad lingüística como una oportunidad*

Cuando se pregunta a los docentes acerca de cómo perciben la diversidad lingüística en el aula y si esta puede ser una oportunidad o un obstáculo para el aprendizaje de una lengua adicional, la mayor parte (siete de diez) coinciden en señalar que la diversidad lingüística supone una ventaja. Esta oportunidad está en relación con el desarrollo de la motivación y las actitudes del alumnado hacia la adquisición de una nueva lengua. En este sentido, una maestra señala lo siguiente:

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Colaboración del profesorado y apoyo educativo

Pienso que aprender una lengua es tender puentes con la/las que ya conoces, y en un entorno en el que ya coexisten varias lenguas, estos puentes se dan con más frecuencia. Además, el aprendizaje de una lengua va ligado al aprendizaje de su cultura, por lo que hacerlo en un contexto ya de por sí pluricultural, normalizará muchas de las actitudes necesarias para el aprendizaje de lenguas extranjeras. (M1)

El profesorado también indica que la diversidad lingüística en el aula puede aumentar el interés del alumnado hacia el aprendizaje de una tercera lengua. Un maestro así lo indicaba.

El hecho de que un alumno sea bilingüe (lengua materna+español) facilita la adquisición de una tercera lengua... he podido observar como el alumnado extranjero tiene una mayor capacidad para adquirir una lengua adicional. (M4)

En las respuestas al cuestionario, estas ventajas se reflejan atendiendo a diferentes aspectos. El profesorado señala que la diversidad lingüística en el aula puede contribuir a la adquisición de una lengua adicional por parte del alumnado, ya que esta diversidad puede favorecer el desarrollo de habilidades sociales, el desarrollo del pensamiento diverso, el conocimiento y la comprensión de otras culturas, así como una mentalidad más abierta para el aprendizaje de lenguas adicionales. Todos estos aspectos están implicados en la adquisición de una lengua.

No obstante, algunas de las respuestas (tres de diez) consideran de forma explícita que la diversidad lingüística puede suponer un obstáculo. Esto es debido a que el alumnado extranjero ya ha estado expuesto a otras lenguas.

### *5.2.2. La diversidad lingüística como barrera*

Una parte de los docentes que han contestado al cuestionario (tres de diez), a pesar de reconocer las ventajas de la diversidad lingüística en el aula, señalan que esta puede generar dificultades. Como ejemplo apuntan el momento de realizar traducciones comunes en el proceso de adquisición de una lengua adicional. Véase este ejemplo.

Contar con un alumnado con mucha variedad de lenguas maternas dificulta enseñar otra, ya que como docente no puedes recurrir a una traducción común en momentos que pueda ser necesario. (M2)

Varios docentes consideran que abordar la diversidad cultural en la clase es una dificultad debido a que el sistema educativo no cuenta con recursos de calidad para poder satisfacer las necesidades de la lengua vehicular. Esto supone que otra lengua adicional suponga a veces una frustración para el aprendizaje.

Desgraciadamente el sistema educativo carece de los recursos para cuidar y satisfacer las necesidades de la lengua vehicular. Por lo que otra lengua puede interferir y frustrar en el aprendizaje de los que más necesitan de nuestro apoyo. (incorporaciones tardías, falta de idioma, niños [sic] TEA, dislexias o trastornos del lenguaje entre otros). (M6)

En otros casos, a pesar de considerar que es una oportunidad, también se interpreta como una dificultad. Algún docente atribuye esta dificultad al alumnado y a su contexto familiar. De forma más concreta, lo señala del siguiente modo:

si el alumnado no se encuentra motivado o no hay un refuerzo por parte de la familia no se va a adquirir dicha lengua adicional. (M1)

### *5.2.3. Percepciones del impacto de la adquisición de una lengua adicional en el desarrollo cognitivo y social del alumnado*

El profesorado reconoce el impacto positivo de las lenguas adicionales para el desarrollo cognitivo y social del alumnado.

Desde el *punto de vista cognitivo*, señalan varios docentes, se “facilita la transferencia de aprendizajes y estrategias cognitivas” (M4). Además “es beneficioso para el aprendizaje de otras lenguas” (M9)

Desde el *punto de vista social*, a pesar de que en ocasiones se considera “un poco complicado en el comienzo, al final siempre es beneficioso” (M9) Todas las respuestas coinciden en señalar la influencia del aprendizaje de una lengua adicional en relación con “la apertura de mentalidad”, un enriquecimiento cultural, el refuerzo de la autoestima y oportunidades tanto en el ámbito académico como laboral. Un ejemplo de estas aportaciones se refleja en el siguiente comentario:

La adquisición de una segunda lengua tiene un gran impacto en todos los alumnos ya sean de cualquier nacionalidad pues eso les hace abrir mucho su mente al conocer otras culturas. (M7)

Este profesor destaca la prioridad de la lengua española frente a una lengua adicional. Varias de las contestaciones de los docentes consideran que si el alumnado extranjero no conoce la lengua del país, esto puede dificultar el proceso y el desarrollo de la adquisición de una lengua adicional. Por ello, opinan que se debería priorizar la lengua oficial del país para poder tener un desarrollo óptimo de la adicional.

#### *5.2.4. Políticas educativas que no favorecen la adquisición de lenguas adicionales*

La mayor parte de los docentes comentan en sus respuestas que las políticas educativas no favorecen la adquisición de segundas lenguas con el alumnado extranjero. Aspectos como el cambio de normativa periódicamente, un currículum sobrecargado y la falta de apoyos en el aula se presentan como aspectos que dificultan la tarea del profesorado. Esto conlleva que, de manera indirecta, se perjudique al alumnado.

El cambio de normativa es señalado por un maestro que destaca lo siguiente:

Pienso que cambiar la normativa educativa periódicamente nos quita a todo el profesorado de las labores que realmente nos deberían ocupar, y eso perjudica al alumnado en general, ya sea extranjero o no. (M1)

Las respuestas del profesorado igualmente coinciden en mencionar que las políticas no tienen en cuenta las necesidades del alumnado. Esto se muestra a través de la falta de apoyo y la rigidez curricular. Un ejemplo de esta contestación indica que “no tienen en cuenta las necesidades del alumnado. Los ven como números sin analizar el caso o escuchar al profesorado”. (M6)

En este sentido, el profesorado señala cómo las políticas actuales no están dando una respuesta correcta, comentan la falta de especialistas (PT y AL) en las aulas, ya que cada vez más se aumentan las ratios y hay una falta de profesorado. Además, se encuentra un currículum sobrecargado haciendo que la prisa no permita disfrutar y aprender.

Creo que estamos en un momento en el que los docentes y alumnado nos presentamos ante una variedad lingüística muy importante y ante la que la política no está dando una respuesta correcta. Deberíamos de contar con muchísimos más apoyos en los centros, especialistas de AL, PT, personal de apoyo... que permitiese atender a este alumnado

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Colaboración del profesorado y apoyo educativo

desde el inicio en condiciones adecuadas. Personalmente, me siento desbordada en algunos momentos al tratar en mis clases de lengua extranjera, atender al alumnado extranjero de forma beneficiosa para ellxs, [sic] y en consecuencia, también para todo mi alumnado. (M2)

#### *5.2.5. Escasa formación del profesorado con relación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales*

En relación con la formación, seis de los diez docentes que respondieron el cuestionario señalan no haber tenido formación específica, ni inicial, ni en el centro, ni por parte de formadores externos.

Solo una docente apunta que recibió un curso, impartido por un formador externo al centro (PADDOC). Este curso estaba relacionado con “enseñanza del inglés a hablantes extranjeros” y lo realizó de manera online.

Otra docente comenta que realizó un curso por parte de formadores externos en el extranjero y se encontraba enfocado a estudiantes de lenguas maternas distintas al castellano.

### **5.3. Sobre el apoyo del profesorado de PT y AL en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales**

De acuerdo con el tercer objetivo del estudio centrado en conocer cuáles son los procesos de colaboración entre el profesorado de lengua extranjera y los especialistas de PT y AL, el análisis de la información recogida indica lo siguiente.

Cuando se analizan las respuestas en relación con el apoyo del profesorado de PT y AL en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales, el profesorado hace referencia a la importancia de esta colaboración de diferentes formas:

- Apoyo al alumnado que lo necesita
  - o Motivación al alumnado sin interés
  - o Adaptaciones de contenidos a los distintos niveles del alumnado
  - o Materiales específicos (ej. imágenes)

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Colaboración del profesorado y apoyo educativo

- Apoyo al profesorado
  - o Coordinación
  - o Planificación junto al profesorado de lengua adicional

El profesorado de una lengua adicional subraya la importancia del apoyo del profesorado de PT y AL al alumnado que lo necesita y al profesorado en el sentido que se indica a continuación.

### *5.3.1. Apoyo al alumnado*

En relación con *la motivación*, las respuestas del profesorado señalan el rol de los especialistas de PT y AL para promover el interés del alumnado que no encuentra sentido al estudio de una lengua adicional. Así lo señalaba uno de los maestros.

... la realidad es que si unx alumnx [sic] en 5° de EP se niega a aprender inglés porque no le ve utilidad, difícilmente vayamos a cambiar eso con 3 horas semanales del área). Tal vez el papel de PTs y ALs podría ser orientar al alumnado en el descubrimiento de esa motivación. (M1)

En relación con *las adaptaciones de contenidos a los distintos niveles del alumnado*, en las contestaciones se repite la idea de la importancia de la adaptación de los contenidos para aquella parte del alumnado que tenga dificultades a la hora de adquirir conocimientos. Una maestra señala la importancia de “adaptar los contenidos para que al menos el alumnado con dificultades adquiera los conocimientos y estrategias básicas propias de la edad” (M6). Otra maestra indica que “una de las ventajas que presentan tanto los tutores como los especialistas es que estos pueden (contribuir a) adaptar el grupo de clase”. (M3)

*En relación con estrategias y materiales específicos*. La mayoría de las contestaciones sugieren que esto puede ayudar en las tareas de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales. Como apuntaba una maestra, se trata de

organizar sesiones con este alumnado, tanto dentro como fuera del aula, con materiales específicos, que favorezcan y faciliten su aprendizaje y comunicación. (M2)

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Colaboración del profesorado y apoyo educativo

*En cuanto a la relación entre distintos idiomas*, respecto a las figuras de los especialistas de PT y AL, se sigue la línea de que estos pueden

ayudar en cómo pueden relacionarse los diferentes idiomas en los aprendizajes mutuos. Además de adaptar las propuestas grupales al nivel del alumnado. (M3)

### *5.3.2. Apoyo al profesorado de lenguas adicionales*

El profesorado de una lengua adicional también hace referencia a la importancia del *apoyo del profesorado de PT y AL al profesorado* que imparte una lengua adicional.

*En relación con la coordinación*, es considerada necesaria y muy beneficiosa entre especialistas y tutores es necesario.

Se necesitaría coordinación casi quincenal con el docente de inglés, más carga de trabajo, sin finalidad clara, además de que la figura PT AL perdería la lengua de referencia para el niño al que, por ley actual, apoyaría más horas en castellano que en lengua extranjera. (M9)

### *En relación con la Planificación junto al profesorado de lengua adicional*

En el análisis de las respuestas, la contestación de un docente que me gustaría destacar es la que considera de forma muy valiosa tanto la planificación previa de las sesiones como la realización de las mismas. También le da mucha importancia a la evaluación, ya que con esta se va a poder gestionar una mejora.

... todo el equipo didáctico que entra en un aula es de vital importancia y su ayuda es muy valiosa tanto en la preparación previa de las sesiones como en la realización de las tareas programadas además del momento posterior a su puesta en acción donde se puede evaluar las posibles mejoras para las próximas actuaciones. Obviamente, si todo el profesorado, incluido especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje aportan de la misma forma que el resto de profesionales, serán más eficaces las puestas en práctica de todo el trabajo desarrollado previamente ya que son conocedores al 100 % de todo nuestro planteamiento (M7)



## 6. DISCUSIÓN

A continuación, se contrastan los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas al cuestionario con los diferentes estudios de investigación. Para ello, se toma como referencia los objetivos del estudio.

Un primer objetivo estaba en relación con conocer cuáles son las prácticas que lleva a cabo el profesorado para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional en estas escuelas. Los resultados obtenidos en este sentido destacan las estrategias de enseñanza que facilitan la adquisición de lenguas adicionales a todo el alumnado de la clase. Estas estrategias están centradas en la creación de un contexto positivo, dinámico, situaciones reales y asequibles de aprendizaje, aprender haciendo, con tareas multinivel centradas en la comunicación oral escrita, con gamificación, creación de diccionarios y con herramientas virtuales y coinciden con los resultados de los estudios llevados a cabo por Muñoz (2006, 2010).

Estrategias más específicas para facilitar la adquisición de lenguas adicionales como el acercamiento lingüístico, el uso de recursos informáticos como imágenes o apoyos en su lengua, la elaboración de un diccionario, dibujos o imágenes y las adaptaciones de actividades y uso de pictogramas, canciones o situaciones reales del día a día también son consideradas por otros estudios previos como los de Muñoz (2013). Estas estrategias específicas pueden atender al alumnado cuya lengua materna no es el castellano para poder satisfacer las necesidades individuales.

Más específicamente, cuando el profesorado considera estrategias que contribuyan a la mejora y optimización, los datos analizados hacen referencia al currículum y planes de bilingüismo, y de nuevo, a estrategias metodológicas en el mismo sentido que señalan Larsen-Freeman (2015) o Lightbown y Spada (2013) en torno al “desarrollo del lenguaje” desde la construcción activa y multifacética de la lengua y desde el aprendizaje cooperativo (Fontes Guerrero et al, 2019; Medinabeitia, 2006)

Un segundo objetivo estaba conectado con las experiencias del profesorado en torno a las prácticas que lleva a cabo para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional en estas escuelas. En este sentido, las experiencias del profesorado en relación con la diversidad lingüística se presentan como una oportunidad que se puede aprovechar

como un recurso pedagógico para mejorar la integración y el aprendizaje del alumnado, tal y como señalan los estudios de Muñoz (2006). Además, tal y como indican los resultados de este estudio, la adquisición de una lengua adicional puede contribuir al desarrollo cognitivo, en el sentido señalado por los estudios de Genesee (2015), y de forma especial al desarrollo social en el sentido señalado por los estudios de Tedick y De Gortari (1998) y Christison (2022) y de Jong et al. (2019). Como señalan estos autores, el profesorado considera que la adquisición de lenguas adicionales puede tener un impacto en la construcción de identidad, el desarrollo de habilidades cognitivas y el desarrollo social del alumnado.

Las experiencias del profesorado respecto a las políticas en relación con la enseñanza de una lengua adicional hacen referencia a los condicionantes y a las limitaciones de estas debido a factores como cambios de normativas, exceso de contenidos en el currículo, escaso tiempo para la enseñanza y escasos apoyos por parte de profesionales especialistas. En ese sentido, como señalan Ricento (2015, 2016) y Menken y García (2020) las políticas educativas en la enseñanza de lenguas adicionales influyen en la adquisición y pueden favorecer y proporcionar oportunidades o perjudicar al alumnado extranjero.

El profesorado igualmente considera la escasa formación recibida, sea inicial, en el centro o por parte de formadores externos. Como indican Menken y Antúnez (2001) y Franco-Fuenmayor et al. (2015), esta formación podría contribuir a que el profesorado comprenda y aborde las necesidades del alumnado con diversidad de lenguas.

Un tercer objetivo estaba en relación con las percepciones del profesorado de una lengua adicional acerca de los procesos de colaboración entre el profesorado de lengua extranjera y los especialistas de PT y AL. La tendencia de los datos muestra la importancia percibida por este profesorado para, de una parte, el apoyo al alumnado en cuestión, a partir de la motivación, de adaptaciones de contenidos y de la incorporación de materiales específicos como al propio profesorado. Estos resultados coinciden con los estudios de Nunan (2018) cuando hace referencia al diseño de tareas comunicativas afectivas dentro del aula por parte de los especialistas de AL, se centra en la interacción y la práctica del propio lenguaje creando situaciones reales donde se utilice este, a partir de la participación activa del alumnado. De otra parte, igualmente consideran la

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Colaboración del profesorado y apoyo educativo

importancia del apoyo de los especialistas para ellos como docentes en la enseñanza en estas circunstancias, especialmente para avanzar desde una perspectiva inclusiva como señalan Durán-Martínez et al. (2020).

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Este TFG surge de la investigación sobre la enseñanza de lenguas adicionales en aulas cuando hay alumnado de origen de extranjero. Tras haber explicado los resultados y la discusión con diferentes estudios, a continuación, presento las conclusiones extraídas en relación a los objetivos planteados. Asimismo, se incluyen tanto las dificultades y limitaciones del estudio como las futuras líneas de investigación

### *Primer objetivo*

En relación con el primer objetivo, las prácticas, metodologías y estrategias que lleva a cabo el profesorado de lenguas adicionales para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional en las escuelas con un elevado porcentaje de población extranjera, se puede decir que son prácticas que facilitan la participación del alumnado extranjero. Las estrategias de acercamiento lingüístico y apoyo a las necesidades que presenta este alumnado parecen contribuir al desarrollo y la adquisición de la lengua. El profesorado no obstante utiliza estrategias de apoyo que son similares a las que lleva a cabo con todo el alumnado.

### *Segundo objetivo*

Respecto a las experiencias del profesorado para llevar a cabo las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado extranjero cuya primera lengua no es el español, el estudio muestra que en ocasiones la diversidad lingüística en el aula es una oportunidad para la adquisición de una lengua adicional, teniendo en cuenta las habilidades sociales y de pensamiento diverso que posibilita.

En otros casos, la diversidad lingüística se considera como una barrera en relación con la desmotivación de parte de los estudiantes, con los recursos que ofrece el sistema educativo, con las políticas educativas en las que las lenguas adicionales ocupan muy poco tiempo del horario escolar. Además, el cambio continuo de leyes, dificulta a los docentes la dedicación a diseñar metodologías o materiales para mejorar el proceso de enseñanza. El continuo cambio de las políticas educativas parece dificultar el desarrollo de estrategias que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido que a ellos les gustaría.

Igualmente, esta barrera podría estar en conexión con la escasa formación que recibe el profesorado para atender a una población diversa.

### *Tercer objetivo*

Los procesos de colaboración entre el profesorado de lenguas adicionales y los especialistas de PT y AL, aunque son escasos en el funcionamiento de las clases, son considerados positivamente por una parte del profesorado. Sin embargo, en ocasiones se considera que esta colaboración no es una prioridad debido a que el número de PTs y ALs en los centros es limitado. En ese sentido, se considera como prioridad el apoyo al alumnado con más necesidades.

### *Implicaciones*

A la vista de las conclusiones se consideran las siguientes implicaciones para tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales:

- Las estrategias de acercamiento lingüístico y apoyo a las necesidades que presenta el alumnado para la adquisición de una lengua adicional pueden considerarse como una herramienta útil para el desarrollo y la adquisición de la lengua desde una perspectiva inclusiva.
- Las experiencias positivas hacia la diversidad lingüística en el aula constituyen una oportunidad para el desarrollo de habilidades sociales y de pensamiento diverso en el alumnado la enseñanza de lenguas adicionales.
- Las políticas educativas deberían reconsiderar el continuo cambio de leyes que afectan al tiempo del diseño y preparación del trabajo de aula.
- La formación del profesorado podría reforzar la atención a situaciones de enseñanza con una población cada vez más diversa.
- Los procesos de colaboración en los centros educativos, entre el profesorado de lenguas adicionales y los especialistas de PT y AL podrían enfocarse a un trabajo continuo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado, atendiendo a sus particularidades.

### *Dificultades y limitaciones*

Las dificultades y limitaciones en la realización de este trabajo justifican la necesidad de realizar otros estudios. Durante el desarrollo de este trabajo pude encontrar distintas dificultades.

Una primera dificultad fue la necesidad de decidir realizar un cuestionario o una entrevista. La opción por realizar un cuestionario en vez de una entrevista fue debido a la libertad que permitía a los docentes contestar cuando estos encontrasen un tiempo libre, pudiendo detenerse a reflexionar sobre las propias preguntas.

Otra de las dificultades que encontré fue a la hora de seleccionar las preguntas del cuestionario, debido a que estas debían ser concisas y objetivas.

Una vez remití el cuestionario, me encontré que el profesorado tardaba en responder o no lo hacía. A pesar de que se compartió con un gran número de docentes no se obtuvieron todas las contestaciones esperadas. Esto puede ser debido a que no lo vieran como una investigación profesional. Esto implicó que las respuestas no fueran todas las esperadas y supuso tener que alargar el tiempo de respuesta.

Entre las *limitaciones* encontradas con el presente trabajo, se puede hacer referencia a la no consideración de las percepciones del profesorado de PT y AL en los procesos de colaboración para la enseñanza de lenguas adicionales cuando en las aulas hay alumnado extranjero. También hubiera sido interesante saber cómo se siente el alumnado extranjero en las clases y con qué tipo de estrategias se sienten más cómodos. De este modo, se podrían relacionar las percepciones del profesorado de lenguas adicionales, las del profesorado de PT y AL y las del alumnado.

Otra de las limitaciones es que se trata de una investigación a pequeña escala y con una información del profesorado muy limitada. Con más tiempo, se podría ampliar la recogida de información con otras estrategias como entrevistas y observaciones directas en las aulas durante las clases de lenguas adicionales.

#### *Futuras líneas de investigación*

Como futuras líneas de investigación, el interés por conocer cuáles son las percepciones del profesorado de AL y PT en los procesos de colaboración con el profesorado de lenguas adicionales para la enseñanza de lenguas adicionales y cuáles

son las percepciones del alumnado es un tema importante. Asimismo, también me parece importante saber cuáles son las estrategias que posibilitan un mejor aprendizaje del alumnado extranjero en las clases y con qué tipo de estrategias se sienten más cómodos.

Esta investigación podría contribuir a futuras líneas de investigación sobre la enseñanza de lenguas adicionales en alumnado extranjero y en relación con la formación del profesorado.

Para finalizar, quiero destacar que la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado me ha sido de gran utilidad para mi formación y para querer continuar con la realización de un máster de investigación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán Rubio, J., Arnaiz Sánchez, P., & Alcaraz García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 237-249.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Blackwell.
- Andúgar, A., Pérez, B. C., & Tornel, M. (2019). Tratamiento de la lengua extranjera en Educación Infantil en las distintas comunidades autónomas españolas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 467-487.
- Arroyo-González, M. J. (2013). La enseñanza del español al alumnado inmigrante: análisis de los principales programas en el contexto escolar. *Revista educación y futuro digital*, 7, 70-92.
- Banks, J. A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 11-11.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, Códigos y Control*. Akal.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 94(33-2), 81-94.
- Canagarajah, S. (2013). Theorizing a competence for translingual practice at the contact zone. In *The multilingual turn* (pp. 78-102). Routledge.
- Casal Medinabeitia, S. (2006). Los estereotipos y los prejuicios: cambios de actitud en el aula de L2. *ELIA*, 6, 135-149.
- Chamseddine, H. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de alumnado de origen migrante: De la integración a la desintegración. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 363-378.
- Christison, M. (2022). Teaching Speaking to Language Learners in the 21st Century. *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*, 256-268.



- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.
- de Jong, E. J., Yilmaz, T., & Marichal, N. (2019). A multilingualism-as-a-resource orientation in dual language education. *Theory Into Practice*, 58(2), 107-120.
- Durán-Martínez, R., & Martín-Pastor, E. (2023). Bilingual Education and Attention to Diversity: Key Issues in Primary Education Teacher Training in Spain. In *Handbook of Research on Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools* (pp. 155-185). IGI Global.
- Durán-Martínez, R., Martín Pastor, E., & Martínez Abad, F. (2020). ¿ Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(2), 65-82.
- Fernández-Portero, I. F. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista de educación inclusiva*, 11(1), 251-266.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Morata.
- Fontes Guerrero, O. L., González Agulló, L., & Martínez García, R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera. *Transformación*, 15(1), 63-73.
- Franco-Fuenmayor, S. E., Padrón, Y. N., & Waxman, H. C. (2015). Investigating bilingual/ESL teachers' knowledge and professional development opportunities in a large suburban school district in Texas. *Bilingual Research Journal*, 38(3), 336-352.
- García-Castaño, F. J., & Granados Martínez, A. (1998). Doce años de estudios sobre inmigración en España: análisis crítico para la investigación. Universidad de Granada.
- García-Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1(1), 1-47.
- García, E. E. (2012). Language, culture, and Early Education in the United States. In R.C. Pianta. *Handbook of Early Childhood Education* (137-157). The Guilford Press.

- García, O., Makar, C., Starcevic, M., & Terry, A. (2011). The translanguaging of Latino kindergarteners. *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies*, 42, 33-55.
- Gee, J. P. (2014). *Literacy and education*. Routledge.
- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(1), 6-15.
- Halliday, M. A. (1978). Ideas about language. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, 11, 20-38
- Herring, S. C., y Androutsopoulos, J. (2015). Computer-mediated discourse 2.0. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 127–151). Wiley Blackwell.
- Huguet, À. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón: un estudio sobre las actitudes ante las lenguas aragonesas, aragonés, castellano y catalán, y las lenguas extranjeras*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Iakovleva, S. (2020). Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista CPU-e*, 31, 183-205.
- Jiménez, F., & Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educación*, 57(2), 347-361.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Saying what we mean: Making a case for 'language acquisition' to become 'language development'. *Language Teaching*, 48(4), 491-505.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press. e-book.
- López Apaza, C. L., & Quispe Hañari, J. D. (2020). La gamificación por aplicaciones en el aprendizaje del idioma extranjero inglés en estudiantes de la Institución Educativa Francisco Mostajo de Tiabaya.

- López Rupérez, F., Gisbert da Cruz, X., García Abellán, I., & Vinuesa Benítez, V. (2019). *Evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en España: Evidencias y recomendaciones*. Universidad Camilo José Cela.
- Lucio-Villegas Ramos, E. L. (2015). Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, RIEJS, 4 (1), 9-20*.
- Luque-de la Rosa, A., Hernández-Garre, C. M., del Mar Fernández-Martínez, M., & Carrión-Martínez, J. J. (2019). Docentes de audición y lenguaje itinerante: el trabajo colaborativo, reto pendiente para un nuevo perfil. *Revista Educación, 43(1), 1-20*.
- Martín Pastor, E., & Durán Martínez, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. *Revista Complutense de educación, 30(2), 589-604*.
- Menken, K. & García, O. (2020). Constructing translanguaging school policies and practices. In O. García, *Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project* (pp. 25-40). Routledge
- Menken, K., & Antúnez, B. (2001). An overview of the preparation and certification of teachers working with limited English proficient (LEP) students. Retrieved from <http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/teacherprep.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage
- Ministerio de Educación de Formación Profesional (2022). *Datos y cifras Curso escolar 2022/2023*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano. Documentación y Publicaciones
- Muñoz, C. (2006). Managing Diversity in the Multilingual Classroom: Towards a Critical Sociocultural Pedagogy. *TESOL Quarterly, 40(3), 509-532*.
- Muñoz, C. (2010). Bilingualism and Second Language Acquisition. En N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 45-62). Hodder Education.
- Muñoz, C. (2013). Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Wiley-Blackwell.

- Muntaner Guasp, J. J. (2019). Consideraciones para la intervención de los apoyos de la comunicación y el lenguaje en la escuela inclusiva. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 39(1), 41-48.
- Nunan, D. (2016). Teaching English to young learners. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 68-81). Routledge.
- Parrilla Latas, Á. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Ediciones Mensajero.
- Ricento (2015). Language policies in education: critical issues. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 218-220.
- Ricento, T. (2016). Language policy and political issues in education. In *Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 1-15). Wiley Blackwell
- Rodríguez González, A. M. (2018). Funciones Desarrolladas por los Docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica de Apoyo a la Integración en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 179-196.
- Rojas Abarca, C., López Cruz, M., & Echeita Sarrionandia, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 23-46.
- Souza, J.F. (2007). Modernidad 'versus' postmodernidad en la cultura de acuerdo con la
- Tedick, D. J., & de Gortari, B. (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. *ACIE Newsletter*, 1(3), 1-6.
- Naciones Unidas (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly. 2015. Available from: [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Vargas, R. y Benavides, K. (1992). La enseñanza de Lenguas extranjeras a la luz de la identidad cultural. *Letras* 25-26, 161-168.
- Vila-Belda, J. A. (2002). La fisonomía de la inmigración en España. *El campo de las ciencias y las artes*, (139), 237-262.

- Vila-Belda, J. A. (2002). La inmigración en España a comienzos del siglo XXI: un intento de caracterización. In *La inmigración en España: contextos y alternativas* (pp. 57-69). Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Zano, K. (2020). For children without the language of feedback: Multilingualism in promoting peer and teacher feedback. *Gender and Behaviour, 18*(2), 15541-15550.

## ANEXOS

1º ¿Consideras que la diversidad lingüística en el aula puede ser una oportunidad o un obstáculo para el aprendizaje de una lengua adicional? ¿Por qué?

Respuesta 1: Considero que la diversidad siempre suma. Diferentes puntos de vista siempre van a ayudar a conseguir una perspectiva más objetiva y enriquecedora. En el aprendizaje de las lenguas extranjeras, también, más aun con un alumnado joven como el que encontramos en infantil y primaria. Pienso que aprender una lengua es tender puentes con la/las que ya conoces, y en un entorno en el que ya coexisten varias lenguas, estos puentes se dan con más frecuencia. Además, el aprendizaje de una lengua va ligado al aprendizaje de su cultura, por lo que hacerlo en un contexto ya de por sí pluricultural, normalizará muchas de las actitudes necesarias para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Respuesta 2: Personalmente, creo que tiene sus ventajas al mismo tiempo que presenta dificultades. Contar con un alumnado con mucha variedad de lenguas maternas dificulta enseñar otra ya que como docente no puedes recurrir a una traducción común en momentos que pueda ser necesario. Sin embargo, cuando el alumnado habla más de una lengua suele mostrar mayores habilidades para el aprendizaje de otra nueva, por tanto esta diversidad puede favorecer la adquisición de la lengua a enseñar.

Respuesta 3: Oportunidad porque abre el pensamiento diverso

Respuesta 4: Una oportunidad, ya que el hecho de que un alumno sea bilingüe (lengua materna+español) facilita la adquisición de una tercera lengua.

Respuesta 5: Una oportunidad porque enriqueces el aprendizaje con diferentes lenguas.

Respuesta 6: Considero que puede ser un obstáculo. Desgraciadamente el sistema educativo carece de los recursos para cuidar y satisfacer las necesidades de la lengua vehicular. Por lo que otra lengua puede interferir y frustrar en el aprendizaje de los que más necesitan de nuestro apoyo. (incorporaciones tardías, falta de idioma, niñ@s TEA, dislexias o trastornos del lenguaje entre otros).

Respuesta 7: La diversidad lingüística en ningún caso puede resultar un obstáculo pues la persona que ya ha estado expuesta a varias lenguas tiene una mente mucho más abierta para el aprendizaje, no sólo de otras lenguas sino también de otras culturas.

Respuesta 8: De entrada no debe ser una barrera, pero ocurre que en muchas aulas, la falta de recursos tanto educativos (humanos, didácticos, materiales, etc) como de las familias, hace que, por ejemplo, un niño/a con la lengua materna extranjera, en una CCAA bilingüe, tenga un peor rendimiento académico que sus compañeros ante la dificultad de interacción de 3 lenguas.

Respuesta 9: Creo que según las necesidades del alumnado, para un alumno a que curricularmente no tiene necesidades o las tiene de altas capacidades lo veo hasta interesante una lengua adicional.

Respuesta 10: Una oportunidad para que los demás aprendan otras culturas

2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que destacarías de tu práctica para facilitar la adquisición de lenguas adicionales a todo el alumnado de tu clase?

Respuesta 1: Pienso que el aprendizaje de una lengua extranjera es un trabajo difícil cuando el contexto no lo integra y favorece (y esto es así siempre que no se viva en una región en la que la lengua a aprender impregna todos los ámbitos de quien la aprende, más aun si en casa no se favorece - por desconocimiento o por desmotivación -), por lo que la estrategia que más me ha servido es plantear situaciones de aprendizaje asequibles por todo el alumnado, pero que a su vez permitan profundizar más a aquellas personas que pueden hacerlo (actividades de bajo fondo y alto techo). Por suerte, el centro cuenta con una buena dotación de material informático y, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es una muy buena herramienta.

respuesta 2: Como docente de lengua inglesa, utilizo diversas estrategias en el aula, aulas además en las que cuento con mucha diversidad lingüística. Al comienzo de cada unidad, me gusta dar un diccionario con conceptos clave que (vocabulario, estructuras gramaticales...) a mi alumnado. Ellxs lo decoran y completan y lo pegan en su mesa para poder recurrir a él durante la unidad (a excepción de momentos de evaluación). Además, utilizo muchas canciones y lecturas, principalmente como punto de partida en

cada situación de aprendizaje, con el fin de motivarles desde un inicio y hacer un aprendizaje más significativo.

respuesta 3: Tareas multinivel centradas en comunicación oral

Respuesta 4: Gran cantidad de input en diversos soportes, actividades en grupo que permitan que el alumnado colabore entre sí.

respuesta 5: Centrarme en el vocabulario y la gramática y trabajarla durante toda unidad didáctica con las 4 skills

Respuesta 6: Aprendizaje significativo, activo e inclusivo a través de juegos, tics, canciones, learning by doing....

Respuesta 7: En mi práctica diaria tengo en cuenta diferentes variables pero, en especial, diría que la atención a la diversidad es la que priorizo vista no sólo desde los diferentes niveles de aprendizaje sino desde la diversidad de alumnado que tenemos hoy en día en las aulas y sus entornos más cercanos.

Respuesta 8: Familiarización con el segundo idioma en el uso en clase, empleandolo en la creación de material con apoyo visual, de forma que el 'input' sea más valioso. Desde dinámicas como una calculadora humana, hasta Monthly prizes. Enseñar gramática básica lo más funcional posible de manera sistemática y con mucha práctica y ejercicios, orales y escritos. Gamificar bastantes actividades y crear una atmósfera positiva, con humor y disciplina.

Respuesta 9: Que sean lo más lúdicas posibles.

Respuesta 10: Videos, canciones, juegos

3. ¿Utilizas estrategias más concretas para la enseñanza de lenguas adicionales al alumnado cuya primera lengua no es el español? ¿Haces alguna adaptación? ¿Cuáles? Puedes dar un ejemplo.

Respuesta 1: Si su primera lengua no es el español pero lo dominan igualmente, el planteamiento es prácticamente el mismo. Sin embargo, cuando no conocen el castellano y la comunicación docente-discente no puede ser fluida, el trabajo se basa



más en actividades acompañadas de recursos informáticos que brinden al alumnado la posibilidad de tener un diccionario automático cerca, imágenes, el apoyo de su lengua...

Respuesta 2: Sí. Siempre que llega al aula alumnado que desconoce la lengua, preparo un mini diccionario juntxs en el que incluyo expresiones básicas en inglés y al lado la traducción en su primera lengua. Esto me funciona bien ya que hace que se sienta más cómodo y al menos, desde el inicio, tenga la seguridad de comunicarse en lo más básico. Después, si el alumnx tiene adaptación curricular significativa, preparo un *dossier* con material desde cero o sino lo combino con lo que trabajamos el resto de alumnado, para poder incluirlo cuanto antes en el grupo.

Respuesta 3: Nivel básico. Se adapta el trabajo a un acercamiento lingüístico más sencillo

Respuesta 4: No. De hecho en mis últimos años como docente los alumnos que más destacan en la adquisición del inglés son alumnos de origen extranjero.

Respuesta 5: Si, algún dibujo e imágenes visuales.

Respuesta 6: Recursos visuales, adaptación de las actividades...

Respuesta 7: En principio, una de las estrategias que llevo a cabo con mi alumnado es el uso de la lengua a estudiar de forma oral, en este caso, el inglés. Esto unifica bastante a todos mis alumnos como receptores. En cuanto a posibles adaptaciones se hacen pero no solo teniendo en cuenta a aquel alumnado con necesidades educativas especiales sino para todos pues, la mayoría de las actividades están planteadas desde diferentes niveles de consecución de tal forma que, un mismo alumno puede realizar una misma actividad en todos esos niveles de consecución consolidando así su confianza en sí mismo.

Respuesta 8: Aprender palabras en su idioma para crear un vínculo de confianza, que vea que los dos aprendemos. Luego, usar traductores y similares, como muchos compañeros, y apoyo contextual.

Respuesta 9: De la experiencia que tengo no he tenido esa situación. Solamente un niño sin idioma español y empleábamos aplicaciones digitales como Duolingo, juegos, dominós, cartas,...pictogramas

Respuesta 10:Pictogramas, canciones, situaciones cotidianas para desenvolverse en el mundo real

4. ¿Cómo crees que se puede mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales en la educación primaria para maximizar los beneficios y minimizar las desventajas?

Respuesta 1: Por mi experiencia profesional, he observado que un planteamiento lúdico en la mayoría de las habilidades hace que el proceso de enseñanza aprendizaje sea de mayor relevancia entre el alumnado de cualquier edad. Esto va unido a un trabajo grupal pues la mayoría de los juegos tienen un componente social muy elevado lo que hace que se mejoren las relaciones entre iguales.

Respuesta 2: Empezar desde infantil, con un programa CON FONDOS Y PERSONAL, y con asignaturas como Arts, EF o música. Las troncales NO se deben dar hasta que el alumnado alcance un nivel MÍNIMO de comprensión de la lengua extranjera. Hay una larga colección de fracasos en colegios que apostaron sin un buen cálculo por sociales, naturales... En inglés.

Respuesta 3: Además, hay bastantes docentes que sostienen interferencias en la adquisición de la lectoescritura y fonología en los primeros niveles

Respuesta 4: Priorizar la oralidad e intercambio con los países, carteos, visionado de películas en versión original...

Respuesta 5: Pienso que habría que reformular los planes de bilingüismo y los currículos en lengua extranjera en general. Se trata de aprendizajes muy cargados de contenidos en muy poca carga horaria en la que el alumnado no tiene tiempo de asimilar los conocimientos, ni mucho menos de conseguir un aprendizaje significativo. Pienso que reducir contenidos y aumentar carga horaria que permitiese plantear el área de una forma más liviana y atractiva sería un muy buen punto.

Respuesta 6: Creo que como profesores, la mayoría de nosotrxs hacemos todo lo que esta en nuestras manos. Pero resulta infinitamente complicado poder llegar a este alumnado, que requiere atención individualizada al principio, y al mismo tiempo atender al resto del grupo. Una mejora clave está en ofrecer los apoyos necesarios dentro y fuera del aula -español- a este alumnado.

Respuesta 7: Por supuesto

Respuesta 8: A través de la docencia compartida y los desdobles, disminuyendo la ratio.

Respuesta 9: Ser constantes y practicar listenings, spekings, reading and writings adecuados a su edad y nivel.

Respuesta 10: Las asignaturas elegidas no deberían ser ciencias ni matemáticas. Ya que en ellas se enseña de manera directa procesos metacognitivos que no se ofrecen en el aprendizaje de una segunda lengua.

5. ¿Cómo crees que puede ayudar en las tareas de enseñanza y aprendizaje de una lengua adicional los/las especialistas de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje? ¿Cuál crees que podría ser su rol con el profesorado y con el alumnado en la preparación y desarrollo de las sesiones?

Respuesta 1: Creo que asumir que no todo el alumnado va a querer aprender lenguas extranjeras en su vida, podría ayudarnos a no frustrarnos cuando vemos casos en los que su motivación hacia las lenguas extranjeras es nula. Tenemos un alumnado (en primaria) que está expuesto a mucho contenido online y, a pesar de todo lo negativo que puede acarrear esto, también les ayuda a formarse una opinión más fundada de lo que quieren y lo que no (aunque esta idea sea más o menos coherente, la realidad es que si unx alumnx en 5º de EP se niega a aprender inglés porque no le ve utilidad, difícilmente vayamos a cambiar eso con 3 horas semanales del área). Tal vez el papel de PTs y ALs podría ser orientar al alumnado en el descubrimiento de si esa motivación existe o no.  
NO ENTIENDE LA PREGUNTA

Respuesta 2: Al hilo de la respuesta anterior, organizando sesiones con este alumnado tanto dentro como fuera del aula, con materiales específicos, que favorezcan y faciliten su aprendizaje y comunicación.

Respuesta 3: Supongo que ayudar en cómo pueden relacionarse los diferentes idiomas en los aprendizajes mutuos. Además de adaptar las propuestas grupales al nivel del alumnado. Eso lo hace el tutor y el trabajo se multiplica por tantos noveles como se tiene en clase

Respuesta 4: Aportando estrategias que facilitan la integración de todo el alumnado en las actividades planteadas, ya que su experiencia es muy útil en este aspecto.

Respuesta 5: Utilizar imágenes y reforzar al maestro prestando más atención a los niños q más lo necesiten

Respuesta 6: Adaptar los contenidos para él al menos el alumnado con dificultades adquiera los conocimientos y estrategias básicas propias de la edad.

Respuesta 7: Por supuesto, todo el equipo didáctico que entra en un aula es de vital importancia y su ayuda es muy valiosa tanto en la preparación previa de las sesiones como en la realización de las tareas programadas además del momento posterior a su puesta en acción donde se puede evaluar las posibles mejoras para las próximas actuaciones. Obviamente, si todo el profesorado, incluido especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje aportan de la misma forma que el resto de profesionales, serán más eficaces las puestas en práctica de todo el trabajo desarrollado previamente ya que son conocedores al 100 % de todo nuestro planteamiento.

Respuesta 8: De partida debería ser prioritario el castellano. Personalmente, me parece una idea histriónica el hecho de pedir a un especialista en su campo que intervenga con su ya escasísimo tiempo para ayudar en la adquisición de una lengua, que además no se les exige en su formación, como es evidente, no tienen porque dominarlo.

Respuesta 9: Se necesitaría coordinación casi quincenal con el docente de inglés, más carga de trabajo, sin finalidad clara, además de que la figura PT AL perdería la lengua

de referencia para el niño al que, por ley actual, apoyaría más horas en castellano que en lengua extranjera.

-Respuesta 10: Igual que se hace cuando hay dificultades de la lengua del país en el que está matriculado, intentar también esos acompañamientos desde otras especialidades.

6. ¿Qué impacto consideras que tiene la adquisición de lenguas adicionales en la educación primaria para el desarrollo cognitivo y social del alumnado de origen extranjero?

Respuesta 1: Aprender una lengua (y como hemos comentado antes, su cultura) implica necesariamente una apertura de mentalidad para comprender que la rigidez de nuestros esquemas no es tal, que las cosas que siempre han funcionado de una manera, pueden ser diferentes. En este sentido pienso que el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ser la vía de entrada a roturas de estereotipos imperantes en las generaciones que conforman nuestro alumnado.

Respuesta 2: Al comienzo, con alumnado que acaba de llegar de su país de origen y no conoce ni la lengua adicional ni la lengua del país, creo que puede dificultar su progreso. Ya que en estos casos, considero que debería de ponerse por delante el aprendizaje de la lengua del país de llegada, en nuestro caso, español. Pues esto va a ser principal para su desarrollo social, inclusión en el grupo, fuera del colegio... Pero si el alumnado es conocedor sí que creo que puede combinarse desde un inicio, en su beneficio.

Respuesta 3: Supongo que positivo aunque tengo mis dudas en que sea beneficio aprender varios a la vez en vez de centrarse primero en la lengua de comunicación mayoritaria, que es el español

Respuesta 4: En cuanto al desarrollo cognitivo facilita la transferencia de aprendizajes y estrategias cognitivas. Respecto al social abre oportunidades en el ámbito académico y laboral. En mi opinión tiene mayor influencia el contexto sociocultural del alumnado, su red de apoyo familiar, que el origen.

Respuesta 5: Creo que se enriquecen culturalmente, y refuerza su autoestima al ir aprendiendo.

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Colaboración del profesorado y apoyo educativo

Respuesta 6: Existen muchas variables como el contexto social económico, situación emocional, incorporación en el centro, o llegada al país, capacidades entre otros.

Respuesta 7: La adquisición de una segunda lengua tiene un gran impacto en todos los alumnos ya sean de cualquier nacionalidad pues eso les hace abrir mucho su mente al conocer otras culturas.

Respuesta 8: Positivo académica, y personalmente.

Respuesta 9: Creo que al principio resulta complicado pero a la larga tienen más facilidad de aprendizaje de otras lenguas, es decir, beneficioso.

Respuesta 10: Favorece la socialización

7. ¿Cree que las políticas educativas favorecen o perjudican a los estudiantes extranjeros en su adquisición de lenguas adicionales? ¿Por qué?

Respuesta 1: Pienso que cambiar la normativa educativa periódicamente nos quita a todo el profesorado de las labores que realmente nos deberían ocupar, y eso perjudica al alumnado en general, ya sea extranjero o no.

Respuesta 2: Creo que estamos en un momento en el que los docentes y alumnado nos presentamos ante una variedad lingüística muy importante y ante la que la política no está dando una respuesta correcta. Deberíamos de contar con muchísimos más apoyos en los centros, especialista de AL, PT, personal de apoyo... que permitiese atender a este alumnado desde el inicio en condiciones adecuadas. Personalmente, me siento desbordada en algunos momentos al tratar en mis clases de lengua extranjera, atender al alumnado extranjero de forma beneficiosa para ellos, y en consecuencia, también para todo mi alumnado.

Respuesta 3: No sé contestar

Respuesta 4: Perjudican a todo el alumnado, ya que el aumento de ratios y la falta de profesorado es un lastre que perjudica a todos.

Respuesta 5: No

Respuesta 6: No tienen en cuenta las necesidades del alumnado. Los ven como números sin analizar el caso o escuchar al profesorado.

Respuesta 7: En general las políticas educativas intentan favorecer a todo tipo de alumnado ya sea en la adquisición de una lengua adicional o en la materna ya que uno de los principales planteamientos de la escuela es compensar los posibles desajustes sociales fuera de ella.

Respuesta 8: No ayudan lo suficiente. Falta de apoyos en el aula y rigidez curricular.

Respuesta 9: Favorecer no mucho. Creo que el curriculum esta sobrecargado y esto hace que las prisas no dejen disfrutar , aprender y cuidar como se debería de hacer.

Respuesta 10: Perjudican

8.¿Has recibido formación, como docente, por parte del centro o por externos, para enseñar lenguas adicionales a estudiantes cuyas primeras lenguas son distintas al español? En caso afirmativo describe, por favor, la formación recibida y dónde la has recibido.

Respuesta 1: No

Respuesta 2:No.

Respuesta 3: El curso pasado realicé una formación fuera de mi centro, ofrecida a través de paddoc, relacionada con "enseñanza del inglés a hablantes extranjeros", que lleve a cabo de forma online.

Respuesta 4: No, u no conozco formación de esta índole.

Respuesta 5: No

Respuesta 6: No la he recibido porque creo que, como profesional en el magisterio de una lengua extranjera, en este caso el inglés, no veo la necesidad de hacer ningún tipo de diferencia entre mis alumnos por el origen de su nacionalidad especialmente en la adquisición de una segunda lengua en la etapa de primaria donde los niveles de conocimiento de la misma no son tan elevados como para ello.

Las prácticas de enseñanza de una lengua adicional con alumnado de origen extranjero. Colaboración del profesorado y apoyo educativo

Respuesta 6: Por externos. Trabajando de educador en el extranjero, con estudiantes de lenguas maternas distintas al castellano

Respuesta 7: no