

**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua Inglesa y  
Contenidos: Educación Infantil y Primaria**

**NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO Y SU INFLUENCIA EN  
LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA**

*Autora: Jessica Posada Rodríguez*

*Tutor: Jose Miguel Arias Blanco*

*Julio 2022*

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| 1. Preamble -----  | 3  |
| 2. Estado de la cuestión -----   | 5  |
| 2.1 The aim -----  | 5  |
| 2.2 Necesidades Específicas de Apoyo Educativo -----   | 6  |
| 2.3 Factores influyentes en el aprendizaje del alumnado -----  | 10 |
| 3. Alumnado con NEAE y el aprendizaje de una segunda lengua -----                                      | 15 |
| 4. Estudio caso -----  | 19 |
| 5. Análisis de datos -----   | 32 |
| 5.1 Análisis de las competencias lingüísticas según el Marco Común Europeo -----                       | 32 |
| 5.3 Resultados -----   | 39 |
| 5.3.1 Resultados sobre las destrezas generales y las competencias -----                                | 39 |
| 5.3.2 Resultados sobre el nivel socio-económico de las familias: -----                                 | 42 |
| 6. Propuesta de respuesta educativa para alumnado con NEAE y su aprendizaje de un segundo idioma ----- | 45 |
| 7. Conclusion -----  | 53 |
| 8. Bibliografía -----  | 55 |

## 1. Preamble

Since 1948, *the Declaration of Human Rights* in its article 26.1 states that everyone has right to education, afterwards as regards childhood *the UN* declared in 1959 that:

You will be given an education that favors your general culture and allows you, under conditions of equal opportunity, to develop your skills and judgment and to become a useful member of society ( UN, 1959)

The aforementioned premises have been guiding us towards our current education system, in which the terms inclusion and diversity have become common everyday words in schools and classrooms. Every year teachers need to face the difficulties and individual characteristics of their pupils, in particular those who are considered to be learners with special education needs. This is why the job of teachers should aim at helping children meet the established goals, providing the pupils with the necessary tools and resources for them to reach these objectives.

Additionally, we must take into consideration the increased demand, both on the part of society and the families, for children to learn a foreign language at school. This results in a growing trend of more and more schools wanting to introduce the bilingual method in order to improve the quality of their educational offer.

The main problem these schools face is the lack of human resources, insufficient facilities and tools to adapt the teaching - learning process of a second language to pupils in general and more specifically to children needing special educational support, as they have to manage with more difficulties than the rest on a daily basis. On the one hand, he points that a vast majority of teachers show a real interest in adapting the learning process to the individual characteristics of their pupils. On the other hand, he claims that teachers find three obstacles in that process of adaptation of their methodology: a lack of initial formation and methodology resources on the part of the teachers, an excessive number of children in each class and the little coordination between the teaching team and the specialists.

Nonetheless, we must bear in mind that in any teaching-learning process schools are not the only factor to play a crucial role, as families are the first socializing agent of the child. Many authors shed light on how a child's upbringing has an impact on their academic education, taking into consideration both different kinds of families and different parenting models. If we maintain our current inclusive approach, the one our 21st century schools are based on, we cannot separate the family from the formation process at school, as the inclusive method counts with all the factors influencing the pupil and the possibility of favoring their development in a positive way.

It is for all these reasons, that the main aim of this paper is to see how the Need of Special Educational Support affects children during the process of the acquisition of a second language. By the same token, the family factor will be analysed as an essential agent in the process. In order to link the process of analysis and the understanding of the data, several concepts dealing with issues relevant to the investigation will need to be discussed. The first one will be an analysis of how the concept of attention to diversity has been approached in the Spanish Education System.

The next point to study to study is the one regarding the factors having an impact on schoolchildren, which will include the families and the school. The concept of family is different from the one we had in the past and it is necessary to understand how it has changed. We must not forget that the families have a responsibility as the first socialising agent for children, since this has an impact on the development of the child, and it leads us to the fact that it is of paramount importance to establish a fluent relationship between the family and school.

To achieve the aim of this paper we must relate the curriculum of the Foreign Language Teaching in Primary Education in the Principality of Asturias to the Common European Framework of Reference for Languages in order to assess the level of students both in bilingual and non-bilingual programmes and how the attention to diversity existing in the classroom is taken into consideration.

Finally, the conclusions that have been reached will be based on subjects in a case study. Two classrooms in two different school centres will be studied to check how

the individual characteristics of the students can affect the acquisition of a foreign language. To conduct the study, teamwork will be carried out with the teachers involved in the teaching-learning process in both classrooms. Once all the data has been collected a proposal will be made on how to adapt the teaching-learning process of a second language to school children with specific educational support needs.

## **2. Estado de la cuestión**

### **2.1 The aim**

The aim of this paper is to get to know the difficulties encountered by students with Specific Educational Support Needs in learning a second language and the influence of families in solving these problems.

To address this study, it is necessary to first describe a theoretical framework in which the conceptual aspects that support this work are clarified, such as the clarification of the term Specific Needs for Educational Support (NEAE), what this entails for the students, the influence that the family may have in the process of acquiring a second language and also a description of the current state of the situation in this respect.

Therefore, it is elementary to mark two points to be developed in the theoretical framework. On the one hand, there is the section referring to the concept of NEAE which, in addition to providing information on the current legislative framework, which identifies the characteristics of the student body that is the object of study, also includes fundamental information on the current school.

On the other hand, it is necessary to treat the family as an influential factor in the teaching-learning process. In this section, the importance of this, its influence on the education of boys and girls as well as the family-school relationship will be exposed.

## **2.2 Necesidades Específicas de Apoyo Educativo**

Se entiende por alumnado con NEAE, aquel que en el proceso de enseñanza y aprendizaje necesita un modelo distinto de lo que es entendido como atención educativa ordinaria (Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Esto conlleva a hablar de la atención a la diversidad en las aulas como respuesta educativa, con el fin de lograr una educación igualitaria, a la vez que el alumnado desarrolla el sentido de pertenencia sobre un grupo, mejorando así el nivel educativo del alumnado de una manera equitativa (Marchante, A. y Martínez, I., 2021)

Han sido muchas las reformas que se han efectuado en el Sistema Educativo Español con el fin de lograr una educación de calidad que atienda a la diversidad. La relación circular entre la realidad y la legislación permite que las reformas educativas que se han venido haciendo, junto con el correcto desempeño de éstas y los resultados positivos han permitido que se haya pasado de no ser atendida la diversidad en las escuelas, a que se hable de un paso más en la mejora educativa que va desde el planteamiento de la integración a la inclusión (Casanova, 2011). No obstante, se ha puesto en duda que el término de inclusión sea el correcto, puesto que de alguna forma sigue etiquetando al alumnado de NEAE y se vea a éste como un grupo de alumnos y alumnas que entra a formar parte de otro adaptándose a su nuevo entorno (García-Barrera, A., 2021). De igual manera la implementación de una metodología inclusiva tiene sobretodo un gran impacto en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Quijije-González, F y Zambrano-Macías, S., 2022).

En el curso actual en el que nos encontramos, 2021-2022 se produce la entrada en vigor de la nueva Ley Educativa denominada LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación). Esta ley pretende que la atención a la diversidad esté presente en todas las etapas educativas y dé respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Para llegar a este objetivo la LOMLOE parte de los principios de inclusión y equidad, a través de una metodología de participación y socialización, con el fin de que cada alumno y alumna consiga su pleno desarrollo integral (Marchante, A. y Martínez, I., 2021). Es necesario recalcar el

esfuerzo que llevan a cabo las y los educadores que deben de estar en continuo proceso de adaptación y aprendizaje para adaptar ese proceso educativo a su alumnado (Quijije-González, F y Zambrano-Macías, S., 2022). Por su parte, las Administraciones Públicas llevarán a cabo actuaciones con el fin de evitar situaciones de desigualdad producida por casos económicos, sociales, culturales, geográficos o de cualquier otro tipo que se presente (Carballo, E., García, M. y Martínez, I., 2022).

También hay que decir que en cada reforma educativa se han ido modificando los términos de lo que ahora se conoce como Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que podemos encontrar en el aula, es por eso que se presenta a continuación el marco vigente actual de la clasificación y por el que nos hemos regido para la clasificación del alumnado de este estudio (Marchante, A. y Martínez, I., 2021):

**Figura 1**

*Marco de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo según la legislación vigente*



*Nota.* Información obtenida de la LOMLOE (2020).

Esta nueva ley ha generado varios dilemas en torno a la educación del alumnado con NEAE. La primera disyuntiva está relacionada con la escolarización de este alumnado en centros ordinarios. Las Administraciones públicas dotarán a los centros ordinarios de todos los recursos necesarios para que, en un plazo de diez años, alumnos y alumnas que pertenecen a este grupo puedan acudir al centro ordinario, dejando los centros de educación especial para casos muy concretos, pasando a ser centros de referencia de los centros ordinarios (García-Barrera, A., 2021).

La segunda disyuntiva trae consigo varias incógnitas, por un lado está la cuestión de que los centros ordinarios deben armarse de los recursos necesarios para ofertar una educación acorde a las necesidades del alumnado de NEAE que ha pasado de un centro especializado y todo en el plazo establecido. Esto conlleva una gran inversión económica a la que el Gobierno debe hacer frente y no solo dotando al centro de los recursos, entendiendo éstos como bienes materiales o estructurales, si no que también ha de dotar al centro de profesionales cualificados con formación en este campo (García-Barrera, A., 2021).

Para entrar en detalle acerca de la importancia de una educación que recoja la atención a la diversidad, basta con observar las estadísticas elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística para la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias sobre el alumnado de NEAE y alumnado de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en enseñanzas no universitarias. Del último curso académico 2020-2021 se han matriculado un total de 10.139 estudiantes que muestran tener NEAE y el porcentaje del alumnado matriculado con NEE es de 3'4% sobre el alumnado.

Si nos paramos a analizar las estadísticas en Asturias del último curso con las del curso 2015-2016 vemos como los números del alumnado con NEAE y NEE en enseñanzas no universitarias han aumentado. En el curso escolar 2015-2016 en esta comunidad autónoma se registraban un total de 4.844 alumnos y alumnas en enseñanzas no universitarias que presentaban NEAE y un 2'5% de alumnado con NEE.



No debemos olvidar que en los cambios legislativos que se han producido desde el curso 2015-2016 hasta el curso 2021-2022, el paso de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) a la LOMLOE ha hecho que en la clasificación donde se hayan las distintas categorías que abarca cada concepto de las denominaciones NEE y NEAE hayan surgido modificaciones, con lo que debemos contar que en el curso 2020-2021, con la LOMLOE se encuentran más categorías que puede hacer subir el resultado total de alumnado con NEAE mostrado anteriormente.

Para terminar con el análisis del marco actual de las NEAE en Asturias hacemos una última referencia al método inclusivo. El término inclusión puede no ser entendido de la misma manera por los y las profesionales implicadas en la educación del alumnado, esto puede depender de factores como el lugar o la persona (Dalton, E.M., Lyner-Cleophas, M., Ferguson, B.T. & McKenzie, J., 2019)

El enfoque de la escuela inclusiva es construir un espacio escolar en el que independientemente de las características individuales que presentan los niños y niñas, sea posible su convivencia en el centro escolar, ya sean esas características de índole social, cultural, económicas, personales o bien sea porque alguno de los niños o niñas presente cualquier tipo de discapacidad (Temas para la Educación, 2012, núm. 21). La escuela inclusiva valora la diversidad de los niños y niñas, siendo enriquecedor ésta para el desarrollo integral del alumnado y permite que todo y toda estudiante tenga derecho a una educación de calidad igualitaria para todos y todas y con las mismas oportunidades, siendo así una educación individualizada (Parra, 2010). Este enfoque debe adaptarse a los cambios socioculturales del entorno que son fruto de la congruencia de comunidades, dando paso a un curso cíclico de transformaciones y necesidades en la sociedad y por tanto en el alumnado, al que la escuela debe hacer frente (Valcare, 2011).

Después de clarificar la situación académica en la que se encuentra el alumnado de nuestro estudio caso, pasamos a la segunda parte de este punto donde se hablan de los factores influyentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **2.3 Factores influyentes en el aprendizaje del alumnado**

Los dos centros analizados para el estudio cuentan con unos rasgos y características de población específicos que tienen estrecha relación con los núcleos familiares, y que se analizan más a fondo en el contexto de cada centro. Es por eso que se ha determinado realizar un marco teórico previo sobre la familia y la relación entre familia y escuela.

#### **La familia**

La familia es el contexto primario en el que el niño o la niña recibe un aprendizaje educativo y social (Alemán, 2021). La definición de familia ha sido fruto de cambios debido a las transformaciones sociales (Irueste, Guatrochi, Pacheco, y Delferio, 2020), motivadas por factores como una nueva visión de la relación entre cónyuges o la falta de apoyo en la crianza de los y las menores por parte de la familia extensa, entre otros factores (Cagigal, 2004).

Si hacemos un acopio de algunas de las definiciones actuales sobre la familia, podemos definirla como un grupo, con carácter único, de personas convivientes con un vínculo y/o relación y que se ayudan entre ellos para cubrir las necesidades básicas, además de ser un contexto de socialización para sus miembros (Oliva y Villa, 2014).

Sobre la composición de una familia, en tiempos anteriores, se basaba en el núcleo compuesto por una madre, un padre sus hijos e hijas; pero hoy en día, podemos encontrar múltiples conceptos de familia dependiendo de su composición que ha pasado de ser únicamente entendida como la definición anterior a nuevos tipos de unidades familiares englobadas bajo la categoría de post nuclear (Irueste, Guatrochi, Pacheco y Delferio, 2020).

Los nuevos modelos familiares viene acompañados, en ocasiones de impactos sobre los miembros de la familia como pueden ser problemas económicos, dificultades para imponer disciplina, la sobrecarga, la falta de modelos parentales, el apego entre padres o madres e hijo o hijas y la carencia de límites entre éstos (Cagigal, 2004).

Las vivencias que tiene el alumnado en sus hogares los carga de un gran bagaje emocional que puede repercutir en el aula de manera positiva o negativa, así como las normas y pautas con las que se ha criado, interiorizándolas y asumiendo la necesidad de seguir con ellas. La escuela será el segundo contexto al que el niño o la niña tendrá acceso, es un punto de inflexión para el profesorado y el momento en el que la familia y la escuela trabajen formando un binomio por el buen desarrollo integral de los niños y niñas (Alemán, 2021) . En este aspecto, para los docentes, es necesario conocer los estilos parentales y cuál ejerce cada familia puesto este trabajo cooperativo entre familia y escuela puede repercutir de manera importante en desarrollo de los niños y niñas al ser las primeras sociedades que aparecen en la vida de los y las menores (López y Guainaro, 2017).

Baumrid, (1996) propone la caracterización del estilo parental a través de cuatro dimensiones que dan lugar a estilo parental: indiferente, permisivo, democrático y autoritario. Aun pudiendo reducir los estilos parentales a cuatro y las familias utilicen las estrategias y metodologías necesarias, no siempre se obtienen los mismos resultados.

Si tomamos en cuenta que la familia ha de entenderse como un grupo único tanto por las características de las personas que la conforman como por su modo de actuar entre ellas y el entorno (Oliva y Villa, 2014), podemos suponer que en un mismo aula conviven diferentes estilos de crianza y que a su vez se puede observar que, en ocasiones, las familias rotan de un estilo parental a otro dependiendo de las prioridades, ideologías o estilos de vida que quieran inculcar a sus hijos e hijas o que les provoquen la satisfacción inmediata de sus necesidades (Gregorio 2004).

No obstante, los estilos de parentales han ido cambiando con el paso del tiempo, desde la investigación de Baumrid, (1996) hasta hoy, 2021, se han dado una serie de situaciones que han provocado una remodelación o adaptación de la educación que reciben en casa los niños y niñas: las redes sociales, las nuevas tecnologías, los modelos de imitación que los jóvenes toman como referencia, sus intereses, la vida laboral de sus padres y madre, entre otras.

Sin embargo, pese a la influencias externas e internas del núcleo familiar o a las características individuales; los padres deben ejercer como líderes en el hogar, dando ejemplo en cada momento, y para esto los progenitores deben ponerse de acuerdo entre ellos y liderar como un equipo (Pacheco, 2021).

Para terminar este apartado, concluir con la importancia de que la escuela sea consciente de las realidades familiares, de lo diversas que son y de sus características, así los docentes pueden trabajar sobre estas realidades en el aula, puesto que puede ser una herramienta para poner fin a la discriminación y la desigualdad entre niños y niñas (Aleman, 2021).

### **Familia y escuela**

“Históricamente, la familia ha jugado un papel primordial en la educación de los niños para la vida, con la escuela proporcionando andamiajes, complementario a la familia” (Stephen Covey, s.f)

En los últimos tiempos, la relación de la familia y la escuela ha ido cambiando y adaptándose a los cambios en la sociedad (de León Sánchez, 2011). La participación de las familias está regulada en el marco de la legislación educativa vigente (LOMLOE, 2020, Título Preliminar, art. cuarto) y los docentes deben trabajar con éstas para unificar fuerzas (de Santos torreón, 2020).

Una de las herramientas que utiliza hoy en el equipo docente para trabajar este vínculo con las familias es la teoría del autor Tom Peters, (2002) en la que habla de cinco competencias fundamentales, que hay que desarrollar para lograr el éxito de un trabajo en equipo. A continuación se muestran esas cinco competencias:

**Tabla 1**

*Teoría de las Cinco Competencias (Tom Peters, 2002)*

| COMPETENCIAS      | DEFINICIÓN  |
|-------------------|---|
| <b>Compromiso</b> | Entender la importancia que toma cada parte en el proceso, asumiendo sus roles y el del resto |

| <b>COMPETENCIAS</b>      | <b>DEFINICIÓN</b>  |
|--------------------------|--|
| <b>Confianza</b>         | La familia ha de confiar en la escuela y a su vez la escuela en la familia, así como en el método, decisiones y los objetivos que se planteen                              |
| <b>Complementariedad</b> | Las acciones de ambas partes suman, la consecución de las pautas que se establecen en la escuela deben continuar en el hogar. Una aporta lo que otras necesita y viceversa |
| <b>Coordinación</b>      | Organización del planteamiento, una toma de decisiones bajo el diálogo y el mutuo acuerdo  |
| <b>Comunicación</b>      | Parte esencial de las anteriores. La comunicación ha de ser fluida y bidireccional, aportando datos que ayuden a ambas partes  |

Aún así en el proceso de aprendizaje del alumnado puede influir otros factores que están estrechamente relacionado con el estudio que se lleva a cabo en este trabajo. centrándonos en la participación de la familia y la cooperación de ésta con la escuela, es necesario hablar del perfil del alumnado al que se dirige este proyecto, y es que para cualquier estudiante es necesario que se sienta apoyado, tanto por su centro educativo como por su familia, pero más aún para el alumnado que presenta NEAE (Gaitán, 2017).

Por último en este apartado, la cuestión de las familias con características semejantes a a las de nuestro estudio caso y los programas bilingües. En el Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias (Consejería de Educación y Cultura, 2016) se realiza un exhausto trabajo para ver el alcance del programa bilingüe en los centros docentes de Asturias, que comenzó en el año 2004/2005 y que puso a examen su viabilidad, tanto los puntos fuertes como débiles del mismo, la participación de centros y de alumnado además de las variables que afectaron al aprendizaje de los alumnos y alumnas.

En ese mismo informe, se advierte una tendencia de participación por parte del alumnado cuyas familias tienen un Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) medio - alto, ya que son esas familias las que, en un porcentaje elevado, solicitan la entrada de su hijo e hija en programas bilingües, aludiendo sobretodo a etapas de la Educación

Secundaria Obligatoria. Mientras que el porcentaje de familias con un ISEC bajo, no suelen matricular a los niños y niñas en programas bilingües.

Acorde con con la muestra obtenida en el estudio planteado en este trabajo, se coincide con la misma teoría. En los centros educativos en los que se ha estudiado que son C.P La Carriona y C.P Las Vegas donde las familias tienen un ISEC bajo, se puede comprobar de primera mano los motivos de la indecisión, rechazo o frustración por parte de la familia hacia el programa bilingüe, y no solo a éste; si no también muestras de preocupación por cualquier asignatura en la que el alumno o alumna necesite un apoyo extra. La falta de recursos económicos y el nivel educativos de los padres y madres juega papeles decisivos en la elección de estudios de sus hijos e hijas, puestos que éstos no tienen la capacidad ni los recursos económicos para poder costear o brindar la ayuda fuera del centro escolar que los niños y niñas necesitan.

Esta situación que perjudica de primera mano al alumnado, no es un tema solo de la actualidad, el informe Equality of educational opportunity (Coleman, 1966) ya confirmaba, por aquel entonces, la teoría de que el índice socioeconómico de las familias es un factor a considerar para que el alumnado le fuera más fácil los logros académicos. En el informe se demostró que la idea de que la desigualdad académica se daba por la procedencia del alumnado, es decir, debido a su etnia o raza, era falso, si no más bien los déficits en el aprendizaje de los alumnos y alumnas dependían del ISEC familiar.

Si a esto le sumas las dificultades individuales que pueda presentar un alumnado debido a diferentes factores como sensoriales, motrices o cognitivos, es necesario estudiar como le afecta tanto las condiciones socio-económicas y culturales de las familias como sus propias necesidades académicas, de esa forma podremos atenuar o suplir los problemas que presenten durante su aprendizaje, que en los puntos posteriores se desarrollará ésta idea.

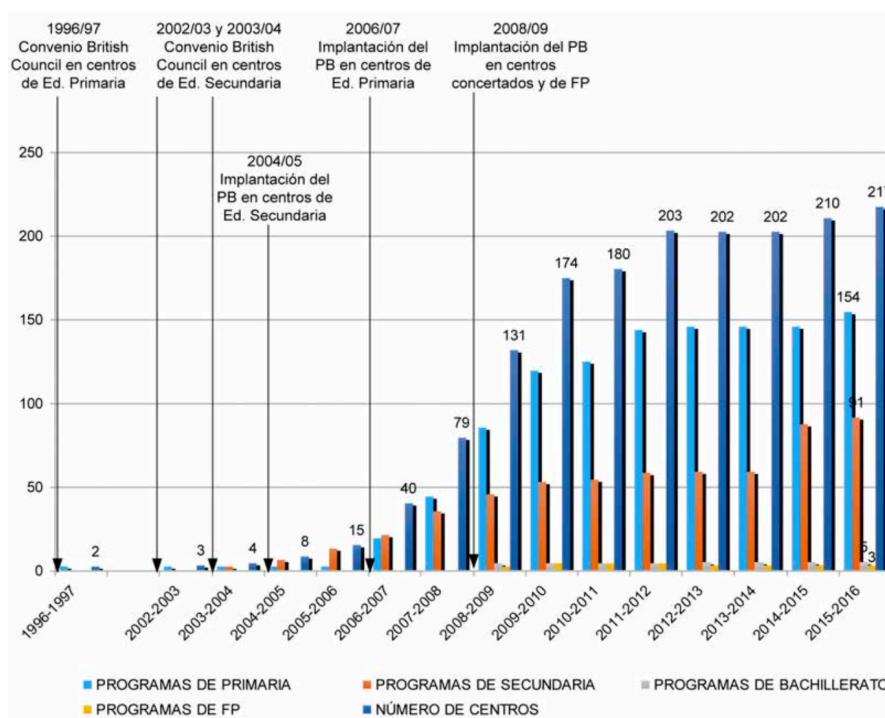
### 3. Alumnado con NEAE y el aprendizaje de una segunda lengua

La apertura de fronteras con respecto a los sistemas económico, tecnológico, social y cultural ha hecho que vivamos en un mundo interrelacionado entre países, creando un proceso de globalización mundial, en el que sentimos la necesidad de saber comunicarnos utilizando una lengua común.

Esa necesidad y exigencia, también por parte del mundo laboral, ha repercutido directamente en la educación, que está expuesta a un constante cambio en su sistema con el fin de mejorarla, implicando que programas como la educación bilingüe tenga mayor éxito cada nuevo curso escolar. Los cambios en la educación tienen como uno de sus objetivos facilitar la adquisición de una segunda lengua a los niños y niñas, desde más temprana edad. El auge del Programa Bilingüe, concretamente en Asturias ha ido en aumento desde que en el año 2004 /2005, se pusiera en marcha la implementación experimental de éste mismo, pudiendo comprobar el progreso en la siguiente tabla:

**Figura 2**

*Evolución de la implantación del programa bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos. Año académico 1996 / 1997 – 2015 / 2016.*



*Nota.* La figura muestra las cifras de los centros educativos con programas bilingües en el Principado de Asturias en el margen de 10 años. Fuente Informe del Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias (2015).

Aun así, en el Informe del Programa Bilingüe sobre los centros docentes del Principado de Asturias (2016), recoge en el apartado 3.8 *La aportación del complemento del análisis cuantitativo, sección b. censo de debilidades*, los problemas que presenta el programa bilingüe en el caso de las Adaptaciones Curriculares para alumnado con Necesidades Educativas Especiales, pero sin ahondar más en el asunto.

Por el contrario, la fuerte preocupación de que la escuela debe llegar a todos por igual y que no cree desigualdades entre los alumnos y alumnas, la vemos presente en un trabajo realizado por Arregui, (Bilingüismo y Necesidades Educativas Especiales, 1996), en él sintetiza aportaciones de diversos autores sobre cómo debe enseñarse una segunda lengua. Esa síntesis, lleva al docente a una reflexión sobre tener en cuenta el principio de individualización, que hace que el proceso de enseñar y aprender sea flexible y adaptado a las características del niño o niña.

Es así como Arregui, (1996) comienza las conclusiones de su trabajo, donde deja claro que existen los beneficios de aprender una segunda lengua para cualquier niño o niña, pero también plantea que ha de tenerse en cuenta las características del alumno o alumna y a su vez las dificultades de aprendizaje que se presenten.

Se podría decir, por tanto, que la adquisición de una segunda lengua se verá por un lado comprometida a las características propias del alumnado y por otra a las modificaciones, planteamientos y métodos que los docentes pongan en marcha. Es por eso que plantea el logro de el aprendizaje de una segunda lengua como un trabajo en equipo de alumnado, docentes y familia cooperando en el proceso.

La ayuda a los y las estudiantes, por parte de las familias, que están aprendiendo una segunda lengua se complica cuando las familias no tienen los conocimientos necesarios sobre la lengua extranjera, no obstante los programas bilingües deben facilitar la participación de éstas en el proceso de aprendizaje de sus hijos sobre una segunda lengua (Galián, Hernández-Prados y Poveda, 2021). Un papel importante en



esta tarea para las familias lo desempeña la motivación de éstas hacia esta enseñanza, su implicación para con sus hijos e hijas contribuye a que éstos y éstas obtengan buenas calificaciones en la asignatura (Hernández-Padros, Galián y Fernández-Henarejos, 2018).

Antes de dar paso al desarrollo de las competencias clave que aborda el aprendizaje de una de una lengua, cabe destacar en este apartado la influencia de la teoría de Enfoque Natural (Krashen, 1972). Esta teoría propone que se debe distinguir entre la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua. Según su autor, Stephen Krashen, (1972), se podría utilizar el término de adquisición cuando se está usando una segunda lengua para comunicarse, pero a este uso no le acompaña un dominio gramatical. Podría ejemplificarse la teoría con la etapa en la que los niños y niñas comienzan a comunicarse en su lengua materna pero no lo hacen de manera correcta, sino que lo hacen con errores gramaticales, aún así les facilita la supervivencia y comunicarse con el mundo que les rodea. Por otro lado, está la diferenciación que Krashen, (1972) hace sobre el concepto de aprendizaje, determina el uso de éste término cuando ya existe un dominio de la segunda lengua que demuestre que se conoce sus reglas gramaticales y un uso lingüístico correcto, permitiendo así que la persona se exprese verbalmente en una segunda lengua de manera óptima.

Extrapolando esta teoría a los centros educativos, se puede afirmar que la enseñanza de una segunda lengua en las aulas está pensada para que el alumnado aprenda un segundo idioma, puesto que la planificación de la asignatura aborda competencias que no aluden únicamente al apartado de comunicación. Esas competencias serán analizadas en el siguiente punto.

### **Enseñanza de un segundo idioma en las escuelas**

Este apartado no puede comenzar de otra manera, sino haciendo alusión al Marco Común Europeo de Referencia (2001) para las lenguas, que proporciona una base igualitaria para todos los programas de lenguas en toda Europa. Este Marco define los apartados en los que se atiende a los conocimientos y destrezas que deben desarrollar

los estudiantes ,así como el uso de la lengua para comunicarse, con el objetivo principal de conseguir un mayor vínculo entre los miembros de Europa.

El motivo de regular el aprendizaje y enseñanza de idiomas nace en 1991 en Suiza en el *Simposio Intergubernamental* donde se establece la necesidad que los y las ciudadanas de la Unión Europea, donde la movilidad entre países van en aumento cada año, sea posible establecer una comunicación que permita una relación intercultural desde la perspectiva del plurilingüismo, lo que nos ha llevado hasta el punto en el que estamos.

Enfocando directamente el apartado en el que se habla de la orientación del aprendizaje, el Marco Común Europeo de Referencia (2001) señala los tipos de competencia que los y las estudiantes de la lengua deben desarrollar y son: la competencia general y la competencia comunicativa. Si cotejamos esta información con lo establecido en el currículo de Educación Primaria para el Principado de Asturias, en lo referente a la lengua extranjera, concreta ya en la introducción de este apartado, que la enseñanza que se propone para la lengua extranjera se estructura en torno a actividades que trabajen la comprensión y producción de textos orales y escritos, así como estimular el uso del lenguaje oral con los recursos y estrategias dependiendo del contexto.

Recogiendo la anterior información quedaría la siguiente tabla que resume por un lado, las competencias que debe trabajar el alumnado establecidas por el MCER y por otro lado como el currículo de Educación Primaria para el Principado de Asturias lo trabaja en cuatro bloques distintos:

## **Tabla 2**

*Relación entre MCER y el Currículo de E.Primaria del Principado de Asturias,  
Currículo de Educación Primaria y Marco Común Europeo de Referencia Para las  
Lenguas*

| <b>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</b> |   | <b>Currículum de Educación Primaria del Principado de Asturias</b>   |
|---|---|--|
| <b>Competencias generales</b>                             | <b>Conocimiento</b><br><b>Destrezas y habilidades</b><br><b>Competencia existencial</b><br><b>Capacidad de aprender</b> | Bloque 1. Comprensión de textos orales<br><br>Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción     |
| <b>Competencias comunicativas</b>                         | <b>Competencia lingüística</b><br><br><b>Competencia sociolingüística</b><br><br><b>Competencia pragmática</b>          | Bloque 3. Comprensión de textos escritos<br><br>Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción |

*Nota.* Información extraída del Currículum de Educación Primaria del Principado de Asturias (2014) y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001).

Las competencias que se presentan en la tabla, serán evaluadas en el siguiente estudio caso para comprobar si esas capacidades están siendo adquiridas por los alumnos y alumnas y cómo afecta a su aprendizaje a la adquisición o no de esas capacidades.

#### **4. Estudio caso**

##### **Metodología**

El siguiente estudio caso persigue los siguientes objetivos:

- Recolectar los datos necesarios mediante la observación que nos permita elaborar una hipótesis sobre los problemas y necesidades que surgen a la hora de adquirir una segunda lengua con estas características.
- Comprobar si el contexto socio-económico y cultural familiar influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 en el alumnado.

El método que obtendremos será la observación directa del grupo aula, así como la interacción de manera individual con cada alumno y alumna. Al centrarnos en las

individualidades de cada alumno/a recogeremos información sobre el contexto familiar y académico de cada estudiante. Para poder hacerlo, se planteará un cuestionario anónimo, incluyendo únicamente la edad de los participantes, las características que tienen familiares (familia desestructurada, dependencia, bajos recursos, etc) y las características del alumno o alumna (si tiene ACI, necesidad de apoyo, si está en periodo de evaluación, ritmo de adquisición de contenido, problemas en el aprendizaje, etc).

Como se ha reflejado antes, la información será recogida a través de anotaciones en un diario de campo, mientras el grueso de las cuestiones más formales acerca del nivel académico, la formación, las familias, así como el progreso de los niños y niñas será a través de rúbricas. La primera rúbrica de evaluación la encontramos con una que evalúa el grupo aula, tomando de ejemplo la siguiente:

**Tabla 3**

*Rúbrica de evaluación grupal*

|          | El grupo participa activamente              | Muestra auto-gestión a la hora de realizar tareas/juegos                            | Muestran dominio de contenidos acorde a su edad   | El nivel y ritmo de aprendizaje                                     | Lecto-escritura  |
|----------|---|---|---|---|--|
| Muy bien | Participan activamente sin ningún conflicto | Se organizan de manera independiente y gestionan los roles que desempeñará cada uno | Tienen un completo dominio de lo contenidos adquiridos en etapas anteriores                     | Todos tienen el mismo ritmo de aprendizaje y nivel de conocimientos | Han avanzado y son autónomos para escribir y leer                                |
| Bien     | Participan todos/as                         | Se organizan con ayuda de la educadora  | Tienen adquiridos parte de los conocimientos dados en etapas anteriores y los ponen en práctica | La mayor parte de ellos va al mismo ritmo y nivel                   | La mayoría del alumnado tiene dominio en este campo y trabaja de manera autónoma |

|              | El grupo participa activamente           | Muestra auto-gestión a la hora de realizar tareas/juegos                       | Muestran dominio de contenidos acorde a su edad                              | El nivel y ritmo de aprendizaje   | Lecto-escritura  |
|--------------|--|--|--|---|--|
| Suficiente   | No todos/as participan                   | No se organizan de manera autónoma   | Muestran tener parte de los conocimientos pero no saben ponerlos en práctica | La mitad del alumnado tiene el mismo nivel y ritmo de aprendizaje                 | Gran parte necesita apoyo y adaptación   |
| Insuficiente | No se consigue un ambiente participativo | Hay conflictos por la adquisición del rol de cada uno. Siempre con supervisión | No muestran tener conocimientos adquiridos                                   | La mayoría del alumnado no tiene el mismo ritmo ni se encuentra en el mismo nivel | La mayor parte de la clase tiene adaptaciones para realizar actividades de este tipo |
| Observación  |  |  |  |   |  |

Una vez hecha una valoración inicial, se pasa a recopilar las primeras informaciones a nivel individual de los niños y niñas, con esta rúbrica:

**Tabla 4**

*Rúbrica de evaluación individual*

| ÍTEM                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Dominio de la lengua materna              |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Grado de autonomía durante el aprendizaje |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

| ÍTEM   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Problemas de comprensión                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Capacidad de expresión oral                                |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Capacidad de expresión escrita                             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Comprensión lectora  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Apoyo de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Absentismo escolar   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Evolución positiva en lo que va de curso                   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Finalmente, la última rúbrica que se ha utilizado en la primera recogida de datos ha sido una que hace referencia a las características individuales del alumnado, con cuestiones significativas como es una adaptación curricular individualizada, necesidad de apoyo del o la especialista de Audición y Lenguaje o si presenta una metodología de aprendizaje distinta. La rúbrica que recoge estos apartado es la siguiente:

**Tabla 5***Rúbrica de evaluación individual*

| ÍTEM                                     | SI | NO | Especificación |
|--|----|----|----------------|
| Presenta ACI                             |    |    |                |
| Presenta NEAE                            |    |    |                |
| APOYO PT                                 |    |    |                |
| APOYO AL                                 |    |    |                |
| Necesita materiales y recursos distintos |    |    |                |
| Metodología de aprendizaje               |    |    |                |
| La familia no puede ofrecer soporte      |    |    |                |

Además de las rúbricas que han sido diseñadas para facilitar la recogida de información por parte de los profesionales, también se ha empleado un diario de campo durante todo el periodo de observación. En él se han anotado observaciones o puntos que han surgido en el momento y también se ha utilizado para las reflexiones y anotaciones sobre lo experimentado y observado tanto en el aula como en las conversaciones posteriores con el equipo educativo y especialistas, los cuales aportaron más información como notas de la asignatura o muestras de la evolución en las producciones de los niños y niñas.

### **Periodo de observación**

El periodo de observación del C.P La Carriona transcurre desde el 3 de noviembre de 2020 hasta el 22 de enero de 2021. En ese tiempo se han observado directamente a los alumnos y alumnas siguiendo este itinerario dentro del horario escolar :

**Tabla 6***Tiempo de observación al alumnado del C.P La Carriona*

| Hora          | Lunes   | Martes  | Miércoles | Jueves | Viernes |
|---------------|---------|---------|-----------|--------|---------|
| 9:55 - 10:50  |         |         | Inglés    | Inglés | Inglés  |
| 10:50 - 11:35 | Science |         |           |        |         |
| 13:15 - 14:00 |         | Science |           |        |         |

Posterior a este periodo se ha seguido una comunicación con la profesora de inglés, la tutora y pedagoga del centro.

En este caso del C.P Las Vegas, a los y las alumnas se les ve diariamente y se ha estado trabajando con ese grupo aula desde hace seis años, con la diferencia de que solo una alumna lleva únicamente un año en el grupo aula. Debido a esto, y al seguimiento e interacción continua que se tiene con el grupo, se puede completar las rúbricas de cada uno, así como la del grupo aula. Además hay una comunicación diaria y fluida con cada tutor/a, pedagogo del centro y familias.

El periodo de observación en este caso es desde el inicio de curso y se repite cada día, alternando al alumnado por cursos por el plan anti-Covid 19 que sigue el colegio. Los grupos quedan de la siguiente manera:

**Tabla 7**

*Tiempo de observación al alumnado del C.P Las Vegas*

| Hora             | Lunes       | Martes      | Miércoles   | Jueves      | Viernes     |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 16:00 -<br>18:30 | 4º, 5º y 6º | 1º, 2º y 3º | 4º, 5º y 6º | 1º, 2º y 3º | 4º, 5º y 6º |

Con la información obtenida se han completado, al igual que con el caso 1, las mismas rúbricas, que se adjuntarán debidamente identificadas, también en anexos.



## **Contexto**

### **Caso 1**

#### Colegio Público La Carriona

El C.P La Carriona pertenece al concejo de Avilés cuya población es de 78.751 habitantes aproximadamente y que cuenta con 15 colegio repartidos por los distintos barrios.

Este centro se encuentra a las afueras de Avilés, en el barrio de la Carriona. Dicha institución tiene una peculiaridad en cuanto al resto de centros que nos encontramos en Avilés y es su número elevado de familias de etnia gitana, familias inmigrantes y otras con pocos recursos económicos, todo ello le da una serie de características al centro que condicionan en muchas ocasiones el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta situación viene marcada por la zona en la que se sitúa el centro, y es que el barrio de La Carriona es una zona de familias de tipo clase media-baja con escasos ingresos. Los alquileres de las viviendas son bajos, lo que hace que las familias con estas características decidan trasladarse o quedarse en esa zona.

En cuanto a la relación que tienen el centro con las familias, en muchos casos es nula o muy de vez en cuando hay comunicación por ambas partes por lo que podría decirse que la comunicación es unidireccional (escuela-familias), solo la escuela traslada la información sin obtener respuesta en la mayoría de casos.

No obstante, también hay un número pequeño de familias normalizadas que cuentan con recursos económicos suficientes para poder apoyar a sus hijos e hijas en el proceso de enseñanza - aprendizaje. No estamos hablando de una academia privada puesto que no es el caso de nuestro grupo de estudio, si no que pueden permitirse materiales, tiempo y que las mismas familias sean capaces de ayudar a sus hijas e hijos con las actividades.

Centrándonos en el grupo que es objeto de estudio, nos encontramos en el mes de noviembre del año 2020 con un total de **11** alumnos y alumnas, de los cuales 4 son niñas y 7 son niños.

**Tabla 8**

*Clasificación de alumnado de 1º de Primaria , C.P La Carriona*

| ITEMS                       | Niños | Niñas |
|-----------------------------|-------|-------|
| Etnia gitana                | 2     | 2     |
| Inmigrantes                 | 0     | 1     |
| Padre/madre inmigrante      | 1     | 0     |
| Escasos recursos económicos | 2     | 2     |

Las características de esta clase son peculiares. El curso pasado finalizaron la etapa de infantil de cinco años, el problema es que debido a la situación que se vivió con el COVID-19, las clases pasaron a ser online además de los recursos y materiales que aportó la anterior profesora, por lo que más de la mitad del alumnado no trabajó lo que se les pidió porque los recursos, ni las clases online, ni los materiales llegaron a sus hogares. En consecuencia, el nivel que nos encontramos en este aula es un nivel de cinco años, con grandes lagunas de contenido; baja comprensión lectora (solo leen tres que pueden ser evaluados) el resto no lee, con poca grafomotricidad, con pocos o nulos conocimientos de escritura (solo tres escriben en minúscula, cuatro en mayúscula y una no reconoce las letras); problemas en el habla (una), y absentismo escolar (3).

**Tabla 9**

*Características específicas, alumnado de 1º de Primaria C.P La Carriona*

| Dificultades presentadas | Número de alumnos/as | Observaciones   |
|--------------------------|----------------------|---|
| Lectura                  | Diferentes niveles   | 3* pueden hacerlo perfectamente<br>5 * con ayuda<br>2* no son capaces aún |

| Dificultades presentadas        | Número de alumnos/as | Observaciones  |
|---------------------------------|----------------------|--|
| Escritura                       | 3                    | 3* lo hacen en minúscula y pueden escribir lo que piensan<br>4* pueden hacerlo solo en mayúscula y copiando del ejemplo<br>1* no es capaz de hacerlo |
| Comprensión lectora             | 3                    | Son capaces de leer y entenderlo   |
| Grafomotricidad                 | 7                    | No hay buena presión ni trazo  |
| Problemas en el habla           | 1                    | Pendiente de evaluación  |
| Problemas de absentismo escolar | 3                    | Familias poco involucradas en la enseñanza de sus hijos/as   |
| Problemas de higiene            | 1                    | No hay recursos económicos   |
| Problemas de conducta           | 2                    | Modelos de conducta en el hogar  |
| Falta de contenidos básicos     | 1                    | No reconoce o sabe contenidos básicos del nivel de educación Infantil  |

Las rúbricas para la obtención de información del C.P La Carriona han sido complementadas por la tutora de grupo, la profesora de inglés y la Pedagoga del centro escolar. Dichas rúbricas se adjuntan en anexos.

## **Caso 2**

### **Colegio Público Las Vegas**

Con una extensión de 45,5 Km<sup>2</sup>, cuenta con una población alrededor de los 16.000 habitantes, que se concentran principalmente en los núcleos urbanos de Las Vegas, Los Campos, Trasona y Cancienes. El resto de su población está repartida en un centenar de pequeñas aldeas y caseríos rurales.

En el concejo de Corvera, hay tres colegio públicos Los Campos, Las Vegas y Cancienes. Además de estos centros, hay una escuela infantil del segundo ciclo en Trasona llamada Gudín y una escuela infantil pública para el primer ciclo de infantil, Escuela Infantil Corvera.

Corvera ha sufrido un gran crecimiento debido a la empresas que se se asentaron en este concejo. Arcelor, Dupont o Fertiveria son las industrias que dieron miles de puestos de trabajo y que provocó un aumento de la población ya que muchas familias inmigran en busca de empleo. De todas los pueblos que pertenecen al concejo de Corvera, Las Vegas es la localidad con mayor crecimiento y desarrollo en los últimos años. La construcción de nuevos edificios, la escuela infantil pública, los centros deportivos, las actividades extraescolares o físico deportivas , las cuales la mayoría se encuentran centralizadas en las Vegas han hecho que sea una ciudad de referencia para las familias a la hora de escoger su hogar. Además de esto, se suma las ayudas y programas que ofrece el ayuntamiento de manera gratuita.

Centralizando la cuestión que nos lleva a objeto de estudio, y después de contextualizar la zona de centro educativo, pasaremos a definir el Programa Pequeños Espacios y sus usuarios que gracias a ellos y ellas desarrollaremos el estudio de caso 2. El Ayuntamiento de Corvera ofrece un programa que lleva vigente más de 15 años en los centros escolares. Se trata de dar apoyo socio-educativo a familias en riesgo de exclusión y a los alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Es un programa del cual se encarga una maestra con refuerzo de una monitor, dependiendo del centro y del número de usuarios. La maestra trabaja con el equipo directivo, más concretamente con la jefa de estudios del centro en este caso, con el

orientador y con los tutores de manera individual y Servicios Sociales de dicha zona. . Además, debido a que se trabaja con familias derivadas de Servicios Sociales, también se realiza un seguimiento individual del niño o niña en los aspectos referentes a su caso y al mismo tiempo a la familia a la vez que se realizan tutorías y actividades para reforzar la educación en el hogar.

Este 2021, debido al Covid-19, se ha pasado de tener **21** niños y niñas todos los días a un total de **13**. Los usuarios /as son de una edad comprendida entre los 6 hasta los trece años. El apoyo se les realiza es en todas las áreas, utilizando en este caso para el estudio, la adquisición del inglés. Dentro de este grupo podremos comprobar como con las características individuales (con NEAE, NEE o no) como adquieren la segunda lengua. Comenzaremos por la clasificación de alumnado según las siguientes características:

**Tabla 10**

*Clasificación de alumnado de Pequeños Espacios del C.P Las Vegas*

| ITEMS                       | Niños | Niñas |
|-----------------------------|-------|-------|
| Etnia gitana                |       | 1     |
| Inmigrantes                 | 4     |       |
| Padre/madre inmigrante      | 5     |       |
| Escasos recursos económicos | 6     | 4     |

Para la adquisición de un segundo idioma factores como la economía, la lengua materna, o las propias características del individuo e individua son muy importantes, por ellos se realiza un análisis de las siguientes cuestiones:

**Tabla 11**

*Características específicas, alumnado de Pequeños Espacios del C.P Las Vegas*

| Dificultades presentadas | Número de alumnos/as | Observaciones   |
|--------------------------|----------------------|---|
| Lectura                  | Diferentes niveles   | 9* pueden hacerlo perfectamente<br>2 * con ayuda<br>2* no son capaces aún   |
| Escritura                | Diferentes niveles   | 8* lo hacen en minúscula y pueden escribir lo que piensan<br>1*supervisión por dislexia<br>1* problemas en el habla que representa en papel<br>2* si lo copia<br>1* necesita mucha supervisión y corrección |
| Comprensión lectora      | Diferentes niveles   | 6* son capaces de leer y entenderlo<br>3* con ayuda<br>1* depende del contexto<br>2* vocabulario limitado<br>1* problemas en el habla y características familiares que limitan                              |
| Grafomotricidad          | Diferentes niveles   | 9* de manera eficiente<br>2* suele ser ilegible<br>2* movimiento muy rígido y mucha presión   |

| Dificultades presentadas        | Número de alumnos/as         | Observaciones   |
|---------------------------------|------------------------------|---|
| Problemas en el habla           | Características individuales | 2* apoyo en el centro y fuera de él<br>1* apoyo en el centro  |
| Problemas de absentismo escolar | 1                            | 1* Familias poco involucradas en la enseñanza de sus hijos/as   |
| Problemas de higiene            | 1                            | 1* No hay recursos económicos   |
| Problemas de conducta           | 3                            | 1* ansiedad por maltrato de género en el hogar<br>1* consumo de drogas y maltrato en el hogar<br>1* problemas graves de conducta  |
| Falta de contenidos básicos     | 4                            | 3* No reconoce o sabe contenidos básicos del nivel de educación Infantil<br>1* limitación de conocimientos por no tener estímulo en el entorno familiar. Se suma diagnóstico de espectro autista. |

Haciendo un análisis de las competencias y conocimientos que tienen adquiridos, hablaremos de cómo estas circunstancias afectan a la adquisición de una segunda y al método de enseñanza - aprendizaje.

## **5. Análisis de datos**

Una vez que se han rellenado las rúbricas con la información de cada niño y niña y teniendo en cuenta las anotaciones y observaciones que se han realizado en el diario de campo se plasmarán esos datos en gráficas, donde primero se evaluará el nivel de competencias lingüísticas de cada alumno o alumna según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001), y posteriormente se retomará el mismo modo de extracción de información para, en este caso, plasmar el efecto del nivel socio-económico y cultural de las familias en el aprendizaje.

### **5.1 Análisis de las competencias lingüísticas según el Marco Común Europeo**

En el siguiente apartado analizaremos los datos obtenidos de manera individual y por nivel de colegios, la información será cotejada a raíz de las destrezas generales y las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, que marca el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001), teniendo en cuenta su nivel y curso escolar al que pertenecen. Las gráficas han sido elaboradas a partir de los datos concluidos con las rúbricas cubiertas por las profesoras, profesores y especialistas, además de la información recogida a través de la observación directa y la interacción diaria con los y las alumnas mientras realizaban ejercicios y asistían a sus clases, tomando cuenta de los datos del diario de campo. Cada gráfica será asignada con un número para mantener el anonimato de los niños y niñas.

A continuación se expondrán ejemplos seleccionados del análisis de cada centro y se explicarán sus características específicas y el por qué de su selección:

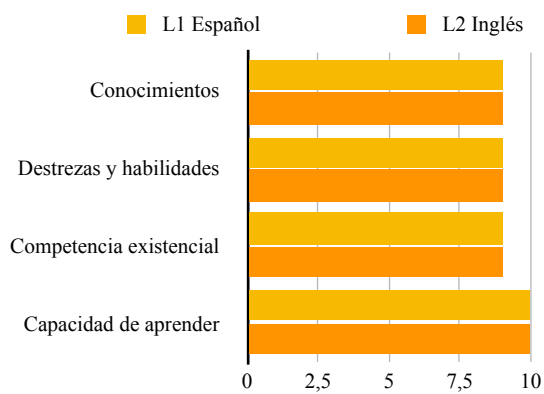
Colegio Público La Carriona

En la figura 3 y 4 del C.P La Carriona se muestra el mejor resultado obtenido a nivel individual del alumnado.

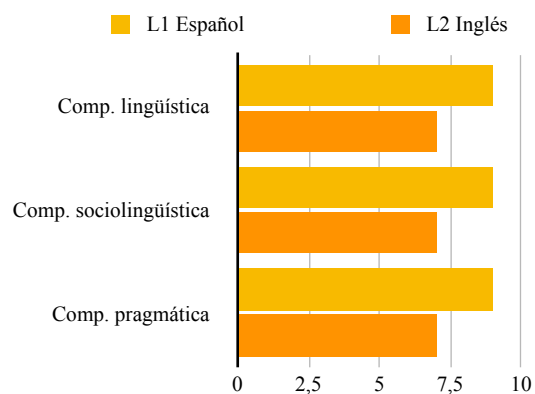
#### **Figura 3 y 4**

*Gráficas del estudio caso del Colegio Público la Carriona mejor resultado*





Gráfica 10, caso 10 del C.P La Carriona



Gráfica 34, caso 10 del C.P La Carriona

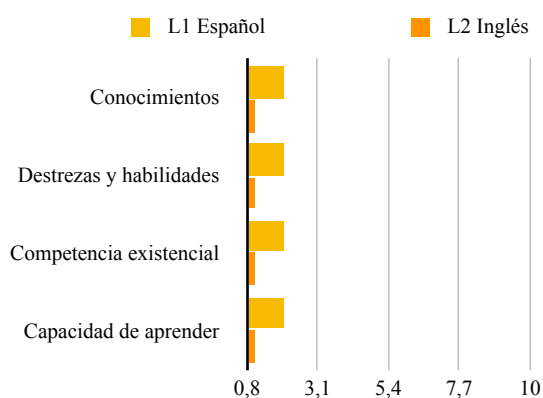
*Nota.* Las gráficas han sido elaboradas a raíz de los datos obtenidos. Su nombre en confidencial se le ha sido asignado un número.

Bajo el nombre de “Caso 10”, este alumno/a muestra buenos niveles en la primera gráfica tanto en la lengua materna como en la segunda lengua que aprenden en la escuela. En este caso, pertenece al grupo de bilingüe y con respecto al compromiso de la familia, es una familia implicada y presente en las actividades del centro. Es uno de los pocos alumnos y alumnas del grupo que tiene autonomía en la lectoescritura.

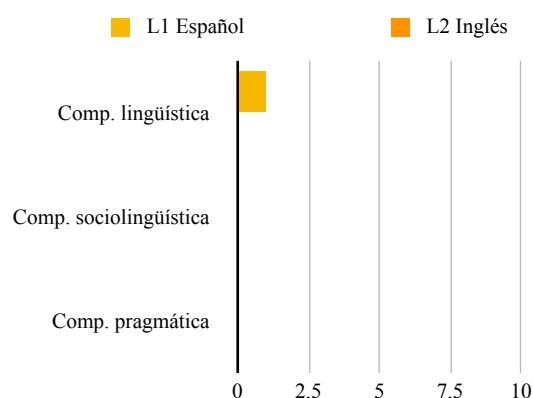
Para tener un margen comparativo de las notas más altas y las notas más bajas obtenidas en las rúbricas del estudio, se muestra a continuación en la siguiente gráfica, la peor nota obtenida.

### **Figura 5 y 6**

*Gráficas del estudio caso del Colegio Público la Carriona peor resultado*



Gráfica 6, caso 6 del C.P La Carriona



Gráfica 30, caso 6 del C.P La Carriona

*Nota.* Las gráficas han sido elaboradas a raíz de los datos obtenidos. Su nombre en confidencial se le ha sido asignado un número.

Comprando las grafías del Caso 10 y Caso 6, son visibles las diferencias. En el Caso 6, las gráficas muestran que hay una gran dificultad en la lengua materna y que por ende, afecta al aprendizaje de una segunda lengua. En este caso, el porcentaje de absentismo escolar es muy elevado. En el domicilio hay problemas familiares y la prioridad no es que acuda a la escuela, por la información que se obtenido de manera exhaustiva sobre el Caso 6, en sus primero años de infantil ya no acudía lo que repercutió en la adaptación al nuevo curso, donde se le exige un mínimo de conocimiento y competencias.

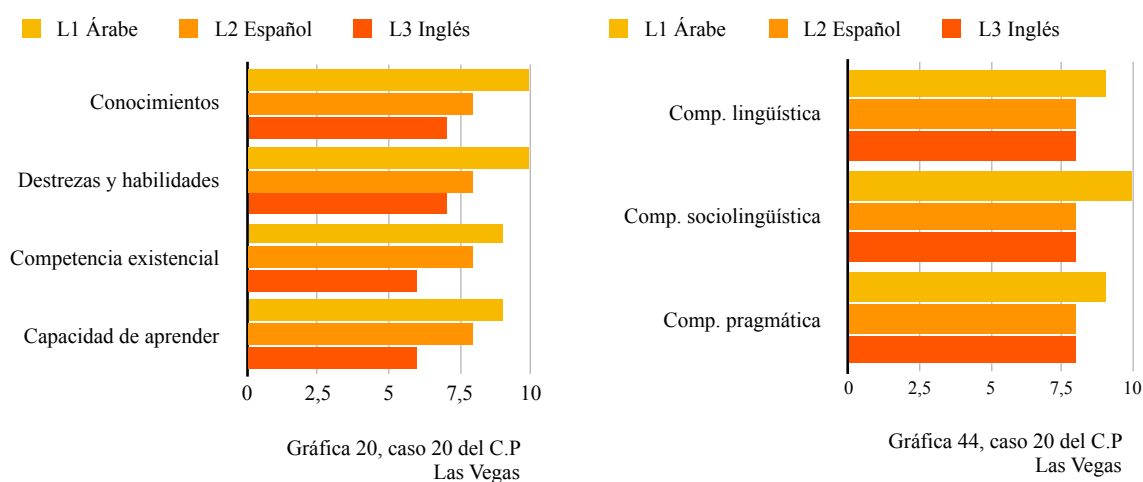
Estas dos muestras obtenidas del C.P L a Carriona muestran los polos opuestos de los resultados. Por un lado un estudiante que sigue sin problemas el programa bilingüe del centro y por otro lado un alumno que necesita material adaptado, motivador, intuitivo y mucho refuerzo para participar en clase, sin mencionar la escasa o inexistente autonomía que se observado durante las clases. En ambos casos son alumnos que regresaban al colegio tras la pandemia, pero en el primero la familia estaba muy implicada en el proceso de enseñanza aprendizaje y estimularon al niño en el hogar, además de las clases de método online que estaba recibiendo el alumnado durante la pandemia. Por el contrario, en el segundo caso, la familia no dispuso de los recursos

necesarios para continuar con las clases online en ese periodo de tiempo y no disponen de recursos económicos para afrontar los gastos que hubiera supuesto comprar los materiales. En cuanto a la involucración de la familia, son varios hermanos escolarizados en el mismo centro y todos tienen dificultades y sufren una tasa de absentismo escolar muy elevada.

Los siguientes ejemplos de rúbrica son del C.P Las Vegas, en este centro encontramos que hay dos alumnos que conviven con tres lenguas. En sus rúbricas se aprecia lo siguiente:

**Figura 7 y 8**

*Gráficas del estudio caso del Colegio Público Las Vegas aprendizaje de tres lenguas (árabe, español e inglés)*



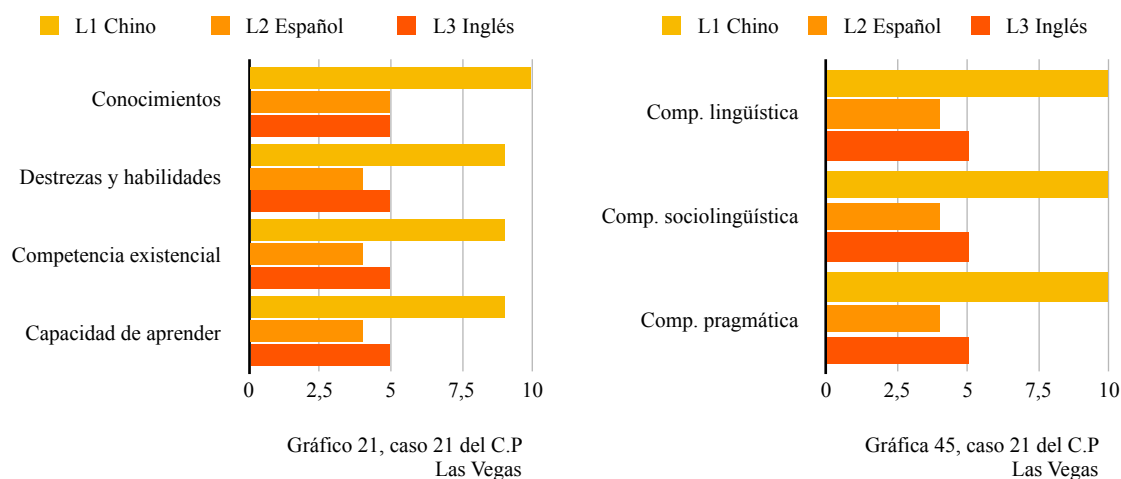
*Nota.* Las gráficas han sido elaboradas a raíz de los datos obtenidos. Su nombre en confidencial se le ha sido asignado un número.

En el Caso 20, es un caso de inmigración y tenemos como lengua materna el árabe, se incorporó en Educación Infantil al Sistema Educativo Español y convive en casa con su lengua materna, y en la escuela con la lengua española. Además obtiene muy buenas calificaciones en la tercera lengua que es la inglesa.

Siguiendo con el aprendizaje de tres lenguas, hay otro caso en el C.P Las Vegas que ha obtenido resultados distintos, siendo los siguientes:

## Figura 9 y 10

Gráficas del estudio caso del Colegio Público Las Vegas aprendizaje de tres lenguas (chino, español e inglés)



*Nota.* Las gráficas han sido elaboradas a raíz de los datos obtenidos. Su nombre en confidencial se le ha sido asignado un número.

Las rúbricas del Caso 21 muestran cómo la segunda lengua (el español) y la tercera lengua (el inglés) están prácticamente a la par. Al igual que en el caso anterior, este alumno se ha incorporado al Sistema Educativo Español en Educación Infantil. Este alumno tiene una discapacidad visual, pero no le impide aprender ni tampoco es necesario realizarle medidas de adaptación al contenido ni al material. Entre ambos casos es lo único que comparten además de que van al mismo nivel, clase y misma edad. La familia en este caso está muy centrada en que el alumno escriba, hable y lee chino a la perfección.

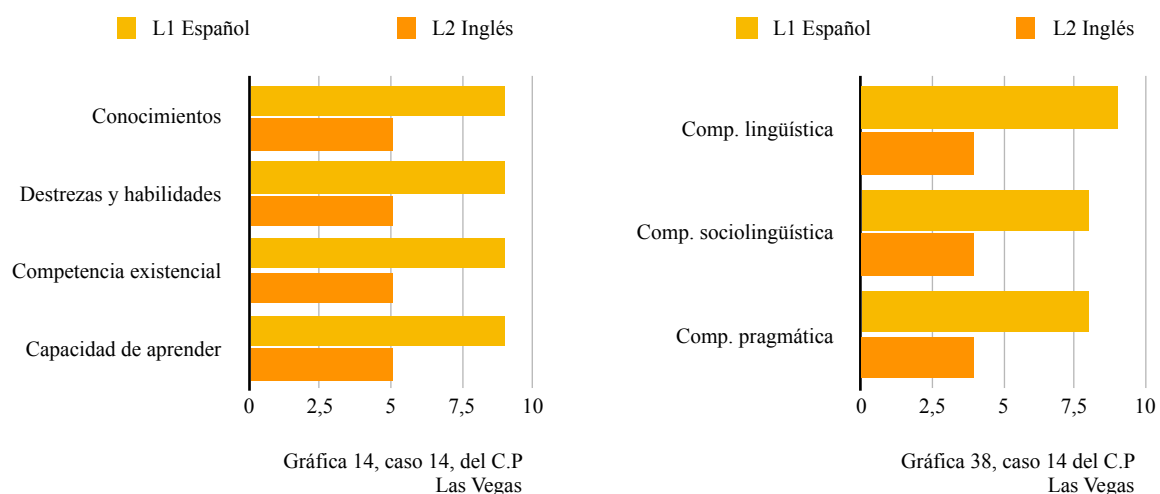
A nivel personal, hay una gran diferencia entre ambos casos y son las familias. En la del Caso 20 la familia se involucra totalmente en las actividades del centro, no solo eso, si no que la propia familia se ha apuntado a clases de español desde su llegada para poder ayudar a sus hijos e hijas y poder desenvolverse mejor en su vida diaria. En este caso los perfiles económicos no influyen, dado que en el Caso 20, es una familia de bajo recursos pero ha optado por pedir ayuda en los sistemas gratuitos y asociaciones que ofrece la comarca de Corvera.

En el Caso 21, tenemos una familia con un perfil económico muy alto, con posibilidad de contratar ayuda extra fuera del horario escolar pero con baja involucración en el estudio de sus hijo e hijas. Su prioridad en este caso es el negocio familiar y fuera de ese contexto no mantienen relación con personas del entorno. Los y las docentes tienen muchas dificultades para entablar la comunicación y poder mantener una vía dinámica que funcione en los dos sentidos. Con estas dos gráficas, se puede comprobar la influencia de apoyo familiar en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los niños y niñas.

Continuando con el análisis de los datos obtenidos en el C.P Las Vegas, se muestra a continuación, al igual que se ha especificado para el centro C.P La Carriona, dos muestras de gráficas con los mejores y peores resultados obtenidos por los alumnas y alumnas del Programa Pequeños Espacios.

### Figura 11

*Gráficas del estudio caso del Colegio Público Las Vegas mejor resultado*



*Nota.* Las gráficas han sido elaboradas a raíz de los datos obtenidos. Su nombre en confidencial se le ha sido asignado un número.

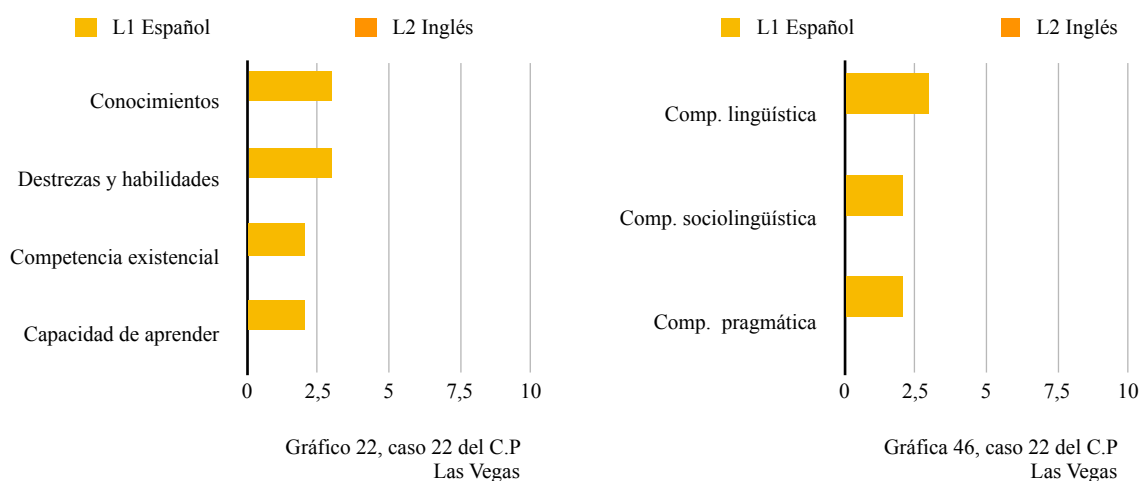
El Caso 14, es de un alumno/a que no obtiene unas calificaciones muy elevadas en el aprendizaje de su segunda lengua, pero en su lengua materna también muestra dificultades. Asiste al recurso de Pequeños Espacios como extensión del horario lectivo

y además, accede a una academia de inglés para tratar de mejorar en la asignatura. Su familia es de clase media-alta y con formación universitaria, con lo que también pueden apoyarlo en el hogar con las dificultades que encuentre en las tareas y en el tiempo de estudio.

Con respecto a los peores resultados obtenidos en este grupo, se muestra la gráfica con peores calificaciones obtenidas :

**Figura 12**

*Gráficas del estudio caso del Colegio Público Las Vegas peor resultado*



*Nota.* Las gráficas han sido elaboradas a raíz de los datos obtenidos. Su nombre en confidencial se le ha sido asignado un número.

Pertencen a un alumno/a con trastornos graves de conducta, que ha repetido en la etapa de Educación Infantil y que arrastra serios problemas en todas las competencias de su lengua materna, impidiéndole que en el curso que está, pueda adquirir cualquier conocimiento debido a que no sabe ni leer ni escribir. Pertenece a una familia totalmente desestructurada, con malos hábitos y problemas graves entre sus progenitores. Ambos, presentan una discapacidad por lo que el centro deriva al alumno/a al programa por falta de ayuda en el hogar. Los materiales que se le facilitan son totalmente adaptados a sus necesidades y capacidades, donde se deja de lado al aprendizaje de un segundo idioma.

Las rúbricas que se han expuesto de cada centro son ejemplos de los análisis elaborados, las conclusiones y datos que se han extraído individualmente de cada

alumno y alumna. Para una conclusión general de cada centro, recudimos al siguiente punto donde se presenta la información y se crean porcentajes acerca de todos los datos obtenidos por cada centro.

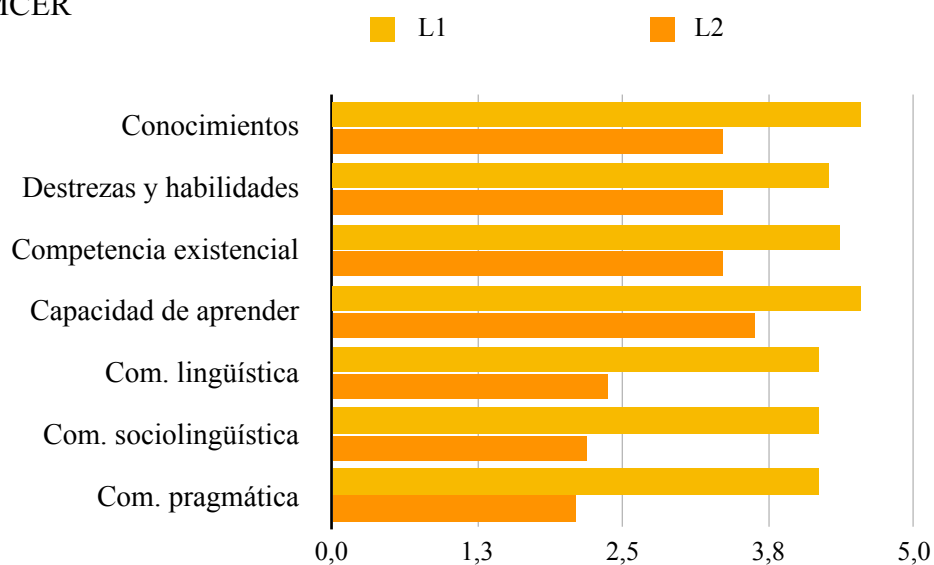
### 5.3 Resultados

#### 5.3.1 Resultados sobre las destrezas generales y las competencias

Como se puede comprobar en las gráficas individuales, la relación que hay entre las destrezas que nos permiten adquirir un idioma están ligadas al nivel de éste mismo. Como hemos analizado de manera individual los casos, aludiendo a uno de los pilares básicos de la educación como es la individualidad, también debemos entender que hay una diferencia entre los dos centros, por tanto se ha elaborado una media de cada grupo-aula por centro obteniendo el siguiente resultado:

**Figura 13**

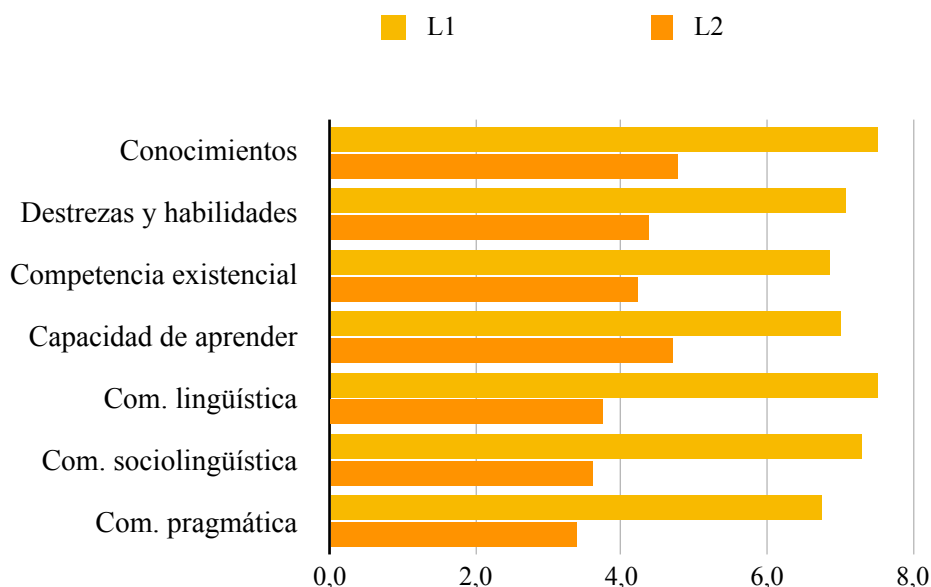
Gráfica 49, media de la clase de 1º del C.P La Carriona sobre las competencias del MCER



*Nota.* Datos obtenidos de la recopilación de datos de rúbricas y tablas por aula.

## Figura14

Gráfica 50, media del grupo - aula Pequeños Espacios del C.P Las Vegas, sobre competencias MCER



*Nota.* Datos obtenidos de la recopilación de datos de rúbricas y tablas por aula.

Los datos que se han obtenido a partir de las gráficas pueden concluirse en los siguientes puntos:

- La gráfica no determina una rivalidad entre ambos centros si no estudiar las características individuales y cómo afecta éstas al aprendizaje y adquisición de un segundo idioma, también de manera individual.
- La media entre ambos centros es notablemente visible, mientras que en un centro la nota máxima obtenida no alcanza el 5, en la otra escuela su nota máxima sobrepasa el 7.
- Entre la gráfica 1 y 2 de cada alumno y alumna, donde se concreta en la primera los datos obtenidos sobre los conocimientos, destrezas y habilidades, la competencia existencial y capacidad de aprender; y por otro lado en la segunda gráfica que recoge la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, se comprueba que existe una relación entre ambas.



- Que en rara vez la L2 supera en rango a la L1, salvo en algún caso en que el alumnado está aprendiendo 3 lenguas, y la L1 y L2 están casi a la par en los indicadores.

- Las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática obtienen datos muy inferiores en ambos centros.

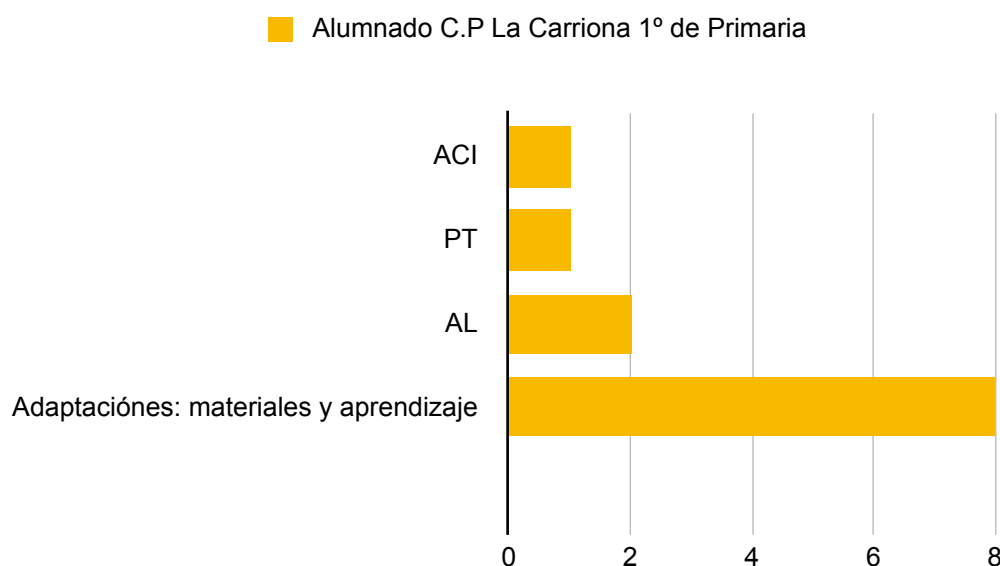
- En las gráficas donde se muestra un dominio bajo en la propia lengua materna, encontramos inexistente o muy ínfimo la adquisición de un segundo idioma.

- De los 4 alumnos que presentan estar utilizando o aprendiendo tres idiomas, los cuatro han obtenido mejores resultados que el resto de los casos.

Antes de poder alcanzar conclusiones sobre esto, también debemos de tener en cuenta aspectos del alumnado en el que caso de que presenten Necesidades Específicas de Apoyo Educativos, Adaptaciones Curriculares Individuales, si tiene apoyo dentro del aula de la pedagoga/o terapéutico, del especialista en Audición y Lenguaje o de otro apoyo del profesor de inglés, si es necesario un refuerzo de materiales o una adaptación metodológica. Por tanto del total de alumnos y alumnas en la Carriona se presenta el siguiente gráfico:

**Figura 15**

Gráfica 51, información sobre las NEAE del alumnado del C.P La Carriona

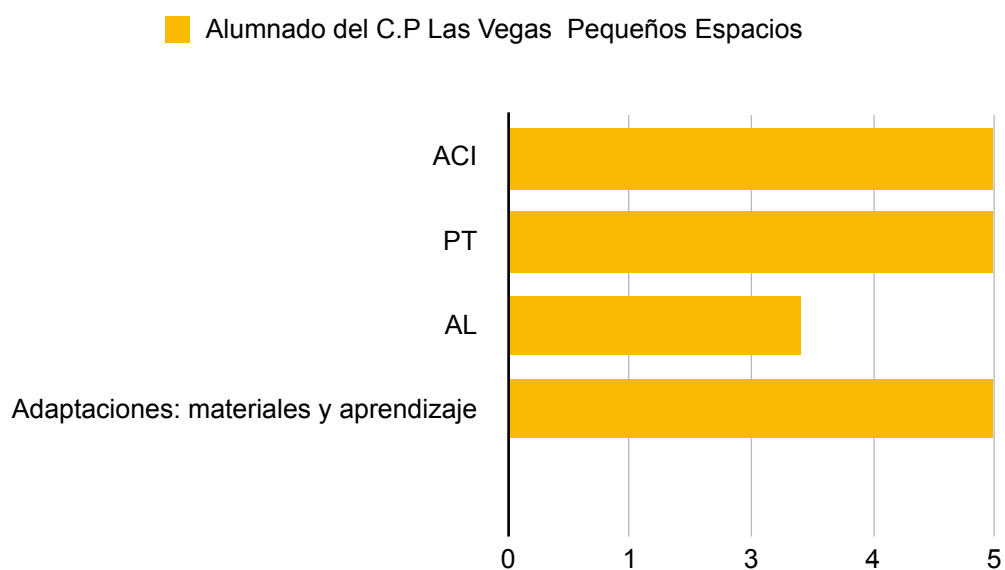


*Nota.* Información del alumnado extraída de las rúbricas rellenas por el equipo de profesionales del C. P La Carriona

Con el mismo esquema se ha elaborado una gráfica que aclare los mismos epígrafes que la anterior pero en este caso con el C.P Las Vegas:

### **Figura 15**

Gráfica 52, información sobre las NEAE del alumnado del C.P Las Vegas



*Nota.* Información del alumnado extraída de las rúbricas rellenas por el equipo de profesionales del C.P Las Vegas.

El análisis de ambos gráficos determina que la mayor parte del alumnado tiene algún tipo de necesidad o dificultad en su aprendizaje, por tanto puede ésto ser el reflejo de que en las gráficas individuales, se muestre afectado el aprendizaje de una segunda lengua.

### **5. 3.2 Resultados sobre el nivel socio-económico de las familias:**

Trayendo a estudio lo mencionado en el punto Factores familiares influyentes en el aprendizaje del alumnado (p.8), sobre como los componentes social, cultural y económico influyen en el proceso de aprendizaje del los y las alumnas, se vio necesario abordar el análisis de éstos, con la información recogida durante las interacciones con los niños y niñas, las reuniones con los profesores de donde se extrae anotaciones en el

diario de campo, así como las rúbricas que han sido una fuente directa de información en el apartado donde se recoge si la familia apoya la educación de sus hijos e hijas y si pueden ofrecer un soporte externo. La información fue analizada de manera individual en cada niño y niña y recogida en una gráfica por centro en porcentajes. No obstante, antes de plasmar los datos se deben aclarar dos términos que se han empleado durante la recogida de información:

- Cuando hablamos de **supervisión familiar** aludimos a la ayuda, interés e implicación que recibe por parte de familias el alumnado. Contando con que éstas se impliquen en el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos.
- Por otro lado cuando se analiza el **apoyo** se alude a que si los los niñas y niñas reciben un apoyo por parte de un profesional fuera del centro que refuerza el aprendizaje que lleva a cabo en la escuela, ya bien sean, clases particulares, especialistas de Audición y lenguaje, etc.

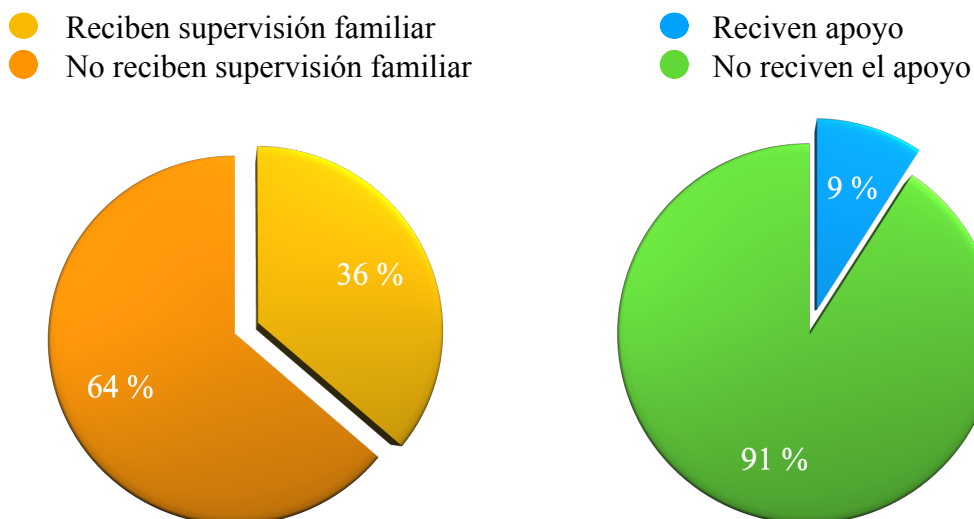
Después de la explicación entre los dos términos, se pasa a mostrar los resultados que se obtuvieron a través de las siguientes gráficas englobadas por centros y por porcentajes:

### C.P La Carriona

#### Figura 16 y 17

Gráfica 49, porcentaje en relación a la implicación de las familias , C.P La Carriona

Gráfica 50, porcentaje en relación al apoyo externo al alumnado, C.P La Carriona



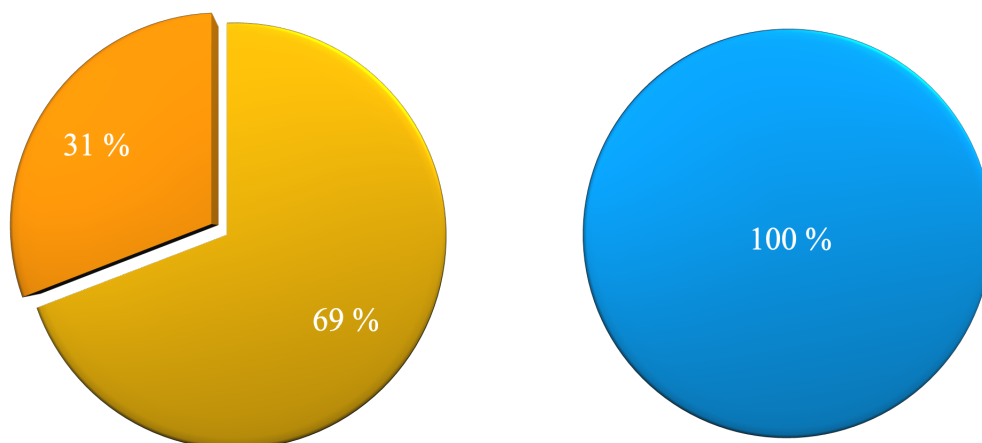
## C.P Las Vegas

### Figura 18 y 19

Gráfica 51, porcentaje en relación a la implicación de las familias , C.P Las Vegas

Gráfica 52, porcentaje en relación al apoyo externo al alumnado , C.P Las Vegas

- Reciben supervisión familiar
- No reciben supervisión familiar
- Reciven apoyo
- No reciben el apoyo



Cuando hablamos de los datos obtenidos en los análisis socioeconómico de las familias en lo referente a la posibilidad de ayudar a sus hijos e hijas con un soporte externo, se debe tener en cuenta los siguientes puntos:

- En necesario relacionar éstos datos con los resultados obtenidos en el análisis de sus destrezas. Se comprueba en el alumnado del C.P Las Vegas, quienes el cien por cien de ellos y ellas asisten al refuerzo, en la mayoría de los casos obtienen mejores resultados en las competencias mencionadas anteriormente y por ende mayor facilidad para aprender y adquirir un segundo idioma.
- Que lo previamente descrito sobre el contexto de ambos barrios en los que se encontraban los dos centros educativos, puede comprobarse al observar el gráfico que refleja la situación económica de las familias.

- La supervisión familiar está ligada también al éxito o al fracaso escolar, donde en las gráficas del grupo analizado en el C.P La Carriona, quien obtuvo los peores índices en cuanto a las competencias y destrezas para la adquisición de una L2, muestra un alto porcentaje de desvinculación o dejadez por parte de las respectivas familias en cuanto a la educación de dicho alumnado.

Descritas las conclusiones extraídas del estudio de ambos centros y con la experiencia del periodo de observación, se realiza a continuación una propuesta educativa que serviría para amoldar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje para cada alumno y alumna, detallando los recursos y el tipo de modificación necesarias para este alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo enfocado al aprendizaje de una segunda lengua.

## **6. Propuesta de respuesta educativa para alumnado con NEAE y su aprendizaje de un segundo idioma**

Aludiendo a la última ley educativa denominada *LOMLOE* (Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) como ésta bien indica en su apartado 3 del artículo sexto, todo alumnado tiene como derechos básicos entre otros:

E) A una educación inclusiva y de calidad

J) A recibir la ayuda y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

K) Protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente.

Estos puntos están citados según *LOMLOE* Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Con estos derechos del alumnado y la obligación como docentes de cumplirlos, es necesario tomar la programación del aula como un instrumento variable en el sentido adaptativo, poder modificarlo y adecuarlo a las necesidades y las características de nuestro alumnado. Después del estudio realizado y la experiencia con ambos grupos se elabora una propuesta basada en los aspectos que podrían mejorarse y modificarse para que el alumnado alcance el éxito durante su aprendizaje.

Previamente debemos especificar los dos tipos de medidas que se pueden llevar a cabo y son:

- Medidas ordinarias: son para todos el alumnado, dado que en cualquier momento un estudiante puede presentar alguna dificultad.
- Medidas extraordinarias : son más específicas, de mayor complejidad que las anteriores y no sirven para todos los alumnos y alumnas.

Para la clasificación del tipo de adaptación y recursos que podemos encontrar en ambas medidas mostraremos una tabla de la que partiremos para la propuesta de respuesta educativa en relación al alumnado de los centros que han sido objeto de estudio, la tabla es la siguiente:

**Tabla 12**

*Medidas de adaptación para el alumnado de NEAE*

| Medidas ordinarias                                     | Medidas extraordinarias  |
|--|--|
| Acción tutorial  | Adaptaciones curriculares de los elementos prescritos al currículo |
| Refuerzo educativo                                     |  |
| Adaptación Curricular Individualizada no significativa | Propuesta de flexibilización                                       |
|  | Adaptaciones de ampliación   |

De ambos tipos de medidas nos centraremos en las ordinarias, las cuales son para todo el alumnado y a su vez se puede adaptar individualmente. Los puntos que vamos a tratar son los recogidos en la tabla y en cada uno ellos abordaremos su función con ejemplos para el alumnado del estudio caso.

La primera medida ordinaria es la **acción tutorial** que abarca las siguientes disposiciones:

- Adecuación de la programación al aula: modificar la programación entorno a las necesidades y dificultades del alumnado. La propuesta es la siguiente:

**Tabla 13**

*Centros educativos, características del alumnado y medidas a modificar en la programación*

| Centro educativo       | Características del alumnado                                | Modificaciones en la programación   |
|------------------------|---|---|
| <b>C.P La Carriona</b> | No tienen adquirido la lecto-escritura en su lengua materna | Mayor énfasis al aprendizaje oral hasta que adquieran la lecto-escritura                    |
| <b>C.P Las vegas</b>   | Muestran dificultades en el aprendizaje                     | Propuesta de contenidos y actividades adaptadas, para reforzar el aprendizaje significativo |

- Evaluación inicial: implementar una evaluación inicial cada inicio de curso, lo que nos ayuda a determinar qué capacidades, conocimientos y aptitudes tiene nuestro alumnado y prevenir las necesidades y dificultades que puedan surgir. La propuesta es la siguiente:

Evaluación inicial:

**Tabla 14**

*Métodos de evaluación inicial y objetivos*

| Método de evaluación | Instrumentos                      | Objetivo   |
|----------------------|-----------------------------------|--|
| Observación          | Interacción con el alumnado       | Evaluar el conjunto del progreso del alumnado y no solo las pruebas realizadas |
| Pruebas              | Actividades, controles o exámenes |  |

- Secuenciación de objetivos didácticos y contenidos según las características del alumnado: no se trata de que los niños y niñas aprendan menos, si no de que superen los objetivos mínimos establecidos en el currículo y concretados en la programación por el equipo de ciclo, acorde al contenido que se dará en el aula. Con la

secuenciación de objetivos y contenidos se puede abordar un aprendizaje más lento para el alumno o la alumna, asegurando así un aprendizaje más significativo y asentado para el futuro. Al encontrar tanta diversidad en las aulas de los dos centros, la propuesta sería la siguiente:

**Tabla 15**

*Propuesta metodológica para atender a la diversidad*

| Centro educativo | Diversidad en el aula                          | Secuenciación de objetivos y contenidos                |
|------------------|--|--|
| C.P La Carriona  | Alumnado sin dificultades de aprendizaje: 3    | Actividades de ampliación                              |
|                  | Alumnado con dificultades en el aprendizaje: 7 | Actividades de refuerzo, contenido y objetivos mínimos |
| C.P Las vegas    | Alumnado sin dificultades de aprendizaje: 4    | Actividades de ampliación                              |
|                  | Alumnado con dificultades en el aprendizaje: 9 | Actividades de refuerzo, contenido y objetivos mínimos |

- Adaptaciones metodológicas: en este apartado se aboga siempre por un enfoque de aprendizaje significativo, lo que conlleva adaptar, en muchos casos, el método de enseñanza de manera individualizada. Por eso dentro del apartado de adaptaciones metodológicas se proponen las siguientes siendo beneficiosas para ambos centros e independientemente del curso:

**Tabla 16**

*Propuesta de adaptaciones metodológicas, según tipo y beneficio*

| Adaptaciones metodológicas | Tipo         | Beneficios     | Ejemplos       |
|----------------------------|--------------|----------------|----------------|
|                            | Individuales | Autodesarrollo | Tareas diarias |



| <b>Adaptaciones metodológicas</b> | <b>Tipo</b>           | <b>Beneficios</b>  | <b>Ejemplos</b>  |
|-----------------------------------|-----------------------|--|--|
| <b>Trabajo y tareas</b>           | Grupales              | Desarrollo de habilidades sociales   | Proyectos y talleres   |
| <b>Seguimiento del alumnado</b>   | Diario del maestro    | Análisis individual del progreso   | Libreta del maestro  |
|                                   |                       | Permite reconducir el proceso de enseñanza-aprendizaje   |  |
| <b>Apoyo de otro docente</b>      | Apoyo individualizado | El alumno/a logra seguir el ritmo de la clase, supera las dificultades y logra alcanzar los objetivos y contenidos | Apoyo individualizado en el aula de inglés con actividades de refuerzo                         |
|                                   |                       | El resto de clase no se ve perjudicado por el ritmo de alumnado con dificultades                                   |  |
| <b>Actividades</b>                | Ampliación            | Mejor adaptación en los cursos posteriores   | Aumentar contenido y vocabulario con respecto al tema  |
|                                   | Refuerzo              | Logra asentar los conocimientos  | Repetir tipos de actividades en los que aún cometen fallos, sea de contenidos anterior o nuevo |
|                                   | Prácticas             | Aprendizaje significativo, dinamización del aula y motivación del alumnado   | Juegos manipulativos sobre el vocabulario, práctica del speaking y writing                     |

| Adaptaciones metodológicas | Tipo     | Beneficios  | Ejemplos  |
|----------------------------|----------|---|---|
|                            | Teóricas | Conocimiento necesario para abordar los temas prácticos | Recordar contenido teórico anterior y enlazarlo con el curso actual |

• Adaptaciones de procedimientos de evaluación: tomando en cuenta de manera global el aprendizaje del alumnado y las características que presentan en este caso, la propuesta de medidas para adaptar la evaluación y que su resultado sea óptimo son las siguientes:

**Tabla 17**

*Propuesta de adaptaciones en la evaluación*

| Adaptaciones                                | Observaciones   | Ejemplos  |
|---|---|---|
| <b>Prueba oral</b>                          | Sustituir la prueba escrita por la oral ya que no tienen la lecto-escritura adquirida para hacerlo    | Exámenes individuales apoyados con material visual donde se examina la competencia oral y su fonética                                   |
| <b>División del contenido</b>               | Segmentar el contenido en partes más cortas y asequibles  | Separar el vocabulario sobre la casa por partes espacios: cocina, salón, baño...  |
| <b>Pruebas con el contenido esencial</b>    | Examinar sobre contenido esencial en partes de la prueba, donde el aprobado se consiga con ese mínimo | Los primeros ejercicios sean con el contenido mínimo y marcarlo como necesario realizar esos ejercicios                                 |
| <b>Flexibilidad con el tiempo de prueba</b> | Dependiendo de la cantidad de contenido, la dificultad de éste y las dificultades del alumnado        | Realizar las pruebas de la competencias (speaking, writing, listening and reading) en días distintos o abarcar más tiempo en el horario |

- Adaptaciones de materiales: hoy en día hay recursos y herramientas de todo tipo que pueden utilizarse en las aulas y que atienden al perfil del alumnado ayudándoles a aprender y a los docentes a enseñar. Los más comunes y que encontramos tanto en el C.P La Carriona como en el C.P Las vegas son las herramientas digitales. Todos los alumnos y alumnas trabajan con ellas en el centro y en los hogares gracias a las tablets y ordenadores que el Principado de Asturias les ha facilitado. En ambos centros los profesores utilizan la plataforma Teams para hacerles llegar ejercicios y proponerles actividades de refuerzo y ampliación interactivos. Sumado a esto añadir como propuesta recursos la gamificación desde aplicaciones y programas web que pueden realizar en el aula y en sus hogares (Kahoot, Toovari o Plickers) y que estimulan al alumno/a a aprender e interactuar en inglés.

- Desarrollo del plan de acción tutorial: este plan actúa en dos direcciones, por un lado la relación que mantienen él o la docente con las familias y por otro lado la relación entre docente y alumno/a.

- Familias: en este punto se retoma la teoría de las 5CS (Tom Peters, s.f): comunicación, complementariedad, coordinación, confianza y compromiso; son necesarias para apoyar al alumnado. Mantener reuniones trimestrales o mensuales, dependiendo de la necesidad. Además de poder realizar un seguimiento a través de la aplicación (Teams), en la que se podría reflejar un evaluación semanal con aspectos generales a mejorar.

- Alumnado: no solo tratar las dificultades que les puedan surgir con respecto a su educación si no también fomentar otro tipo de aprendizajes culturales. Un propuesta es trabajar la cultura británica: gastronomía, cultura, historia, costumbres, etc; así trabajan el área de inglés y reflexionan sobre el choque cultural a la par de que están motivados y motivadas para aprender.

Siguiendo con las medidas ordinarias para ésta propuesta de respuesta educativa ésta en segundo lugar el **refuerzo educativo**, en este punto se propone dos apartados en función del espacio donde se da el apoyo:

**Tabla 18**

*Propuesta de refuerzo educativo para el alumnado*

| Tipo de apoyo   | Observaciones  | Ejemplo   |
|-----------------|--|---|
| Fuera del aula  | Desdoble   | Más de un alumno/a para trabajar el refuerzo  |
|                 | Individual   | Trabajar de manera personalizada el refuerzo  |
| Dentro del aula | Otro docente entra a apoyar al profesor con el alumnado que necesita apoyo | Establecer el contenido con el profesor, preparar material adaptado para seguir la clase o mantener un ritmo propio |

Resaltar también la importancia de que haya una coordinación continua entre el equipo docente y el equipo de orientación así como todos y todas las profesionales de los distintos recursos implicados en el enseñanza del alumnado.

Por último, **Adaptación Curricular Individualizada no significativa (ACI)**. Esta clase de adaptaciones suele aplicarse en áreas como Inglés y Conocimiento del Medio, y se trata de enseñar los aspectos mínimos del currículo exigido para el nivel a aquellos alumnos que previamente hayan sido valorados para esta adaptación, como por ejemplo alumnado con retraso madurativo. A nivel organizativo, las modificaciones se realizan en los aspectos básicos del currículo y por ende se propone modificar los siguientes aspectos: materiales, espacios y actividades. Como las actividades ya han sido propuestas en el apartado anterior, ahora se expondrán los materiales y los espacios:

**Tabla 19**

*Propuesta de adaptación en materiales y espacios*

| <b>Puntos del currículo</b> | <b>Observaciones</b>  | <b>Ejemplos</b>   |
|-----------------------------|---|---|
| <b>Materiales</b>           | El aprendizaje es más rápido y significativo a través de materiales manipulativos y adaptados, sobretodo con estimulación sensorial | Práctica de vocabulario con el bingo<br>Actividades manipulativas de recortar y montar<br>Juegos simbólico con materiales acorde al contexto        |
| <b>Espacios</b>             | En ocasiones el cambio de espacio estimula al alumnado  | Aprovechando los espacios verdes, eco-huerto o el patio preparamos un case al aire libre para trabajar el contenido como la granja o los alimentos. |

Esta propuesta de respuesta educativa ha sido realizada a raíz a las observaciones y las experiencias vividas con ambos grupos, no obstante no es una propuesta de Adaptación Curricular Individualizada significativa, ya que en este tipo de adaptación se tendría que desarrollar un trabajo coordinado con más especialistas como el o la profesional de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica.

## **7. Conclusion**

After the development of this paper and as a result of the academic research carried out in order to complete it, some aspects which can be inferred will be detailed below:

- The situation triggered by COVID-19 has had a direct impact on teaching and learning strategies. This study shows that an important number of schoolchildren have not succeeded in acquiring the competences and skills required in the level or school year in progress during the pandemic, which has resulted in the following year supposing a great challenge both for them and for the teaching staff. It is the teaching

body who have had to deal with this diversity of learning paces and levels of knowledge of the different pupils in each classroom.

- The changes in the Spanish Education Laws have been promoted in many cases by a shift in political power, which has an effect on the legal frameworks modulating the curriculum and directly marks the situation in the schools.

- Having studied two centres with a different methodology regarding the acquisition of a second language, it is evident that when students have special needs of educational support, both the methodology and learning pace are altered.

- Schoolchildren presenting these difficulties improve considerably when offered the necessary resources adapted to their characteristics.

- The results obtained in the field of linguistic competences related to the practical use of the language are lower than those found in the learning and contents. This shows that foreign language teaching is based much more on its theory and contents than on its practical use on a daily basis.

- In the case of the pupils whose competences in 3 different languages were analyzed, the results proved that in 75 % of the cases the acquisition of their second language happened via an intense linguistic immersion in the Spanish Education System.

- Facing the challenge of learning in a bilingual system does not guarantee success in the acquisition of a second language if the teaching-learning process is not adapted to each child.

- The lack of resources, tools and materials which are both stimulating and appropriate for the schoolchildren makes the work of teachers more difficult, and so does the lack of necessary support inside the classroom.

- The economic and social precariousness, together with the cultural level of the families is an influential factor in the education of the children. This study revealed that in many cases the family never supported or supervised the education of their offspring, either because their economic resources were scarce to provide support

outside the classroom or because the families had a low cultural level and showed little commitment to the school.

- The academic difficulties that have arisen during and after the pandemic continue to make an impression on the academic rhythm of each student. In many cases, the families that have participated in this study were unable to face online classes during the quarantine because the digital resources that were to be provided free of charge did not arrive during the lockdown period.

All these conclusions have not only been drawn from direct observation and interaction with the students, but also as a result of direct collaboration with the teaching team that surrounds them. In general, the results refer to several aspects and not just one, but what they do clearly reflect is the workload that teachers have due to the lack of resources, on many occasions, and the need for families to be more involved in the education of their sons and daughters, not at an economic level but at a family level, creating ties between families, schools and students.

## 8. Bibliografía

- Alemán, A. (2021, septiembre). Diversidad familiar en el contexto escolar [ponencia]. III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Investigadores, online. ISBN 978-84-124891-4-9, págs. 173-174.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>.
- Cagigal de Gregorio, V. (1). Nuevos modelos familiares. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (282), 24-29. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1972>.
- Casanova, A.(2011, noviembre). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. NIPO 820-11-001-9. ISSN 1886-5097, págs. 8-24.

- Dalton, E.M., Lyner-Cleophas, M., Ferguson, B.T. & McKenzie, J., 2019, 'Inclusion, universal design and universal design for learning in higher education: South Africa and the United States', *African Journal of Disability* 8(0), a519. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.519>.
- Galián, B., Hernández-Prados, A. y Abellán, C. (2021, septiembre). Diversidad familiar en el contexto escolar [ponencia]. III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Investigadores, online. ISBN 978-84-124891-4-9, págs. 219-220.
- García-Barrera, A., (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: Avanzando hacia un modelo de normalización educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 14 (2), 254-266.
- Grace-Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e internacional de Educación Inclusiva*. 10 (1) pp. 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>.
- Instituto Cervantes (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD-Anaya. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).
- Instituto Nacional de Estadística (INE,2022). Alumnado con necesidades educativas especiales por sexo. comunidad autónoma y enseñanza. Porcentaje sobre el alumnado de cada enseñanza. Datos del curso 2015-2016. Fecha de Publicación: 6 de julio de 2017.
- Instituto Nacional de Estadística (INE,2022). Alumnado con necesidades educativas especiales por sexo. comunidad autónoma y enseñanza. Porcentaje sobre el alumnado de cada enseñanza. Datos del curso 2020-2021. Fecha de Publicación: 25 de abril de 2022.
- Instituto Nacional de Estadística (INE,2022). Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por comunidad autónoma/provincia, tipo de necesidad y sexo. Datos del curso 2015-2016. Fecha de Publicación 6 de julio de 2017.



- Instituto Nacional de Estadística (INE,2022). Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por comunidad autónoma/provincia, tipo de necesidad y sexo. Datos del curso 2020-2021. Fecha de Publicación: 25 de abril de 2022.
- Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S. y Delferico, F., (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Revista Redes*, 41, p. 11-18.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 (86 págs.)
- Lorente, S. A. (2015). La enseñanza del inglés adaptada a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Primaria. Publicación, Fórum Aragón, núm. 14.
- Marchante, V. y Martínez, R. (2021). La atención a la diversidad y la atención al alumnado con NEAE. Libro *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. Anele, Capítulo 8, págs. 143-156. [https://anele.org/pdf/la\\_lomloe\\_y\\_su\\_analisis.pdf](https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf)
- Navarro Gaitán, G. (2018). Tutoría en Educación Primaria y la actuación docente en contexto familiar. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 3(3). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4286>.
- Olivia Gómez, Eduardo, & Villa Guardiola, Vera Judith, (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20.
- Parra ,C. (2010). La educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES (Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)* Publicación, 8, 73-84.

- Peters, T., & Waterman, R. (1988). *En busca de la excelencia*. Washinton, Estados Unidos: Warner Books.
- Presentadora, de León Sánchez, B. (2011, 21-23 de octubre). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños y niñas [congreso]. XII Congreso internacional de la Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona. <https://es.slideshare.net/jonyst/congreso-de-la-teoria-de-la-educacion>.
- Presentadora, Pacheco. Ortega (2021, 3 de febrero). *Estilos de crianza* [conferencia]. <http://blog.uag.mx/Noticia/Estilos-de-crianza-030221/2021>.
- Quijije-González, F., & Zambrano-Macías, S., (2022). La trascendencia de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela Francisco de Orellana. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 215-226. <http://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1999>.
- Valcare Fernández, M., (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, vol. 21, 119-131. ISSN 1130 - 8656. <http://hdl.handle.net/10347/6228>.
- Santos Torrejón, A. de. (2020). Familia y escuela, un mismo equipo. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 34-40. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.005>.
- Valcare Fernández, M., (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, vol. 21, 119-131. ISSN 1130 - 8656. <http://hdl.handle.net/10347/6228>.