



Universidad de Valladolid

facultad de educación y trabajo social

TRABAJO FIN DE GRADO:

***ESTUDIO DE CASO: INCLUSIÓN DE UN ALUMNO
CON DESCONOCIMIENTO GRAVE DE LA LENGUA
DE APRENDIZAJE E INCORPORACIÓN TARDÍA AL
SISTEMA EDUCATIVO A TRAVÉS DEL PLAN DE
LECTURA.***

4º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, GRUPO 2.
MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL.
Curso 2021/2022.

Presentado por **Félix Valle López** para optar al Grado de
Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por **María Jesús Pérez Curiel**.

Valladolid, Junio de 2022.

RESUMEN.

Con el trabajo que se presenta a continuación, se pretende ofrecer un proceso de enseñanza a un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (LOMLOE) recién llegado a nuestro sistema educativo. A través de un análisis teórico enfocado desde diferentes áreas relacionadas, así como la legislación vigente en la que se basa, se presenta una intervención escolar a un alumno con escolarización tardía en el sistema educativo y desconocimiento severo de la lengua, por medio de la lectura en diferentes planes educativos y actividades, que combinadas con distintos materiales pretenden su inmersión completa en el sistema educativo español.

Palabras clave: Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, escolarización tardía, inclusión, lectura, plan de lectura.

ABSTRACT

With the work that is presented below, it is intended to offer a teaching process for a student with specific educational support needs (LOMLOE) recently arrived at our educational system. Through a theoretical analysis focused on different related areas, as well as the current legislation on which it is based, a school intervention is presented to a student with late schooling in the educational system and serious ignorance of the learning's language, through reading using different educational plans and activities, which combined with different materials seek his complete immersion in the Spanish educational system.

Keywords: Serious ignorance of the learning's language, late schooling, inclusion, reading, reading's plan.

ÍNDICE

RESUMEN.	1
1. INTRODUCCIÓN.	3
2. JUSTIFICACIÓN.	5
3. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA.	6
3.1. La inmigración.	6
3.1.1. Fracaso escolar.	7
3.2. El desconocimiento de la lengua.	11
3.3. La escolarización tardía.	13
3.4. La educación inclusiva.	17
3.5. La lectura	20
4. MARCO LEGISLATIVO.	26
4.1. Leyes.	26
4.2. Reales decretos.	28
4.3. Decretos.	29
4.4. Ordenes e instrucciones.	30
5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO O PLAN DE INVESTIGACIÓN.	32
5.1. Características del caso.	33
5.1.1. Datos personales.	33
5.1.2. Descripción breve del caso.	33
5.1.3. Actitud del alumno.	35
5.2. Plan de Lectura del Centro (PLC).	35
5.3. Objetivos.	40
5.4. Metodología.	41
5.5. Secuenciación de actividades (propuesta didáctica) y temporalización.	42
5.6. Evaluación de resultados.	51
6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.	53
7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.	54
8. RECOMENDACIONES O INVESTIGACIONES POSTERIORES.	56
9. BIBLIOGRAFÍA.	58
10. ANEXOS.	63

1. INTRODUCCIÓN.

La diversidad lingüística y cultural, derivada del fenómeno migratorio que está teniendo lugar en los últimos años, tiene una presencia cada vez mayor en el mundo occidental. España no es diferente y, a lo largo de la última década, la heterogeneidad identitaria, lingüística, cultural y étnica ha crecido de manera importante.

La competencia lingüística de los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil y los primeros cursos de Educación Primaria es muy diversa. Encontramos niños que ya hablan con soltura y de forma muy clara, que suelen ser la mayoría, pero también los hay que tienen problemas de pronunciación o fluidez e incluso aquellos que apenas hablan. Aunque no es lo común, cada vez encontramos más alumnos con ausencia del lenguaje, debido a que su lengua materna no es el castellano.

El aprendizaje de un nuevo idioma para aquellos alumnos y alumnas que desconocen la lengua vehicular de la escuela no es un proceso sencillo, requiere gran cantidad de tiempo y esfuerzo. Pero es aquí donde encontramos nuestra ventaja: cuanto más pequeños comienzan este aprendizaje, menos vocabulario tendrán los niños de su entorno, por lo que las clases se desarrollarán con un nivel lingüístico más básico y por ende, más fácil de adquirir.

Si bien es cierto que al principio resultará una tarea realmente complicada, la propia dinámica del aula, donde muchos lenguajes (quinestésico, escrito) se unen para servir de apoyo al lenguaje oral, facilitará que, tanto alumnos no hispanohablantes como los que sí, se adapten a la clase y superen la barrera de un idioma desconocido, apenas adquirido o mal pronunciado. Los propios materiales, metodologías e incluso libros están adaptados a niños con el lenguaje recién adquirido o que aún están en proceso de aprender a hablar con fluidez: El sistema palabra-dibujo, la repetición constante de conceptos fundamentales, la ilustración de cuentos y lecturas, los gestos o la música son algunos de los puntos a favor en el proceso de adquisición del lenguaje también en alumnos que no hablan nuestra lengua.

De esta manera, la realización de este Trabajo de Fin de Grado pretende mostrar el proceso de enseñanza del castellano a un alumno no hispanohablante por medio de diferentes actividades tanto tradicionales como interactivas y manipulativas, con sus respectivos materiales, metodologías, objetivos a cumplir, etcétera.

De la misma manera, se reflejarán los conocimientos y avances adquiridos a lo largo de la intervención, así como la evaluación de los resultados y las conclusiones y reflexiones obtenidas al término de la misma.

2. JUSTIFICACIÓN.

Actualmente vivimos en un mundo multicultural y diverso, fruto del creciente fenómeno de la migración. Las aulas, una vez más, son un fiel reflejo de la sociedad de hoy en día. En los colegios encontramos alumnado de múltiples nacionalidades, cada uno con sus respectivas lenguas y culturas propias. La mayoría de ellos llegan junto a sus familias en busca de una mejora de la calidad de vida.

Este fenómeno trae consigo grandes retos para la comunidad educativa, siendo la principal barrera el desconocimiento de nuestro idioma, el castellano. Además, muchos de estos niños, especialmente si son pequeños, nunca han estado escolarizados o no han tenido contacto educativo más allá que el que les hayan podido proporcionar sus padres. Las condiciones socioeconómicas de muchas de estas familias lo impiden. Esto también propicia dificultades a la hora de incluir al alumno en el sistema educativo, pues no solo influye en su nivel de conocimientos, sino también en su tolerancia a las normas de convivencia que ésta requiere.

Cabe destacar que en este mismo momento podemos presenciar con más frecuencia esta situación, producto del conflicto bélico que se está llevando en Ucrania. Miles de familias con niños emigran para ponerse a salvo en otros países donde no corren peligro y España es el destino de muchos de estos menores que han de enfrentarse a un nuevo desafío: el aprendizaje de la lengua para lograr la plena integración y continuar con su educación en la escuela de nuestro país.

Como desde la escuela se ha de brindar a todo tipo de alumnado una educación de calidad, son necesarios mecanismos que acojan a todos aquellos que lo necesiten, de la forma más rápida y eficaz posible, y este TFG es un ejemplo de ello.

3. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA.

3.1. La inmigración.

La inmigración, definida por *Oxford Languages* (2022) como el movimiento de población que consiste en la llegada de personas a un país o región diferente de su lugar de origen para establecerse en él, es el punto del que radica este Trabajo Fin de Grado.

En la actualidad, y con carácter creciente desde finales de la década de los 2000, el fenómeno de la inmigración cada vez constata más su presencia. De importancia no solo demográfica sino también social y económica, este fenómeno constituye, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), el 11,5% de la población española en el año 2021. Este porcentaje corresponde a casi cinco millones y medio de los ciudadanos del país. Si además contamos los ciudadanos que viven en el país sin nacionalidad española la cifra crece por encima de los siete millones.

Este mismo órgano, a 1 de enero de 2021, cuantifica que solo en el último año llegaron a nuestro país casi un millón de marroquíes y más de seiscientos mil ciudadanos rumanos, siendo ambas las nacionalidades que más inmigraron a España. De todos ellos, doscientos mil son niños y niñas en edad de escolarización de entre 5 y 14 años, desconociendo casi la totalidad de los mismos el castellano.

Todas estas cifras tienen una gran influencia en la escuela de nuestro país, fiel reflejo de la sociedad actual. El alumnado de origen extranjero cada vez es más frecuente en los centros educativos españoles, capitalizando la llegada de este alumnado los centros de carácter público, con más del 82% de ellos.

Esta llegada de alumnos no hispanohablantes, en contra de lo que se puede pensar, no origina más problemas al sistema educativo español, sino que no hace más que agudizar los ya presentes, incluso cuando las cifras de inmigración apenas eran notables. Sobre esta problemática es interesante la reflexión que hacen Navarro y Huguet (2006) en su libro *Inmigración y escuela*. Éstos explican que, por lo que respecta a las relaciones entre la institución escolar y la inmigración, la presencia de alumnos de origen extranjero en las aulas ha creado muy pocos problemas nuevos a los educadores y al sistema educativo, pero ha hecho más diáfanos y evidentes los problemas no resueltos del propio sistema, tales como las dificultades para llevar a cabo una educación de calidad para todos. En este

sentido se podría hablar de nuevos problemas que responden a viejos retos del sistema educativo.

Estos no son problemas aislados y han de ser solucionados, pues afectan a una enorme masa social de alumnos y familias.

Como elemento de rigurosa actualidad, y ya habiendo sido mencionado en la justificación, fruto del conflicto bélico que se desarrolla en Ucrania, muchas familias con niños se ven forzadas a huir del país. Estos menores recalán en las escuelas de nuestro país, y se ha de trabajar arduamente con ellos para introducirlos de lleno cuanto antes en la dinámica del aula con el resto de los alumnos. En este caso, la barrera del idioma es un grave problema.

Para contextualizar la situación, a fecha de 31 de marzo de 2022, la Junta de Castilla y León, según *El Norte de Castilla*, había inscrito en colegios de nuestra comunidad a 270 alumnos. Sólo un mes después, a 25 de abril de 2022, el número se había casi triplicado: 650, tal y como indica *Tribuna Salamanca*.

La Junta presta a estos niños atención individualizada, ya sea con profesores de compensatoria o según lo que indiquen los equipos de orientación de la consejería. De la misma manera, se han dado a conocer los diferentes protocolos de actuación con los refugiados ucranianos en materias de sanidad, empleo, servicios sociales, vivienda y educación. En cuanto a esta última, se garantiza una plaza escolar para todos aquellos niños ucranianos en todas las etapas educativas no universitarias. Estas plazas tendrán preferencia en centros públicos con vacantes, en la medida de lo posible.

De igual forma, y con el fin de lograr una inmersión lingüística lo más rápida y eficaz posible, desde la corporación autonómica se ha abierto en la localidad soriana de Abejar un aula de atención educativa para refugiados ucranianos adultos

3.1.1. Fracaso escolar.

Por otro lado, y debido a diversos factores, si se habla de alumnado inmigrante el concepto de fracaso escolar está presente. Este colectivo es más propenso a caer en este problema que los alumnos nacidos en España. Esta evidencia es visible en los resultados obtenidos en un estudio realizado por Carrasco (2021), investigadora del Centro de

Estudios de Migraciones de la Universitat Autònoma de Barcelona. Mientras que un 11,8% de los alumnos autóctonos fracasan e incluso abandonan la escuela prematuramente, la cifra se dispara hasta el 38% en el caso de los migrantes. Los comportamientos absentistas también presentan tasas mucho más elevadas en el alumnado inmigrante.

Las evidencias también son notables en el informe PISA (2015), que establece que la gran brecha en el rendimiento escolar de nativos e inmigrantes es sustancial y crece progresivamente en las tres disciplinas que abarca su estudio (lectura, matemáticas y ciencias). En España, los alumnos nativos aventajan a los no nativos en 41 puntos en lectura y 43 en matemáticas y ciencias. Cerca de la mitad de la brecha se puede explicar por diferencias en los contextos familiares o socioeconómicos, aunque es cierto que cuanto más alto es el poder adquisitivo de la familia migrante, más reducida es la diferencia.

Otros estudios sobre la relación entre inmigración y éxito escolar apuntan resultados decepcionantes. Trabajos existentes (Zinovyeva, Felgueroso & Vázquez; 2009) indican que los niños que provienen de la inmigración obtienen resultados significativamente más bajos que los autóctonos debido a características familiares, escolares e incluso regionales. Rahona y Morales (2013), nos muestran como el riesgo de fracaso escolar en España de los alumnos nativos es de un 17,1%, mientras que el de los inmigrantes alcanza más del doble, un 40,2%. Los datos de la OCDE siguen mostrando una brecha elevada, 19,6 puntos, aunque no es tan notoria como la española (23,1 puntos).

Una vez analizados los datos, nos adentramos en el concepto de fracaso escolar.

Antelm, Gil y Cacheiro (2015), en su análisis sobre el fracaso escolar, lo definen de manera rápida y concisa: se considera fracasar escolarmente el hecho de no obtener un título escolar obligatorio, como es el caso de la Educación Secundaria en España, al no lograr los objetivos establecidos por el sistema educativo para esta etapa y por la sociedad en conjunto. Otros autores, como Rodríguez (2010) van más allá. Por fracaso escolar no se entiende solo las dificultades para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo, sino también la falta de capacidad de adaptación del sistema a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Por tanto, el fracaso escolar no es simplemente un fenómeno que refleja las diferencias de rendimiento entre el alumnado. Lejos de esto, entendemos que este concepto abarca

diversos significados que se adentran en el complejo mundo de las teorías no solo curriculares, sino también sociales.

Los motivos de este fracaso escolar son diversos. Principalmente se tiende a señalar a la familia como principal factor culpable, pero no siempre es así. Carrasco (2018) lo desmiente apuntando que parte de la motivación del viaje migratorio es que los niños puedan estudiar y aprovechar las oportunidades de Occidente. Carrasco, por otro lado, sentencia que, a menudo, los profesores tienen bajas expectativas puestas en estos jóvenes. Muchas veces los maestros no tienen herramientas suficientes o no hay ningún tipo de orientación que los pueda ayudar y guiar.

Con esta idea choca la propuesta por Espinosa y Gregorio (2018), que hablan sobre las diferencias étnicas o de nacionalidad. Mientras que para familias nacionales el objetivo de la escuela es que sus hijos adquieran una cultura general adecuada, para las familias extranjeras (citan el caso de núcleos marroquíes) la escuela debe centrarse en preparar a sus hijos para el mundo laboral. También señalan como otro de los factores culpables la falta de relación con la escuela por parte de las familias inmigrantes, que viene derivado de creencias culturales.

Rogero (2012), apunta también a causas económicas. Señala que el 32% de las familias inmigrantes se ven afectadas por malas condiciones económicas. Por su parte, el 15,6% se encuentra dentro de la denominada ‘tasa de pobreza alta’. Así, concluye, el fracaso escolar es un efecto directo de la pobreza infantil, que a su vez es el reflejo de la tendencia a reproducir las pautas de pobreza que tendrá la siguiente generación.

El mismo autor señala tres causas más. La primera de ellas, la laboral. A menudo estas familias han de trabajar durante largas jornadas de trabajo en condiciones duras, repercutiendo de forma directa en la atención que pueden tener hacia sus hijos. La segunda causa a la que apunta es la escolar, mencionada también por Carrasco (2018). Argumenta que la institución escolar es la primera responsable de su propio fracaso. Frecuentemente, no se sabe sacar provecho de las capacidades que posee cada uno de sus alumnos. Además, no tiene en cuenta la cultura experiencial con la que llegan a la escuela, que es un lugar de aprendizaje pero también de adaptación a la cultura dominante, obviando las demás. Inclusive, el discurso generalizado de que la inmigración en las aulas es un problema hace que, con frecuencia, sea real y se les acabe culpabilizando de algunos de los tópicos más frecuentes: “bajan el nivel” o “su cultura es un obstáculo para el

sistema y para los docentes”. En este papel son clave los equipos docentes y su acción educativa, que se proyecta directamente en los resultados que logran sus estudiantes.

Por tercera y última causa, Rogero apunta a causas políticas, que no siempre se adaptan a todos los modelos de escuela existentes. Las hay cuya prioridad es la mejora sólo del currículum personal y la excelencia académica de unos pocos, mientras que otras tienen claro que la función de la educación es formar personas competentes, desarrollando sus potenciales sin ningún tipo de exclusión. Concluye argumentando que existen políticas que favorecen a los centros donde están unos pocos seleccionados y desfavorecen a los centros donde están todos, potenciando las redes privadas y debilitando las públicas.

Todas estas causas, y aunque habitualmente no es visible, pueden desencadenar en el alumnado extranjero factores de estrés que provocan ansiedad y tensión emocional, reflejándose así en los estudios.

Para suplir todas estas problemáticas, Espinosa y Gregorio (2018), exponen las medidas de apoyo más fructíferas que se dan en el sistema educativo español:

- Medidas encaminadas a compensar las deficiencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes, normalmente bajo denominada inmersión lingüística.
- Medidas encaminadas a compensar los desfases académicos en las diversas áreas del currículo, que supone que los contenidos y métodos de enseñanza puedan verse modificados, que se puedan establecer grupos de refuerzo y apoyo al aprendizaje o que los alumnos inmigrantes puedan ser evaluados de manera diferente al resto de los alumnos.
- Reducción de la ratio profesor/alumno por clase.

Concluyendo, el fracaso escolar, considerado en un principio como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, se impone cada vez más como un problema social preocupante, a partir del momento en que la escolarización se extiende como obligatoria para todos (Red Eurydice, 1994 en Rodríguez Izquierdo, 2010). El fracaso escolar está íntimamente relacionado con el fracaso social, es decir, con una vida precaria y dependiente de mecanismos de asistencia social. De aquí parte la gran importancia de desarrollar herramientas y mecanismos que subsanen este problema que afecta en mayor medida a los jóvenes inmigrantes.

3.2. El desconocimiento de la lengua.

Para hablar de desconocimiento de la lengua primero debemos definir el concepto de lengua. Aizpún et al. (2013), lo hace de la siguiente manera:

“El lenguaje es un sistema exquisito de comunicación basado en la posibilidad de comprender y expresar una lengua natural con fines de intercambio con los demás y con uno mismo (...); sabiendo de la presencia ineludible del registro de información auditiva y de la posibilidad mental de construir representaciones abstractas.”

Así, este lenguaje se establece como la herramienta principal de comunicación que supone un intercambio de información con el que nos hacemos entender y entendemos a nuestros iguales. De la misma manera, al tener fines de intercambio con los demás, es la vía principal en la adquisición de conocimientos de un ámbito o cultura, imprescindibles para adaptarse o integrarse en una sociedad determinada.

De esta manera, el desconocimiento de esta lengua deriva en un entendimiento defectuoso o nulo que da lugar a una no comunicación. Así, el niño inmigrante se encuentra en situación de desventaja, no pudiendo establecer una comunicación efectiva y todo lo que ello conlleva: la exclusión social con las personas nativas, solo estableciendo comunicación con personas en su misma situación. Este problema puede incluso derivar en otros más graves, como una autoestima dañada. La enseñanza-aprendizaje del español en edades tempranas debe entenderse como un medio para acceder a la formación básica, a la integración y la participación social, incluso dejando en un segundo plano el ámbito escolar.

Así, la importancia de una adquisición funcional del idioma es fundamental. Vivas (2016) sostiene la relevancia de la adquisición adecuada del idioma, pues demuestran que el desconocimiento o el mal conocimiento de la lengua propia del sistema educativo puede incidir también de manera negativa en la cognición y por ende, en los resultados escolares de los alumnos. Es más, investigadores y expertos apuntan a que la adquisición de un conocimiento funcional del lenguaje no es suficiente para alcanzar los objetivos de la educación básica, pero sí es uno de los pilares más importantes.

En estos casos es habitual que la familia se comunique con sus hijos en su lengua vernácula, por lo que estos alumnos solo tienen contacto con el idioma del país en las aulas y el contexto socioeducativo. De no compensarse estas dificultades iniciales, la

probabilidad de no dominar a la perfección la lengua es alta. No solo es necesario con que estos alumnos usen la lengua en contextos funcionales de comunicación, sino que ha de sobrepasarse este nivel para asegurar el éxito escolar.

Es por ello que cobra importancia la realización de un trabajo riguroso de la lengua en las etapas de Educación Infantil y Primaria. No siempre por el hecho de haber iniciado una escolaridad regular en España, estos alumnos ya no necesitan de atenciones individuales específicas.

Por otro lado, en muchas ocasiones este desconocimiento del idioma vehicular va acompañado de una incorporación tardía del alumno inmigrante al sistema educativo. Este problema no es solo notorio en la actualidad, ya lo señalaba Cummins (1979): no basta con adquirir una capacidad de comunicación interpersonal básica que permita acceder al currículum escolar, sino que se precisa adquirir la capacidad de lenguaje académica cognitiva (qué es el necesario para realizar con éxito las tareas escolares) y para ello, según este autor, se necesitan un mínimo de cinco años. Esta idea no encaja con la propuesta por Cabañas (2009), que afirma que es necesario que, con la mayor rapidez y celeridad posible, adquieran la competencia necesaria para poder desenvolverse en las situaciones de la vida cotidiana y también para afrontar las distintas áreas que se trabajan en el aula.

Cuando existe un desconocimiento por parte de alumnos extranjeros existen, bajo la legislación vigente y en función de la comunidad autónoma, una serie de mecanismos que atienden esta necesidad. Éstos complementan a la escuela que existe, que no es idílica y que posee los recursos que tiene. Los dos objetivos principales de estos mecanismos de inserción lingüística son favorecer una rápida integración desde el punto de vista social en el país de acogida y evitar que, por desconocimiento del idioma, se produzca el mencionado fracaso escolar de este grupo de estudiantes, muchos de los cuales vienen de sus países de origen con un alto nivel de conocimientos y sólo se ha de solventar el desconocimiento de la lengua.

Teniendo en cuenta el primer objetivo, el de conseguir un aprendizaje rápido de la lengua castellana, hay que considerar que este aprendizaje ha de ser el instrumento que permita la adquisición de conocimientos interdisciplinares y debe servir como mediador didáctico. La realización de aprendizajes específicos también sirven para aprender la lengua, tanto así como el trabajo desde cualquiera de las áreas escolares. Al fin y al cabo

es esencial la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de representación y de conocimiento del mundo.

El mecanismo que se pone en marcha en Castilla y León para la adquisición del lenguaje en alumnos extranjeros, en sustitución del programa “ALISO”, es la adjudicación de un profesor de apoyo de Educación Compensatoria para el alumno que lo necesita. Este servicio está ubicado en aquellos centros educativos en los que se considera procedente la intervención lingüística y social. Mediante esta prestación se pretende garantizar el principio de igualdad de oportunidades al alumnado en situación de desventaja, reforzando las acciones del sistema educativo y favoreciendo su integración social y cultural. En algunas ocasiones este servicio puede ir acompañado también de profesorado técnico de Servicios a la Comunidad con la ayuda de distintas instancias colaboradoras.

Este mecanismo, aunque útil no es perfecto. A menudo, según Aparicio Gervás (2009), éstos carecen de suficiente profesorado de Educación Compensatoria y no disponen de gran variedad de materiales adaptados para la enseñanza de la lengua a estos alumnos. Por otro lado, el profesor de Compensatoria tiene un cierto número de horas semanales asignadas a cada niño, por lo que el resto del tiempo permanece con el profesor ordinario y no recibe la atención especializada acorde a sus necesidades.

Es importante y necesario dotar de recursos a este tipo de servicios, supliendo los puntos débiles que éstos puedan tener, para así lograr satisfacer las necesidades del alumno y el objetivo final que se tiene con el mismo.

3.3. La escolarización tardía.

La denominación de escolarización tardía, tal y como nos indica Ramírez Serrano (2010), es un concepto que incluye a aquellos alumnos y alumnas que, generalmente, por proceder de otros países o comunidades o, excepcionalmente, por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español.

Las causas de esta escolarización tardía pueden ser diversas. En el caso de familias extranjeras, ésta suele venir originada porque muchas de estas familias no tienen la costumbre de llevar a sus hijos e hijas a las escuelas infantiles, lo que hace que pierdan la oportunidad de iniciar de forma precoz el aprendizaje de la lengua y el proceso de

socialización con otros niños y niñas autóctonos. En los últimos años se está poniendo el foco en esta problemática, realizándose actualmente en Castilla y León campañas de sensibilización para la escolarización temprana del alumnado extranjero, así como información para las familias sobre los recursos educativos disponibles, gestiones de acceso y ayudas económicas en caso de ser necesarias.

Además, hay que tener en cuenta que casi la totalidad de estos alumnos requieren una atención diferente a la ordinaria, pues acarrear necesidades educativas especiales derivadas de esta escolarización posterior (Artículo 73, LOMLOE). Para contextualizar estas necesidades en cifras, *Diario Palentino* (2020) señala que el 40% de los alumnos con escolarización tardía en nuestra autonomía, Castilla y León, presentan desfase curricular, y que las cotas se van agravando según sea más alto el curso. Y aunque el desfase curricular es el problema más frecuente, no es el único. Ramírez Serrano (2010) enumera otras necesidades educativas especiales tales como:

- Necesidad de adaptación lingüística, a través de la inmersión en la nueva lengua y rasgos comunicativos de la comunidad de referencia.
- Necesidad de adaptación sociocultural en la nueva comunidad.
- Necesidad de desarrollo de sus capacidades cognitivas, motrices, lingüísticas y socioafectivas de acuerdo con una visión integral del sujeto, conforme a su edad y momento evolutivo y a través de la compensación de las posibles dificultades de desarrollo.
- Necesidad de respeto al alumno como individuo y de no discriminación a su cultura y religión de pertenencia.
- Necesidad de realizar la escolarización atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos.
- Necesidad de una respuesta educativa ajustada a partir de programas específicos destinados a los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

Es importante tener en cuenta que estas necesidades no son las mismas para todos los alumnos. La mayoría de ocasiones tendemos a otorgar erróneamente características homogéneas al alumnado de escolarización tardía, sin tener en cuenta la gran diversidad existente entre sí.

Por otro lado, a la hora de establecer el curso al que un niño escolarizado tardíamente ha de acceder, se ha de seguir la normativa vigente. Por regla general, al alumno se le adscribe directamente al curso que le corresponde en función de la edad, con el objetivo de que no exista una diferencia notable con el resto de sus compañeros. Por otro lado, se tiene en cuenta el grado de conocimiento que tiene el alumno del idioma, así como de conocimientos y competencias. Si presenta un desfase curricular en estas áreas de más de dos años, podrá ser escolarizado en el curso inferior al que le corresponde por edad. Esta evaluación de conocimientos y competencias se llevará a cabo mediante un informe previo del responsable de orientación del centro escolar.

De esta manera, la acogida de alumnos de escolarización tardía queda recogida en el Artículo 78 de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006*, que declara lo siguiente:

- 1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.*
- 2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.*

Concluyendo, la atención al alumnado inmigrante de incorporación tardía debe facilitarse, garantizarse y ser personalizada.

A nivel autonómico, la Junta de Castilla y León también trata en la legislación la atención al alumnado extranjero de escolarización tardía. En el *DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León* se establece lo siguiente:

Artículo 25. Medidas ordinarias de atención a la diversidad.

La escolarización en el curso inferior al que le corresponde por edad, para aquellos alumnos que se escolaricen tardíamente en el sistema educativo y presenten un desfase curricular de más de dos años. En el caso de superar dicho desfase, se incorporará al curso correspondiente a su edad.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Tercera. Incorporación tardía en el sistema educativo.

1. La escolarización del alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico (artículo 14.5 del Real Decreto 126/2014).

2. Cuando presenten graves carencias en las áreas instrumentales, fundamentalmente lengua castellana, recibirán una atención específica. Esta atención será simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios con los que compartirán la mayor parte del horario semanal.

3. Cuando el alumno presente un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años: Las adaptaciones curriculares significativas de los elementos del currículo dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias; la evaluación continua y la promoción tomarán como referencia los elementos fijados en ellas.

Asimismo, en el artículo 6 de la *ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*, se hace referencia a los planes de acogida, definidos como el conjunto de actuaciones diseñadas y planificadas que deben llevar a cabo los centros docentes en los momentos iniciales de incorporación del alumnado a la etapa, especialmente del alumnado de integración tardía en el sistema educativo, considerándose medidas específicas de atención educativa. La adaptación lingüística y social, incluida la atención en aulas específicas de apoyo para este tipo de alumnado, también queda recogido en este artículo.

Pese a que esta recepción está regida por multitud de normas y leyes, no es una cuestión sencilla, pues hay una problemática en la que se encuentran variedad de dificultades añadidas. Fernández y Grau (2016), analizan la adecuación de nuestro sistema educativo en cuanto a igualdad de acceso, trato y rendimiento, a la inclusión social y a la participación familiar. Concluyen que, pese a las medidas que se llevan a cabo en el sistema, aún existen diferencias notorias que acaban desencadenando en problemas como la segregación, la escasa implicación de las familias o el abandono escolar. De igual modo, autores como León, Pastor y Martínez (2012), argumentan que muchos de estos alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo se enfrentan a problemas de diversa índole en lo que a cuestiones lingüísticas, culturales y de conocimientos se refiere. Estos problemas están originados en la diferencia que hay entre los sistemas educativos del país de origen y del país de recepción, por lo que precisan de una atención y un esfuerzo adicional por parte de los centros de acogida.

3.4. La educación inclusiva.

La escuela es un buen laboratorio donde se manifiestan las actitudes, comportamientos y tendencias de lo que pasará en la sociedad del futuro. Es por ello que el sistema educativo es la clave indiscutible para plantear un escenario de convivencia intercultural entre los niños del país de acogida y los inmigrantes. Por ello que las actitudes y el compromiso de los docentes con la educación inclusiva es casi tan importante o más que el dominio de metodologías concretas o técnicas adecuadas.

Por educación inclusiva entendemos aquel modelo escolar que abogue por atender las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos, poniendo especial interés en aquellos que son propensos a caer en la vulnerabilidad o la exclusión social y que pueden derivar en fracaso o abandono escolar.

La UNESCO (2022), firme promotora de la inclusión en las aulas, explica que el enfoque inclusivo en la educación significa que se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos. Expone también que todos los niños pueden aprender y cada uno posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos. Además, se ha de conceder atención

particular a los educandos que corren el riesgo de exponerse a la marginación, la exclusión o el bajo rendimiento.

La acción de la UNESCO en el ámbito de la inclusión está guiada por su propia Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), así como por el Objetivo de Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción Educación 2030, que hacen hincapié en que la inclusión y la equidad son los cimientos de una educación de calidad.

Quevedo, Pazmiño y San Andrés (2020) recogen otras dos definiciones de autor sobre educación inclusiva: En Gaviria (2008), la inclusión en el marco educativo es la posibilidad que tienen todos los estudiantes a participar en la vida y en el trabajo escolar. En la misma línea apunta García (2017), quien menciona que el concepto de inclusión va estrechamente ligado al derecho que poseen todas las personas independientemente de su condición a pertenecer y participar en el proceso educativo en aulas ordinarias, considerando esta diversidad como un valor positivo.

Desde otra perspectiva apuntan Gil, Martín y Poy (2019), diferenciando dos vertientes distintas a la hora de definir la educación inclusiva. La primera, centrada en la perspectiva de concebir la educación inclusiva como una educación cuyo principal objetivo es beneficiar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, diseñando estrategias y materiales destinados a éstos casi en su totalidad. La segunda vertiente es aquella que no hace distinciones entre unos alumnos u otros, ya que se apoya en el hecho de que cualquier alumno puede presentar dificultades y necesidades a lo largo de su trayectoria educativa e incluso de su vida personal.

Por último, Ocampo (2019) recoge una definición de educación inclusiva desde un punto de vista más humanístico y social:

“Esencialmente, concibo el concepto de Educación Inclusiva como un término polémico, complejo, multidimensional y flotante. Expresa un carácter de actualización y transformación de todos los campos y dimensiones de la educación y la vida social (...). La Educación Inclusiva es sinónimo de creación de lo posible. La educación en sí misma es una práctica ciudadana.”

En el centro de la promoción de la educación inclusiva, tal y como apuntan varios estudios (Martínez et al., 2017; Castro et al., 2014), están los docentes y el resto de miembros

de la comunidad educativa, que juegan un papel esencial. Ellos son los encargados de impartir el aprendizaje, por lo que a través de ello pueden alentar, o por el contrario obstaculizar, el incremento de prácticas inclusivas dentro de la escuela.

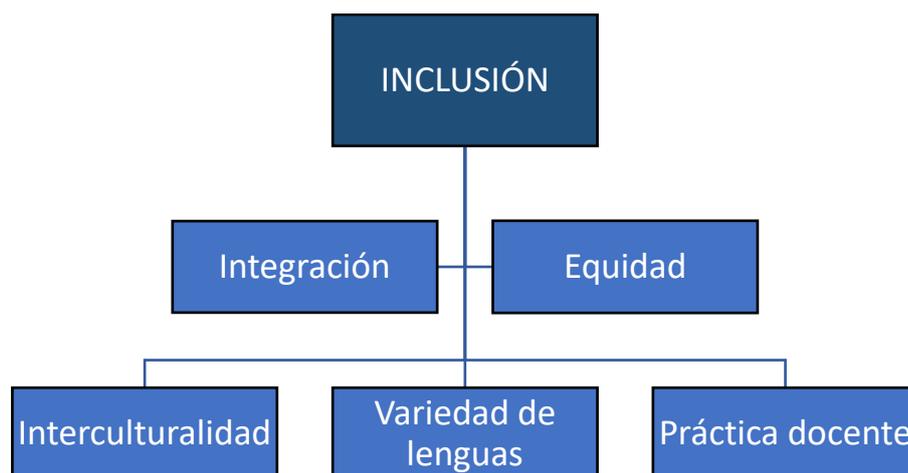
Una vez tratado el concepto se concretará brevemente la finalidad que tiene esta educación, que no debe de discriminar entre culturas e idiomas, pues todos los individuos deben de ser educados independientemente de su procedencia. Es aquí donde surge el concepto de interculturalidad, definida por la UNESCO (2017) como un elemento definitorio de la dinámica de la historia y la riqueza cultural, que sustentada en esas identidades se integran en su patrimonio cultural enlazadas en la trama de su tejido social.

En una sociedad con una migración cada vez más creciente, también aumentan, por desgracia, las manifestaciones racistas y de rechazo a la diferencia. Mientras tanto, la escuela, a través de esta educación intercultural demuestra su capacidad de resolución de conflictos basándose en la promoción de la tolerancia, el respeto a la persona y a sus derechos y el reconocimiento entre iguales.

Es por ello que los centros escolares son fundamentales para conseguir espacios interculturales donde se reconozca, potencie y comprenda esta diversidad, poniendo el acento en la riqueza cultural que esto genera y evitando discriminaciones y exclusiones de colectivos y minorías étnicas. Así, el sistema educativo debe asegurar el principio de igualdad de oportunidades en la escuela, e indirectamente en la sociedad y el trabajo, que es el mismo fin que persigue la educación inclusiva.

La diversidad cultural y étnica es enriquecedora a partir de un reconocimiento entre iguales, promoviendo el intercambio y respetando la diversidad. De esta manera se podrá conseguir que el multiculturalismo se transforme en inclusión, en interculturalismo.

Para concluir, la inclusión no es una tarea sencilla de llevar al aula, ya que abarca una amalgama de conceptos relacionados que se han de cumplir. No se puede lograr una plena inclusión si previamente no se ha logrado una integración del alumnado diferente de una manera equitativa, teniendo en cuenta la interculturalidad, la variedad de lenguajes o las propias prácticas educativas de los docentes del centro.



Fuente: Elaboración propia (2022).

3.5. La lectura

Una de las principales fuentes a través de las que aprender un idioma es la lectura. Muchas veces, entender lo que se quiere decir sobre el papel es mucho más sencillo que escuchando, sobre todo si se tiene el hábito lector adquirido. Por ello se ha considerado importante dedicar un apartado al tratamiento de la misma.

La lectura es aquella actividad que consiste en interpretar y descifrar, a través de la vista, una serie de fonemas y signos escritos que, en su conjunto, forman un mensaje dotado de significado. Es importante hacer hincapié en este apartado, ya que, al hablar del proceso lector es más importante saber entender el mensaje que lo que es la propia decodificación.

Una definición sencilla de lectura nos la da Silveira (2013):

“La lectura es una actividad de interpretación que requiere de la capacidad de asociación y creación entre la información que ya se tiene y la información que el texto nos proporciona.”

Además, la autora añade que la lectura se define como una «práctica», porque es una acción con intención, cargada de valores variables de acuerdo al contexto en el que se da. Esta idea está estrechamente ligada a lo expuesto antes: es más importante entender el mensaje de un texto que saber leerlo. De esta manera, cuando hablamos de leer, no solo hablamos de la decodificación de un texto y el reconocimiento de sus letras; hablamos

del desarrollo de la formación integral del ser humano, por lo que desempeña un papel fundamental. Permite no solo el descubrimiento de nuevo vocabulario, sino también el fomento de la creatividad, la reflexión y la memoria, el desarrollo de la capacidad de comprensión y sentido crítico. Además, es una gran fuente de información y de adquisición de valores sociales y culturales.

Así, el acto lector aporta, según Durango (2015), conocimientos previos, establece hipótesis y las verifica, elabora inferencias para comprender lo que se sugiere, para finalmente construir significados posibles. De acuerdo con esto, la lectura no sólo depende de la deconstrucción del texto, sino que hace partícipe de la misma al lector y a su conjunto de saberes y de ver el mundo, adaptándola al contexto en que se lee. Esto sugiere que el lector identifique y recupere información presente en uno o varios textos, construya su sentido global, establezca relaciones entre enunciados y evalúe su intencionalidad. Para que este proceso sea posible, se abordan tres niveles de lectura: lectura literal, lectura inferencial y la lectura crítica.

La primera de ellas, la literal, en ocasiones llamada mecánica, es la predominante en la escuela. Se puede etiquetar como el nivel básico de lectura que se centra en la idea e información del texto. De esta manera, los nombres, personajes, tiempos o lugares del párrafo o texto son los detalles reconocidos, así como la secuenciación simple de acciones y relaciones causa-efecto. Este nivel de lectura es el más frecuente en los alumnos más pequeños y también en aquellos que comienzan a leer por primera vez en un idioma no adquirido desde el nacimiento.

Por otro lado, y en el siguiente nivel, encontramos la lectura inferencial o comprensiva. Ésta constituye la lectura implícita del texto, requiriendo así un alto grado de abstracción por parte del lector. Suele ser más complicada y cuesta más de desarrollar en los niños más pequeños de la educación primaria, pues se da cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones de los significados del texto. Estas relaciones se establecen cuando se logra explicar las ideas del texto más allá de lo leído o manifestado explícitamente en el texto, sumando información, experiencias anteriores, a los saberes previos para llegar a formular hipótesis y nuevas ideas. La finalidad de esta lectura es la elaboración propia de conclusiones e hipótesis, integrando nueva información a nuestra estructura mental y dotando de relevancia a la lectura en el proceso cognitivo del ser humano.

La tercera y última lectura, la lectura crítica es la más difícil de desarrollar en el alumno ya que se realiza de forma analítica. Es aquella de carácter evaluativo donde intervienen los saberes previos que posee lector, así como su criterio y el conocimiento de lo leído. El objetivo es lograr emitir juicios valorativos desde una posición documentada y justificada.

Como esta, existen multitud de clasificaciones de tipos de lectura, dependiendo de lo que se quiere destacar en cada una. Acosta Moré (2010), en su tesis *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*, clasifica la lectura de la siguiente manera:

1. En función del texto y la situación:

- Lectura oral: Se realiza en voz alta. Tiene intención de comunicar un mensaje con el objetivo de que se construya un sentido.
- Lectura silenciosa: Se realiza sin reproducir en voz alta lo que se lee. Se construye un sentido de forma personal y es necesaria la concentración para ello. Es el tipo de lectura más habitual.

2. En función de los objetivos de la comprensión y la velocidad.

- Lectura extensiva: Se realiza por placer o interés.
- Lectura intensiva: Se efectúa para obtener información.
- Lectura rápida y superficial: Se realiza para obtener una primera impresión sobre el texto sin detenerse en su lectura.

3. En función de la velocidad:

- Lectura integral: Se lee todo el texto.
- Lectura atenta: Se lee para buscar información concreta.
- Lectura vistazo: Se lee para crear una idea general del texto.
- Lectura reflexiva: Se lee de forma pausada para un mayor análisis y comprensión.
- Lectura mediana: No es tan lenta y el grado de comprensión y análisis es menor que en la reflexiva.
- Lectura selectiva: Se escoge la parte del texto que contiene la información que se busca.

Es importante destacar el peso que tiene la lectura en la formación como persona de un niño. Fomentándola se desarrollan áreas cognitivas del cerebro y de las emociones, además de ser una herramienta indispensable a la hora de establecer relaciones sociales y desarrollar nuestra personalidad, pudiendo crear ideas y criterio propio, construyendo argumentos para sustentarlas. De esta manera, la lectura va otorgando sentido particular al texto según los conocimientos y experiencias del lector en un determinado contexto.

La lectura también nos permite reflexionar sobre diferentes conceptos e ideas, fomenta nuestra creatividad, mejora la ortografía, amplía nuestro vocabulario y nuestros horizontes, perfecciona el lenguaje, y todo ello dándonos a conocer diferentes realidades. Contribuye también a adquirir valores imprescindibles para convivir en sociedad y armonía como son la empatía, el diálogo, la justicia o el respeto por lo distinto; así como a luchar contra los prejuicios y la intolerancia.

Hinojosa (2021) va más allá y sostiene que la lectura conlleva la mejora de la memoria y de la agilidad que experimenta nuestro cerebro en lo relacionado con la toma de decisiones. Así, logramos elevar nuestra calidad de vida a un nivel superior, gracias a su impacto en aspectos tales como el desarrollo cognitivo, que es esencial en los procesos de aprendizaje. Además, esta autora apunta que también crea hábitos de análisis, esfuerzo, reflexión y concentración. La lectura posee autonomía cognitiva, es decir, está diseñada y te prepara para aprender por sí sola durante toda la vida.

En esta época de constantes cambios vertiginosos, en la cual los conocimientos se quedan obsoletos con rapidez, es necesario tener un hábito lector que pueda garantizar la actualización de conocimientos, volviéndonos más eficientes y competentes en cualquier campo de desarrollo.

Si bien todo esto son grandes beneficios, muchas veces la lectura no resulta atractiva para los más jóvenes. De este modo, Lage (2013), elabora un decálogo de principios fundamentales, apoyados en citas de autor, en su libro "*Bibliotecas escolares, lectura y educación*" (p.80), para conseguir convencer al público más exigente:



Fuente: Elaboración propia (2022).

Gracias a estos principios, varios objetivos que se propone la animación a la lectura pueden ser alcanzados: atraer a los lectores menos encantados, estimular el interés por diferentes temáticas, fomentar el espíritu crítico, contemplar diferentes opciones lúdicas y de recursos creativos que esconden los libros, etcétera.

Para finalizar el apartado podríamos determinar que la lectura se erige como un estandarte de la propia formación integral de un niño como persona capaz. Esta idea, aunque parece actual, ya fue defendida por el psicólogo ruso Vygotsky en su libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1935): “Si se trata de la lectura, [...] el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo”.

4. MARCO LEGISLATIVO.

La Constitución Española de 1978 en su Artículo 27, dispone que todo el mundo tiene derecho a la educación y que se reconoce la libertad de enseñanza. Desde una educación básica gratuita, la Constitución vela por el pleno desarrollo de la persona en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Este es el principio inquebrantable del que derivan infinidad de leyes, órdenes y decretos educativos que año tras año van cambiando.

De la misma manera, este TFG se enmarca dentro de *un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, que garantice la igualdad de oportunidades a todos los alumnos para que desarrollen al máximo sus potencialidades, conforme a la legislación educativa vigente.*

A continuación, el marco legislativo se organizará en cuatro apartados diferentes, tratando la legislación que interviene desde arriba (ámbito nacional) hacia abajo (ámbito autonómico).

4.1. Leyes.

La intervención desarrollada se enmarca dentro de la ley de educación actual, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).*

En ella se establece una educación básica para cualquier tipo de alumnado, sean cual sean sus características, conforme a lo que establece el *Artículo 4:*

Artículo 4. La enseñanza básica

“Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley”

Siguiendo la misma línea de una educación inclusiva y para todos, la LOMLOE modifica los apartados 1 y 2 del *Artículo 71*, quedando de la siguiente manera:

“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.»

De esta manera, el caso del que trata este TFG queda amparado bajo este artículo, al mencionarse la incorporación tardía y el desconocimiento severo de la lengua de aprendizaje entre las diferentes atenciones educativas.

Esta ley dedica también un apartado específico a la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, la *Disposición adicional cuarta*, que se desarrolla de la siguiente manera:

“Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley”

Dicho artículo 74 habla sobre la identificación y valoración de las necesidades educativas de este tipo de alumnado. Expone que se realizará lo más tempranamente posible, a manos de profesionales especialistas y en base a lo determinado por las Administraciones educativas. También aclara que de este proceso serán informados los padres, madres o tutores legales del alumno, teniendo en cuenta el interés y la voluntad de los mismos en el proceso. Por último, expone que, al término del curso, se evaluará el grado de consecución de los objetivos individuales previamente establecidos.

Para finalizar, se ha de señalar la variación existente entre la anterior ley, ya derogada, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) y la actual en cuanto a alumnos ACNEAEs. Mientras que en la primera se establecen cinco categorías, alguna tan genérica como dificultades de aprendizaje; en la segunda se dividen en ocho apartados diferentes: necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades y las dos ya mencionadas previamente, que son las que atañen a este estudio de caso.

4.2. Reales decretos.

A nivel nacional, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* hace referencia al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en su *Artículo 14*:

“Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.”

En lo referente a alumnado escolarizado tardíamente, este Real Decreto dicta que:

“La escolarización del alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo (...) se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al curso correspondiente a su edad.”

4.3. Normativa autonómica.

A nivel autonómico, encontramos dos decretos que rigen la educación primaria y la atención a la diversidad en nuestra comunidad. Son los mencionados a continuación:

El primero de ellos es el *DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. En su sección segunda, *Artículos 22, 23, 24, 25 y 26* se tratan el concepto, principios generales de actuación, plan y medidas ordinarias y extraordinarias de la atención a la diversidad.

Ésta es definida como *“el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias de todos y cada uno de los alumnos en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios.”*

Se establece también una lista de principios generales tales como la consideración y el respeto a la diferencia, el respeto a la evolución y el desarrollo, la enseñanza personalizada, la detección e identificación temprana de necesidades, la igualdad de oportunidades o el uso de las TIC como herramienta facilitadora.

Atendiendo al Plan de Atención a la Diversidad, este *Decreto 26/2016* lo define como *“el documento de planificación, gestión y organización del conjunto de actuaciones y medidas de atención a la diversidad que un centro docente diseña para adecuar la respuesta a las necesidades educativas y diferencias de su alumnado.”* Establece que el equipo directivo será el encargado de elaborarlo y coordinarlo, siguiendo la actuación del resto de los docentes. Añade también las singularidades y diferencias que puede tener este plan si el centro en el que se implementa posee varias etapas educativas. Éste, tal y como se refleja en el decreto, ha de contener justificación, objetivos, procedimiento, programas específicos organización de los recursos humanos, colaboración con las familias y otros organismos y seguimiento y evaluación. Por último, describe como medidas ordinarias la acción tutorial, las actuaciones preventivas, los agrupamientos flexibles heterogéneos, las adaptaciones curriculares o los planes de acogida, entre otros. Si nos fijamos en las medidas extraordinarias y especializadas cabe destacar el apoyo de los maestros especialistas (PT y AL), las adaptaciones de accesibilidad y curriculares, la aceleración y

flexibilización parcial del currículum o la prolongación de la escolaridad un año más si el alumno lo necesita.

4.4. Ordenes e instrucciones.

Encontramos también a nivel autonómico dos órdenes que rigen la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la lectura.

La primera, la *ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*. Esta ley tiene por objeto coordinar la respuesta educativa a este alumnado, así como la planificación de las medidas educativas que deben ser adoptadas y la definición de los medios y recursos que son necesarios para hacer efectivo el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades. Esta orden, en su *Sección Tercera, Artículos 21 y 22*, habla sobre el alumnado con integración tardía en el sistema educativo y en situación de desventaja socioeducativa. Establece que:

“El alumnado con integración tardía en el sistema educativo es aquel que presenta necesidades educativas que requieren una atención específica por haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo español, (...) y que, en ocasiones, desconoce la lengua de acceso al currículo y/o presenta un desfase curricular significativo de conocimientos instrumentales básicos.”

Este desfase curricular, generalmente acompañado de dificultades de aprendizaje, a menudo viene derivado de dificultades del lenguaje.

“El alumnado en situación de desventaja socioeducativa es aquel que presenta necesidades educativas que requieren una atención específica derivada de sus especiales condiciones sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole, y que además presenta un desfase curricular significativo de dos o más cursos, al menos en las áreas o materias instrumentales básicas, entre su nivel de competencia curricular y el que corresponde al curso en el que efectivamente está escolarizado.”

En lo referente a la escolarización de este alumnado, *Artículo 22*, la Orden manifiesta lo siguiente:

“La escolarización y la atención educativa a este alumnado se realizará conforme a lo establecido en la Resolución de 17 de mayo de 2010 de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al citado alumnado.”

Por su parte, la actuación para con los alumnos de atención a la diversidad también se enmarca, al igual que en el decreto recientemente comentado, en el *ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022*. Este plan está concebido desde tres niveles distintos de concreción: el conceptual, el estratégico y el operativo.

Este II Plan muestra las líneas de actuación dirigidas a toda la comunidad educativa, con el fin de apoyarles en la tarea de reconocer y valorar la diversidad humana, contribuyendo a superar las situaciones discriminatorias que pueden surgir en el contexto educativo.

El Plan también hace referencia a la escuela rural, así como al tratamiento acomodado a la realidad que los centros educativos de los pueblos viven: dispersión, falta de materiales, etcétera. Es destacable también el énfasis que se pone en el fracaso y abandono escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, que es uno de los colectivos con las tasas más altas en esta materia.

Dejando de lado la Atención a la Diversidad, y al estar la intervención regida por la lectura y el Plan de Lectura del Centro, también cabe mencionar la *ORDEN EDU/747/2014 de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*. Dicha orden tiene como objetivo la regulación de la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes públicos y concertados de Castilla y León.

Expone también que el plan de lectura de centro *“debe recoger el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa para trabajar los aspectos relacionados con la comprensión de textos y la producción de los mismos, la dinamización de la lectura y la*

capacidad para buscar y evaluar información, así como utilizarla y comunicarla, a través especialmente de las bibliotecas escolares y de las tecnologías de la información y de la comunicación.” Se trata, por lo tanto, de una respuesta organizativa para aumentar el peso de la lectura, escritura y expresión oral en todas las áreas del currículo.

Por último, y en relación con la orden anterior, la intervención que se sigue con el alumno y que se expone a continuación, queda también reglada por el *Plan de Lectura 2021* un centro escolar de una capital de provincia de Castilla y León. Este Plan se expone detalladamente en el punto 5.2 del presente documento.

5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO O PLAN DE INVESTIGACIÓN.

A continuación, se presenta el caso del alumno que se va a tratar, así como su posterior intervención a través del plan de lectura, los objetivos de la misma, la metodología, los materiales, las actividades y la evaluación de los resultados obtenidos.

5.1. Características del caso.

5.1.1. Datos personales.

El alumno escogido para la realización del estudio de caso, de iniciales E. M. M., es un niño de 6 años de edad. Es de etnia maorí y proveniente de Nueva Zelanda, por lo que desconoce por completo el idioma castellano. Llegó a Valladolid en febrero de 2022 por motivos laborales y familiares, habiendo residido previamente por dos meses en País Vasco. Vive en la ciudad de Valladolid, cerca del colegio, junto a sus padres y sus dos hermanos menores, también escolarizados en Educación Infantil del mismo centro. En su país, donde ha residido toda su infancia, no estuvo escolarizado. Comenzó a asistir a la escuela en el curso escolar 2021/2022, primero en una *ikastola* y después en este centro.

La familia, a través de la figura la madre, se muestra predispuesta a participar en la educación de sus hijos, aunque la dificultad del idioma a menudo dificulta o imposibilita el trabajo escolar en casa.

5.1.2. Descripción breve del caso.

Según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), y como ya hemos mencionado previamente, el alumno escogido puede clasificarse como ACNEAE, pues cumple dos de los requisitos necesarios:

El primero de ellos es el **desconocimiento grave o total de la lengua de aprendizaje**. Como dije previamente, el alumno viene desde el continente oceánico, natal de Nueva Zelanda, por lo que no conoce nada de castellano. Sus padres tampoco saben hablar el idioma, por lo que los únicos estímulos que el niño recibe en nuestro idioma se dan el aula y el comedor, al que su madre lo apuntó única y exclusivamente para que estableciera lazos con el resto de niños, ya que fue recomendación del centro. Su lengua vehicular es

el inglés, con el que nos comunicamos con él. Existen multitud de interferencias y barreras en la comunicación, puesto que la profesora de aula no sabe apenas inglés. Por mi parte, puedo comunicarme con él en su idioma con mi nivel medio de inglés. Él consigue entenderme, pero en muchas ocasiones soy yo el que no entiende lo que quiere decir. La comunicación se completa a través de gestos y señales, y va mejorando con el paso de los días, cuando el niño va adquiriendo vocabulario básico.

Por otro lado, la segunda característica que lo encuadra dentro de los ACNEAEs es la **incorporación tardía al sistema educativo por condiciones personales o historia escolar**. El alumno ha sido escolarizado por primera vez en España, puesto que en su país no había tenido la oportunidad de hacerlo. Se desconoce el motivo. Pese a ser el primer año que está en un colegio, su comportamiento es bueno y su tolerancia y aceptación a las normas comunitarias de un espacio público como es el aula son también positivas. Pese a esto, en ocasiones es imposible mantenerlo sentado o trabajando. Su actividad es aún más elevada que la del resto de sus compañeros, también de su edad.

El niño trae una pequeña base en áreas como matemáticas, ya que sabe discriminar los números, contarlos y sumarlos siempre y cuando sean de una cifra. También sabe escribir su nombre, y diferencia las letras mayúsculas entre sí, aunque las relaciona con sus fonemas en inglés. El resto de conocimientos que tenía adquiridos en áreas como la lengua se han visto mermados a su llegada a España.

Al principio, tras su llegada, el alumno mostraba periodos absentistas, llegando a faltar un día o dos a la semana. La familia no aportaba explicaciones, aunque se sospecha que el periodo de adaptación de la familia no ha sido sencillo. Con el paso de las semanas esta conducta se redujo, asistiendo casi la totalidad de los días al centro y justificando las faltas en caso de no asistir.

A principios de mayo de 2022, se comenzó a realizar una Adaptación Curricular Significativa (ACI) para el alumno, que es una modificación del currículo que suprime todos aquellos objetivos y contenidos que el niño, debido a sus características o capacidades, no puede alcanzar en el presente curso escolar. Quedan reflejados los estándares, objetivos y contenidos que se consideran que puede y debe alcanzar al término del curso o ciclo. La ACI no modificó las intervenciones diseñadas, ya que al término de mis prácticas el documento aún no se había terminado.

5.1.3. Actitud del alumno.

La actitud y predisposición del alumno es significativamente buena. Como ya se indicó previamente, el niño sabe comportarse adecuadamente y tolerar la mayoría de las normas sociales del centro. Tiene también actitudes propias de un niño de su edad, como es levantarse en clase en todo momento, ir corriendo de lado a lado o gritar, aunque si se aprecia una diferencia con el resto de sus iguales, pues este alumno tiene una actividad aún más excesiva que la de sus compañeros.

En cuanto a los contenidos de aprendizaje, el alumno se muestra siempre predispuesto a aprender, aunque sus periodos atencionales son muy breves (más cortos aún que los de sus compañeros de la misma edad), de entorno a diez o quince minutos, a lo sumo. A la hora de realizar actividades o juegos interactivos y manipulativos se muestra mucho más participativo y atento, no así cuando se han de realizar actividades más sobrias, de pura escritura o repetición, que también son necesarias. Constantemente requiere actividades interactivas y rechaza las más tradicionales, por lo que se intenta utilizarlas lo menos posible o suplirlas o acompañarlas de las TICs. En alguna ocasión incluso se ha negado a participar en ciertas actividades que no son de su agrado, no haciendo caso a lo que se le dice. El apoyo que le dan en casa resulta fundamental para avanzar de manera más eficaz. En muchas ocasiones, el niño lleva breves fichas o actividades para realizar en casa de manera autónoma, ya que el trabajo debe ser continuo y constante, aunque en varias ocasiones lo trae sin hacer. El alumno no tiene, aparentemente, ninguna dificultad de aprendizaje añadida.

5.2. Plan de Lectura del Centro (PLC).

El Plan de la Lectura del CEIP de una capital de provincia de Castilla y León se establece en la búsqueda de estrategias para conseguir desarrollar y fomentar el interés del alumnado por la lectura y la escritura, instrumentos indispensables para la adquisición de aprendizajes y conocimientos.

Como docentes, es fundamental que los libros sean un elemento destacado en la actividad diaria de los alumnos, siendo tarea del profesorado que todos ellos obtengan respuesta positiva en su demanda, atendiendo a la diversidad de edades, gustos e intereses,

y no dejando nunca de lado la labor conjunta entre el centro y las familias, imprescindible para lograr éxito. Resulta fundamental motivar la lectura de una manera práctica y divertida utilizando elementos gráficos visuales y lenguajes cercanos a la realidad del alumnado. Las nuevas tecnologías pueden ayudar en este aspecto, ofreciendo un amplio abanico de posibilidades para que los alumnos puedan leer y trabajar la comprensión lectora desde sus casas.

En cursos anteriores, previo a la situación sanitaria derivada del COVID-19, se realizaron diversas actividades lectoras y escritoras que o bien se han suprimido o bien se han adaptado a la actual normativa sanitaria.

- Actividades de dinamización lectora y escritora.
- “Libro viajero” y “Maleta viajera”.
- Biblioteca de aula con lotes de libros que permanecerán en las clases.
- Concursos de cuentos y celebración del “Día del Libro”.
- Todas aquellas posibles actividades de carácter atractivo e innovador y relacionadas con la actualidad que potencien en los alumnos la reflexión y el espíritu crítico y que puedan llevarse a cabo en el momento actual. Entre ellas, programas de relajación a través de la poesía e interpretación de noticias reales para los alumnos de infantil, y talleres de lectoescritura y reelaboraciones de textos leídos para los de primaria, entre otras.
- Actividades dirigidas a las familias para promover la lectura en el seno familiar, creando actitudes positivas en el lector.

Leer y escribir implican desarrollar la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) y a la vez, asociarla al resto de las competencias. Así, todas las actividades que se diseñan en el Plan de Lectura del Centro son actividades de aprendizaje integradas, que permiten a los alumnos avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. Por su parte, la CCL orienta el trabajo educativo hacia un alumnado capaz de leer, comprender y producir todo tipo de textos, ya sean orales o escritos, en prosa o verso, escolares o no escolares, etcétera.

En la medida de lo posible, se utilizarán las TICs, pues posibilitan espacios dinámicos de lectura multimedia. En esta nueva realidad, el lector requiere la adaptación de sus habilidades tradicionales y la adquisición de destrezas específicas, además del desarrollo

de competencias digitales para que sea posible su acceso a la lectura de una manera eficaz y segura.

Además, el PLC es una responsabilidad interdisciplinar, pues también desarrolla la fantasía y la imaginación, la sensibilidad y las emociones, actitudes, hábitos y buen gusto. Todo ello persigue un objetivo común: el desarrollo del gusto por la lectura aplicando un uso crítico y racional de lo leído.

Podemos diferenciar dos tipos de objetivos dentro del PLC: generales y específicos.

Los primeros están recogidos en la *ORDEN EDU 747/2014, de 22 de agosto por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León*, y son los siguientes:

- Despertar, aumentar y consolidar el interés del alumnado por la lectura como elemento de disfrute personal.
- Proporcionar y reforzar estrategias desde todas las áreas del currículo para que los escolares desarrollen habilidades de lectura, escritura y comunicación oral y se formen como sujetos capaces de desenvolverse con éxito en el ámbito escolar y fuera de él.
- Animar al alumnado a leer en soporte digital.
- Lograr la implicación de toda la comunidad educativa en el interés por la lectura.

Los segundos, son los siguientes:

- Descubrir la necesidad de la lengua escrita y acercarse a ella con curiosidad e interés.
- Facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura y la escritura.
- Utilizar la lectura para aprender los contenidos de las diversas áreas curriculares.
- Prevenir el error ortográfico y respetar las normas que rigen el código escrito.
- Desarrollar la atención para captar con claridad la información distinguiendo las ideas fundamentales de las accesorias.

- Compartir lecturas con otros lectores y enriquecer la propia comprensión de los textos.
- Integrar las TIC como medio eficaz para la mejora de la competencia comunicativa.
- Fomentar el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico e intolerante hacia situaciones de violencia.
- Diseñar y coordinar desde la Biblioteca Escolar actividades de animación lectora y escritora.
- Atender de manera específica al alumnado con necesidad de apoyo/refuerzo educativo.
- Informar a las familias del PLC enfatizando su protagonismo en el proceso de adquisición de los hábitos lector y escritor de sus hijos.

A la hora de organizar la coordinación y dirección del plan , y con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, se establecen los denominados equipos de coordinación del Plan de Lectura, compuestos por la responsable de la biblioteca y secretaria del centro y un responsable de internivel (infantil, 1º a 3º y 4º a 6º). Este equipo es encargado también de comunicar y difundir las actividades que se van a realizar y de la preparación de materiales.

Por otro lado, la biblioteca escolar juega un papel fundamental en el PLC: proporciona materiales de lectura, da acceso a fuentes variadas, facilita recursos al profesorado, etcétera. Siguiendo esta línea, se establecerán bibliotecas de aula en cada una de las clases, con libros adecuados a la edad de los alumnos que la integran. A través de estos ejemplares se realizarán sesiones lúdicas y se destinarán ciertos periodos de tiempo a la lectura individual y colectiva. Por último, también se realizarán actividades propias de una biblioteca como catalogar, inventariar, organizar y actualizar los ejemplares.

En cuanto al seguimiento y evaluación del plan, éste se desarrolla de forma interna, periódica y continua. Al término de cada curso se recogen las observaciones y conclusiones obtenidas comparándolas con los objetivos que se plantearon en un principio. De esta forma, se podrá observar el grado de cumplimiento de los mismos, el éxito en la consecución de competencias y el desarrollo de las actividades establecidas.

Toda esta información ayuda a replantear o modificar el PLC que se desarrollará el curso próximo.

La evaluación consta de tres momentos:

1. Evaluación inicial, donde se analizan todos los factores que están en juego al comenzar el trabajo.

2. Evaluación del proceso, donde se tienen en cuenta dos aspectos:

- Elaboración del proyecto:
 - Adecuación de los objetivos.
 - Adecuación de las actividades y actuaciones para conseguir los objetivos planteados.
 - Personas participantes: designación de responsables.
 - Recursos necesarios.
- Desarrollo del proyecto:
 - Actitud. Participación del profesorado, padres y alumnos.
 - Apoyos necesarios: formación, recursos, intercambios, etcétera.
 - Grado de satisfacción de la comunidad educativa.
 - Cumplimiento de las actividades y actuaciones propuestas.
 - Modificaciones que se consideran necesarias.

3. Evaluación final, momento de evaluar el plan:

- Objetivos que se han conseguido y grado de consecución de los mismos.
- Objetivos que no se han conseguido y análisis de las causas.
- Desarrollo de los procesos.
- Actividades realizadas: diseño, temporalización, responsables.
- Aspectos organizativos.
- Materiales adquiridos, materiales elaborados.
- Cambios detectados en el Centro y en cada aula.
- Posibles aspectos a mejorar.
- Dificultades encontradas.
- Satisfacción de la Comunidad Educativa.
- Progresos en el nivel lectoescritor y en el gusto por la lectura y la escritura.

- Propuestas para continuar en una línea de trabajo positiva.

5.3. Objetivos.

La intervención que se va a desarrollar con el alumno no puede perseguir, por razones obvias, los objetivos establecidos en el PLC, por lo que se adaptan a sus características y capacidades de forma real y objetiva, y con la intención de cumplir todos ellos al término del curso.

En el caso de este alumno, y teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades, los objetivos propuestos son los siguientes:

- Proporcionar y reforzar estrategias para que los escolares desarrollen **habilidades de lectura, escritura y comunicación oral.**
- Facilitar al alumnado los **aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura y la escritura.**
- Utilizar la **lectura** para aprender los contenidos de las diversas áreas curriculares.
- Enfatizar el protagonismo de las familias en el proceso de adquisición de los hábitos lector y escritor de sus hijos.

De esta manera, el objetivo primordial de esta intervención es comenzar el proceso de adquisición de la lectoescritura de un niño con desconocimiento de la lengua a través de varios objetivos seleccionados del PLC. En el proceso participará no solo el centro y su plantilla, sino también la familia en la medida de lo posible.

Al término de la intervención, se intentará conseguir, al menos, la distinción de varias letras del alfabeto español (todas las vocales y varias consonantes) así como el fonema correspondiente a las mismas. Además, se propondrá también la lectura de sílabas simples combinando las letras previamente aprendidas. Por último, se dotará al alumno de un vocabulario básico con el que pueda establecer relaciones comunicativas simples con el resto de sus iguales, como pueden ser palabras referentes a los números, los colores, los objetos cotidianos o la familia.

5.4. Metodología.

Según de Miguel (2005) un método de enseñanza o metodología docente es un conjunto de decisiones (herramientas, estrategias, técnicas y métodos) sobre los procedimientos que se van a emprender y los recursos que se van a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos, permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa.

Si atendemos al currículum de primaria, éste no recoge de forma explícita ninguna orientación metodológica, aunque las opciones educativas que ofrece se centran, en primer lugar, en la adaptación a las características personales de los alumnos y, en segundo lugar, en la integración de los distintos aprendizajes y experiencias. De esta manera, y al no figurar una metodología textual, se siguen los principios psicopedagógicos del constructivismo, extraídos del *DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno y de su aprendizaje previo.
- Favorecer que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí mismos.
- Promover situaciones en las que el alumno actualice sus conocimientos.
- Favorecer situaciones de aprendizaje que tengan sentido para el alumnado y que sean atractivos y motivantes.

Así, se desarrolla en los alumnos la capacidad de aprender a aprender, al mismo tiempo que se dota de un carácter socializador aunque individualizado.

A la hora de trabajar, el alumno lo hará de manera individual en la mayoría de las ocasiones, para no interferir y obstaculizar el aprendizaje del resto de compañeros. En determinadas actividades puede ser ayudado por uno o varios alumnos, y en aquellas en las que no se requiera utilizar el lenguaje oral, que son muchas, participará en gran grupo.

A lo largo de la intervención se han empleado diferentes tipos de métodos de enseñanza, implicando el uso de diferentes elementos. Principalmente, y como ya se ha explicado previamente, con el alumno se sigue un aprendizaje individualizado y personalizado, partiendo de sus intereses y conocimientos previos para construir desde

ahí sus nuevos aprendizajes. La metodología desarrollada refleja y respeta también las propuestas y consensuadas desde el equipo didáctico del alumno (tutora y PT).

A continuación, se enumeran otros dos tipos de metodologías innovadoras y activas utilizadas:

- Gamificación: La metodología más utilizada a lo largo de la intervención es la gamificación. Ésta consiste en integrar dinámicas y mecánicas propias de un juego a los conocimientos y competencias que se han de adquirir en clase. Es una manera de trabajar que resulta muy motivante para el alumno, que se propone jugar sin saber que está aprendiendo algo que, de manera tradicional, no le llamaría la atención.

Así, a través de esta metodología se han aprendido las letras y los fonemas en castellano, el conteo de números de dos cifras y el consiguiente concepto de decena, así como vocabulario básico de animales, colores, alimentos u objetos y el fomento de la grafomotricidad y la motricidad fina.

- Visual thinking o pensamiento visual: Se trabajan conceptos matemáticos y sobre todo lingüísticos (vocabulario) a través de dibujos, también llamados pictos, que escenifican un objeto, persona o incluso una secuencia o historia.

A la hora de realizar un problema de matemáticas, no pudiéndose leer el enunciado, el alumno es capaz por sí solo de hallar la solución a través de un dibujo representativo, ejemplificado paso a paso. Para trabajar vocabulario sencillo como acciones básicas, se emplea también esta metodología, aprovechando las posibilidades comunicativas que ofrecen las imágenes y dibujos para expresar conceptos e ideas.

5.5. Secuenciación de actividades (propuesta didáctica) y temporalización.

Las actividades propuestas que se realizan con el alumno atienden no solo a sus necesidades, sino también a sus capacidades. Por este motivo, las sesiones realizadas constan de periodos cortos de tiempo que varían entre los quince y treinta minutos. Esta duración está sujeta a los tiempos de concentración que un niño de su edad puede mantener, y que pueden variar dependiendo del día. Es importante tener en cuenta esto,

pues forzar en exceso por encima de sus posibilidades hará que el alumno no consiga los objetivos propuestos.

Entre estos periodos de tiempo, y para dar descanso y a la vez recompensa por el trabajo, se realizan descansos activos. Éstos son periodos algo más breves, de entre cinco y veinte minutos, en los que el alumno no se encuentra realizando una actividad aparentemente formativa. En estas cuñas se suele dar cabida al cuerpo y al movimiento, así como al juego. Se efectúa un uso inteligente de estos descansos, utilizándolos más cuando el alumno lleve ya mucho tiempo de la mañana trabajando. Por el contrario, al comienzo de la jornada el periodo de trabajo mucho más fructífero, por lo que se utilizan en menor frecuencia.

La organización de las mencionadas sesiones es orientativa e informal, pues no se tienen en cuenta tiempos estrictos, sino que se amoldan al calendario del día (clases con la PT, salidas, actividades). Por su parte, las sesiones tienen siempre la misma estructura, aunque dependiendo de dicha disponibilidad se pueden realizar más o menos actividades. Las actividades propuestas cuentan con el respaldo tanto de la tutora del aula como de la profesora de pedagogía terapéutica que trabaja con él.

La sesión comienza siempre en torno a las nueve y media, una vez ya se han sentado todos los alumnos, han sacado el material y se ha realizado la asamblea. El alumno también participa en las tareas de la asamblea, para familiarizarse con las rutinas del aula (recitar el alfabeto, anotar la fecha, escribir el tiempo que hace). Una vez terminado, comenzamos la rutina del día, que consta de cuatro bloques. Los tres primeros son fijos y constantes, ya que ésta es una cualidad necesaria a la hora de aprender a leer, escribir y hablar un idioma; mientras que el cuarto y último es variable.

ACTIVIDAD FIJA 1: LA GRAFOMOTRICIDAD.

Anexo I

La jornada comienza trabajando la grafomotricidad, que se refiere al movimiento gráfico que se realiza con la mano al escribir. Frecuentemente, el alumno coge el lápiz de forma incorrecta para escribir o dibujar. Apenas sabe escribir más allá de su nombre y en mayúsculas, haciéndolo con un trazo poco delimitado. No es capaz de escribir sobre una línea sin torcerse hacia arriba o abajo, o de escribir la grafía de ciertos números o letras minúsculas con serifas pese a tenerlas delante. Al ser esta una cualidad necesaria para la integración total del niño en el aula, todos los días se trabaja.

Para ello se emplean diferentes materiales:

- Cuaderno/fichas de grafomotricidad: A través de estos soportes el alumno repasa líneas discontinuas sencillas, curvas y rectas, sobre línea o en una cuadrícula. Más adelante las líneas pasaban a sustituirse por los números y letras mayúsculas, para después pasar a minúsculas. También se trabajan series geométricas simples sobre una cuadrícula. Todos ellos tienen una pauta de escritura, con los pasos que hay que seguir y la dirección que ha de seguir el trazo, indicado con unas pequeñas flechas sobre la línea discontinua.
- Bandeja de arena: A modo de hoja en blanco, se pide al alumno que escriba sobre arena fina la grafía de diferentes números y letras.

ACTIVIDAD FIJA 2: LA CARTILLA DE LAS LETRAS.

Anexo II

La siguiente actividad realizada, generalmente tras un periodo de descanso, es la denominada cartilla de las letras. Se usa como material un libro dedicado al alfabeto español. En él, cada una de las páginas contiene una letra, y junto a esta, una serie de palabras y frases simples que la contienen. En muchas ocasiones van acompañadas de dibujos, para hacer el aprendizaje más sencillo y menos monótono. El objetivo de esta actividad es que el alumno aprenda a discriminar las diferentes letras del abecedario, así como sus fonemas. A mayores, se trabajan con él algunas de las palabras que allí aparecen, con el fin de que las pronuncie y relacione el fonema con el dibujo.

Las primeras letras trabajadas son las vocales. No fue una tarea sencilla, pues aunque se conoce las letras en inglés, no era capaz de relacionarlas con sus correspondientes fonemas en español. Existió especial dificultad entre la *e* y la *i*, ya que el sonido en castellano de la segunda es el sonido en inglés de la primera. Mediante una serie de canciones se consiguió solventar este problema, relacionándolos con la estrofa (sonido) y con gestos que habíamos inventado para cada vocal.

Por su parte, más adelante y ya adquiridas las vocales, se avanza a leer conjuntos vocálicos de dos letras: *ia, eo, ue, ...* y posteriormente de tres, como pueden ser: *iau, iei, oía, uai, ...*

Una vez aprendidas todas las vocales, y ya habiendo aprendido también su trazo (mediante las actividades de grafomotricidad), comenzamos las consonantes. Es importante tener una base sólida en las vocales, pues son necesarias para aprender a pronunciar cada una de las nuevas letras a las que se enfrenta.

El nivel en este libro es progresivo. Se comienza con aquellas más fáciles de pronunciar (*l, s, m*). El procedimiento es el mismo que con las vocales: familiarización con la letra, aprender la articulación y pronunciación de su fonema, y por último su trazo. En el caso consonántico, se termina leyéndola junto con las vocales (*la, le, li, lo, lu, al, el, il, ol, ul*). De esta manera, y sin introducir un nuevo concepto, el alumno aprendía conjuntos silábicos. No se ha de pasar de letra hasta que el alumno ha adquirido de forma completa la anterior, pues lejos de familiarizarlo con las letras, podrá confundirse.

A parte del libro se utilizaban también otros soportes en papel y digitales. Para el alumno es motivante el trabajo de adquisición de las letras intercalado con colorear dibujos, por lo que utilizábamos anexos con dibujos que podrá pintar una vez aprendida la letra o palabra.

Durante mi estancia en el centro, se logró aprender las letras *s, t, p, n, d, c* y *h*.

A lo largo de las semanas también se encontraron leves dificultades. El alumno no conseguía pronunciar las sílabas *ce, ci*, ya que las pronunciaba como si en lugar de la *c* llevaran una *f*. Trabajando con pequeñas letras de madera y formando palabras que él había escuchado, se logró que pronunciara esta letra de forma correcta, aunque con gran dificultad.

ACTIVIDAD FIJA 3: LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.

Anexo III

La última actividad fija trabajada todas las mañanas es la referente a la conciencia fonológica. La conciencia fonológica es la base que permite al niño articular la lectura de forma predominantemente oral. Normalmente se adquiere de forma natural.

En este punto se parte de cierta ventaja, pues cuanto más pequeño es un niño más fácil es que adquiera la conciencia fonológica en otros idiomas, aunque sea de forma básica.

Para trabajar esta conciencia fonológica se utilizan fichas en las que tiene que relacionar un sonido o letra con su dibujo o símbolo correspondiente. Se usan también materiales que fomenten el dibujo y la pintura, potenciando el aprendizaje con los intereses del niño. De esta manera, este trabajo permite que reconozca y utilice los sonidos del lenguaje hablado. A mayores, se utilizan, aunque de manera más esporádica, recursos con rimas (canciones, poesías) y repetición de sonidos (trabalenguas), con el objetivo de agudizar el oído y discriminar los sonidos y fonemas de cada letra.

Una vez detalladas las tres actividades fijas, y dependiendo del tiempo y la actitud del alumno ese día, se utilizan diferentes recursos o actividades que se exponen a continuación:

ACTIVIDAD VARIABLE 1: LA MALETA VIAJERA.

Anexo IV

La actividad “Libro viajero” o “maleta viajera” es una experiencia enmarcada en el Plan de Fomento de la Lectura del centro. Ésta tiene como objetivos el fomento de la lectura en el ámbito familiar, favoreciendo momentos de encuentro y disfrute del ocio, y despertar el interés y curiosidad por los libros y la lectura como fuente de conocimiento y placer. No se realiza en el aula como tal, sino fuera de la misma, pero es una de las actividades que más gustan a los niños y que mejor representan el espíritu del fomento de la lectoescritura del centro.

La actividad consiste en que cada fin de semana, un niño o niña de cada clase se lleva a su casa dicha maleta. Ésta contiene diferentes materiales: un libro que tienen que leer a su familia, otro que su familia le tiene que leer al alumno, otro con imágenes para ver juntos, un cuaderno en el que apuntar como ha ido la experiencia y una libreta de posibles sugerencias para mejorarla. Lo acompaña un pequeño obsequio para ellos (caramelos y rotuladores).

Esta actividad también fue probada por el alumno, adaptando los libros a su nivel y posibilidades reales. Teniendo en cuenta la situación familiar, y sabiendo que ninguno de los progenitores conoce el español, se facilita un pequeño cuento cuya historia está acompañada de dibujos detallados, que cuentan la historia casi sin leer el libro. El objetivo no es que el alumno o su familia consiga leerlo, sino que comparta la experiencia de la lectura con su madre y su padre, derivando en una fuente de diversión y atracción por la lectura, que lo anime a seguir aprendiendo en el aula día tras día y a utilizar los libros como recurso de pasatiempo. Se adjunta también un *post-it* con las instrucciones en inglés para que sus padres, si lo desean, rellenen el cuaderno de la experiencia.

ACTIVIDAD VARIABLE 2: TRABAJAMOS LA LECTOESCRITURA.

Para aprender las letras y fonemas, con el fin de articular sílabas y posteriormente palabras, se utiliza la baraja de la lectura (*Anexo V*). Este material consistía en una serie de pequeñas cartulinas en las que aparecía una letra y una palabra sencilla que empezaba por ella. Seleccionando las vocales y consonantes aprendidas, se pueden realizar varios juegos educativos.

- **Adivina el sonido:** De toda la baraja, se selecciona una carta y se intenta pronunciar una palabra que lo contenga (el alumno ha memorizado varias a través de la cartilla). En su defecto se dirá una sílaba. El objetivo es que el alumno aprenda a relacionar grafía y fonema.
- **¿Quién soy?:** Se ponen sobre la mesa una serie de cartas con letras diferentes. A continuación, se pronuncia el sonido de la misma y el alumno ha de seleccionar a que letra corresponde.

De esta manera, y de forma interactiva, se gamifican procesos que, a priori, pueden ser monótonos y mecánicos.

Para seguir trabajando en esta dirección se utilizaban diferentes materiales como el alfabeto de tablillas de madera (*Anexo VI*). Con la ayuda de este alfabeto, se simplifica el proceso de escritura y lectura y se trabaja de forma manipulativa. De manera muy similar a la actividad variable anterior se trabaja con este material. Así, se escriben sílabas y palabras con estas tablillas. Se ha de poner énfasis en la letra trabajada ese día. Así, si ésta ha sido la *m*, formaremos las sílabas *ma, me, mi, mo, mu, am, em, im, om, um* y palabras sencillas como *mamá, mula* o *lomo*. Si se pide al alumno que escriba esta sílaba o palabra es necesario que esté delante, ya sea escrita en el cuaderno o formada con otras tablillas. El objetivo de esta actividad es que aprenda a discriminar las letras y sus grafías entre sí, para comenzar el proceso de escritura.

ACTIVIDAD VARIABLE 3: ADQUIRIMOS VOCABULARIO.

Aunque el alumno no conozca el idioma, y por ende no sabe hablarlo ni escribirlo, es necesario dotarle de un vocabulario básico con el que pueda comunicarse con el resto de los compañeros. Así, se le proporcionan palabras referentes a los colores, los números, las comidas, las partes del cuerpo, las acciones, los días de la semana, etcétera.

Esto se puede trabajar con diferentes materiales, siendo los pictos (*Anexo VII*) el prioritario. Un picto es una pequeña tarjeta en la que aparece un símbolo o dibujo representando una palabra. A la hora de trabajar con los pictos es beneficioso acompañar al dibujo de un gesto que lo escenifique, para que al alumno le resulte más fácil aprenderlo. Además, este material se puede emplear como vía de comunicación con el niño cuando quiere expresar una idea o concepto y no se le logra entender.

Dichos pictos, y aunque no está relacionado estrictamente con la lectoescritura, también sirvieron para familiarizar al alumno con los números del 1 al 20 y su pronunciación en castellano. Al término de la misma, se logra que el alumno adquiera la cuenta en español del uno al doce.

Para trabajar este vocabulario de forma lúdica se emplean también las TICs. Por medio de una página web especializada en vocabulario a diferentes niveles para alumnos con desconocimiento del idioma, *Spanish Games (Anexo VIII)*, se presentan una serie de juegos en los que se puntúa acertando el vocabulario o la pronunciación. De esta manera, el ordenador muestra una fotografía o dibujo con cinco opciones de respuesta, todas ellas con audio-lectura. El niño ha de escucharlas y seleccionar la que corresponde a la foto o dibujo, todo esto intercalado con juegos llamativos y recurrentes.

Se presenta también la oportunidad de trabajar el vocabulario correspondiente a los alimentos a través de una actividad de matemáticas. Se escenifica un pequeño mercado (*Anexo IX*) con materiales que los alumnos traen de casa (cartón de leche, manzana, agua, huevos, etcétera) a los que se le pone un precio para que éstos aprendan a sumar y restarlos. Se aprovecha la escenificación, que llama mucho la atención al alumno, y se etiquetan los productos no solo con el precio, sino también con su nombre. De esta manera, mientras el alumno manipula y experimenta con los diferentes productos, se le proporciona un estímulo auditivo, en este caso el nombre del objeto, para que lo aprenda mientras juega.

5.6. Evaluación de resultados.

La evaluación que se sigue a lo largo de la intervención es, tal y como describe el *DECRETO 26/2016*, una evaluación formativa e individualizada a través de la observación directa. Con ella se pretende valorar el rendimiento del alumno, así como su regularidad en el trabajo en clase y en casa, a lo largo de todo el proceso. Es una evaluación con regularidad diaria, continua, que no solo sirve para observar los progresos del niño, sino también para revisar la calidad e idoneidad de la intervención y modificarla en caso de que fuera necesaria.

No existe posibilidad de evaluar al alumno a través de una ficha o examen como tal, pero si se pueden seguir otros métodos como no proporcionar ayuda en determinada actividad para comprobar sus avances.

Por otro lado, no es posible hacer una evaluación cerrada, pues proceso de aprendizaje del lenguaje no se puede adquirir en escasos tres meses. Son necesarios años. Sí se puede hacer una evaluación de los resultados obtenidos hasta el momento, que han resultado satisfactorios. Se han comenzado a cimentar los objetivos establecidos en un principio, siendo fundamental el de la adquisición de la lectura y escritura.

Bajo recomendación de la PT, no se realiza ninguna evaluación más, pues se considera demasiado pronto como para emplear otros métodos que resultarían nulos.

A continuación, se muestran una serie de avances observados entre el comienzo de la propuesta didáctica y el término de la misma obtenidos a través de la observación directa.

- En cuanto a la grafomotricidad, el alumno pasa de repasar las líneas y escribir de manera veloz y torciéndose mucho a emplear la calma y realizar un trazo más regular. La ayuda que precisaba al comienzo para coger el lápiz fue siendo progresivamente menos necesaria.
- La adquisición de las vocales es realmente rápida. En solo dos semanas el alumno es capaz de adquirir su grafía y fonema. En cuanto a las consonantes, la tarea fue más costosa, pero consigue aprender todas las que trabajamos de forma correcta.
- Si hablamos de vocabulario, el alumno aprende correctamente palabras referentes a los colores, números o acciones, estableciendo pequeñas ventanas de dialogo a través de palabras con sus iguales.

- Más costoso resulta aprender la unión de dos letras y pronunciar la sílaba de forma correcta. Si se trabaja la sílaba *ma*, el alumno sabe que los fonemas a utilizar son /m/ y /a/, pero no sabe si se pronuncia *ma* o *am*. A lo largo de la intervención, y con ayuda de pequeños juegos con las tablillas de madera, consigue aprender a leerlo, aunque sigue necesitando ayuda y tiempo para hacerlo.

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez finalizada la investigación y la intervención, se pueden sacar en claro varios resultados derivados de las mismas. Éstos se exponen a continuación.

El caso presentado durante este TFG no es un caso que se dé frecuentemente en los centros. Normalmente, los alumnos extranjeros o bien conocen el idioma o bien tienen una pequeña base de castellano. No obstante, el desconocimiento del idioma es una realidad creciente, más aún si atendemos al actual conflicto bélico que se desarrolla en Ucrania y la emigración forzosa que esto provoca. En este punto cobra mucha importancia la educación individualizada, inclusiva y de calidad, ya que este tipo de alumnado es mucho más propenso a caer en el fracaso escolar. Si a esto le añadimos una escolarización tardía, la probabilidad es aún mayor.

Tomando como referencia el caso explicado en este documento, el desarrollo de las estrategias educativas empleadas para adquirir dicha lectoescritura y lenguaje han de diseñarse con cuidado, pero no resulta un proceso difícil. Es necesaria la repetición de contenidos día tras día, pues se ha de cimentar una base sólida sobre la que construir el conocimiento. A partir de aquí, el trabajo es más sencillo. Por ejemplo, si el alumno ya ha aprendido a leer cinco letras, las cinco siguientes le resultarán más fáciles de interiorizar.

A su vez, el hecho de que el alumno se mueva dentro de un contexto escolar en el que ninguno de sus iguales habla su idioma, lo fuerza de forma positiva a aprender el idioma más rápido para poder desarrollar relaciones con los mismos.

Concluyendo, sí es factible y totalmente posible introducir a un alumno con incorporación tardía al sistema educativo y desconocimiento severo del lenguaje dentro del centro escolar, aunque para ello se necesite un arduo y largo trabajo previo que se agiliza cuanto menor edad tenga el alumno. Desde la misma línea, para una intervención de calidad con estos alumnos ACNEAES, es fundamental una detección temprana y atención precoz.

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

El análisis realizado a la posterior intervención arroja una serie de conclusiones que se expondrán a continuación.

La enseñanza de una lengua desconocida a un alumno que nunca ha estado escolarizado no puede ser estandarizada. Cada uno de estos niños tiene sus características, capacidades y puntos fuertes y débiles. A todos ellos tenemos que atender para realizar una intervención adecuada y eficaz que pueda derivar en un aprendizaje correcto de la lengua vehicular, así como una adaptación óptima al centro escolar. La adquisición del idioma es un proceso largo y complejo, que tiene mayor dificultad cuanto más mayor sea el niño. Está demostrado que cuanto más pequeño se es, más rápido y fácil es adquirir conocimientos e información, debido a la gran plasticidad cerebral que poseen. Es importante que el proceso de enseñanza a la lectoescritura y al lenguaje esté pensado en exclusividad para ese alumno.

Partiendo de la teoría constructivista del aprendizaje, puede resultar que una intervención de estas características es algo mecánico y fijo, pero la realidad dista mucho de esta idea preconcebida. Una intervención, así como su metodología y actividades, deben ser analizadas día tras día, observando si están surtiendo el efecto deseado o no en el alumno. Cada objetivo se ha de alcanzar desde diferentes vías y todas ellas han de estar estrictamente diseñadas. Es aquí donde personalmente encontré dificultades, pues las actividades diseñadas con anterioridad en ocasiones no acababan de alcanzar las metas deseadas en el alumno. Al crear una propuesta, a menudo se idealiza el mundo escolar. Algo que a ti te parece obvio quizás para un alumno no lo es, y es aquí donde has de adaptar tu trabajo para que finalmente derive en una buena práctica. Tus ideas deben ser modificadas partiendo de la original hacia un punto en el que el alumno logre alcanzar los objetivos previstos.

A nivel personal, la realización de este TFG, ha supuesto un reto complicado a la vez que atractivo. Complicado por qué he tenido que desarrollar una serie de capacidades y habilidades propias de un trabajo de investigación y puesta en práctica que nunca había llevado a cabo, y atractivo porque ha supuesto una oportunidad única para ponerme a prueba, desenvolverme y valorarme como futuro docente, tanto en lo académico como en

lo personal. Y personalmente, he acabado muy satisfecho con mi labor. En conclusión, este trabajo me ha ofrecido la oportunidad de emplear los conocimientos adquiridos durante estos cuatro años en el Grado de Educación Primaria, complementándolos a su vez con aquellos adquiridos en la práctica educativa, siendo en ocasiones un desafío, pero a su vez, una experiencia vital de aprendizaje eficaz y constructiva.

8. RECOMENDACIONES O INVESTIGACIONES POSTERIORES.

Una vez finalizado el trabajo y la experiencia en la intervención, se evidencian una serie de puntos que sobre la teoría no quedan esclarecidos, pero que se hacen visibles en la puesta en práctica. Éstos se expondrán a continuación, y serían pautas recomendables para investigaciones o intervenciones posteriores de este estilo.

Los centros escolares no están realmente preparados para acoger a este tipo de alumnado. Están carentes de material apropiado para trabajar con alumnos con desconocimiento de la lengua. A menudo se pueden emplear recursos que utilizas para otros niños de menor edad que están desarrollando el lenguaje, pero éstos son nativos y no tienen las mismas necesidades y competencias que los alumnos migrantes. Las TICs resultan realmente de ayuda para utilizar en esta inmersión idiomática, siendo en ocasiones muy beneficiosas, pero han de ser usadas puntualmente y sin abusar.

De esta manera, y como propuesta de futuro, sería muy conveniente que los colegios sean dotados de materiales, recursos, metodologías y estrategias propios para trabajar con alumnado con desconocimiento de la lengua de aprendizaje. Además, el uso de diferentes materiales y metodologías didácticas, intercalando el juego con la educación entre otros, pueden resultar muy beneficiosos a la hora de adquirir un idioma o cualquier otro contenido escolar, motivando al alumno al descubrimiento y a las ganas de seguir aprendiendo.

Por otro lado, pero siguiendo la misma línea, en muchos centros se carece de personal realmente cualificado para casos como este, que aunque no son habituales, deben satisfacer la educación individualizada y eficaz que se le dispone al resto de alumnos. En aquellos centros donde no se dispone de profesorado preparado, o éste se ha de compartir, se pone al frente de estos alumnos a un profesor no especializado, negando así su derecho a una educación digna y de calidad. Así, sería también conveniente dotar al profesorado no especializado de estrategias de trabajo o proporcionarles una base o servicio al que puedan acudir en caso de tener que enfrentar un caso como este.

Para finalizar, cada centro, cada intervención y cada niño son realmente diferentes entre sí, pero el objetivo siempre es el mismo: adentrar al alumno en el mundo de la lectoescritura, del lenguaje, para así poder introducirlo de lleno en la vida escolar y, por ende, para la vida en sociedad. Démosles la educación que merecen, no les olvidemos en una esquina del aula porque ‘entorpecen’ las clases. Seamos verdaderos docentes y guiémosles, al igual que hacemos con todos los alumnos. Al fin y al cabo, y tal y como apunta el pedagogo mejicano Yadiar Julián *“es natural ser diferente, ya que esta diferencia es la que nos hace únicos ante los demás (...); ¿acaso no somos distintos y por lo tanto, en esencia, lo mismo?”*.

9. BIBLIOGRAFÍA.

- Acosta Moré, I. (2010). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la educación.
- Aizpún, A; et al. (2013). Enfoque neurolingüística en los trastornos del lenguaje infantil. *Semiología, evaluación y terapéutica aplicada*. Akadia. Buenos Aires.
- Cabañas Martínez, M. J. ^a. (2009). El profesor de lengua española para alumnos inmigrantes en contextos escolares. *Centro Virtual Cervantes*, 305–317.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 2018, 212–236.
- Colell, E. (2021, 3 febrero). *Los alumnos extranjeros duplican la tasa del abandono escolar en España*. El Periódico. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20210203/alumnos-inmigrantes-expulsados-aulas-11496069>
- CREECYL. (2022). JCYL - CREECYL. <http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/>
- Delegación Territorial de Soria. (2022, 18 mayo). *La Junta abre en Abejar un aula de atención educativa para refugiados ucranianos adultos*. Comunicación. <https://comunicacion.jcyl.es/web/jcyl/Comunicacion/es/Plantilla100Detalle/1281372051501/NotaPrensa/1285170249956/Comunicacion?d=1>
- Durango Herazo, Z. (2015). La Lectura y sus tipos. *Portal de las palabras*, 1, 9–13.
- Escribano, S. (2022, 31 marzo). *Castilla y León duplica la acogida ucranianos: de 600 a 1.120 en una semana*. El Norte de Castilla.

<https://www.elnortedecastilla.es/castillayleon/castilla-leon-duplica-20220331144145-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

Espinosa Moreno, C., & Gregorio Olivares, M. (2018). Fracaso escolar del alumnado inmigrante. *Publicaciones didácticas*, 95, 120–123.

Eurydice - España. La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea. 1994. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Fernández Hawrylak, M., & Grau Rubio, C. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Ciències Socials*, 34, 141–156. ISSN: 1137-7038.

Gabinete Técnico FETE. (2008). La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas. *FETE Enseñanza-UGT*, 1–47.

González Gil, F., Martín Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado.*, 23(1), 243–263.

Hinojosa Camarena, M. J. (2021). El que no ha leído, no ha vivido. Beneficios de la lectura. *Revista electrónica IEENN - Normalista Hoy*, 3, 1–4.

Huguet Canalís, Á., & Navarro Sierra, J.L. (2006). Inmigración y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 17-21. ISSN: 0213-8646.

Junta de Castilla y León. (2022). *Protocolo de actuación con las personas de origen ucraniano desplazadas*.

<https://www.jcyl.es/web/es/portada/informacion-sobre-ayuda-ucrania/protocolo-actuacion-personas-origen.html>

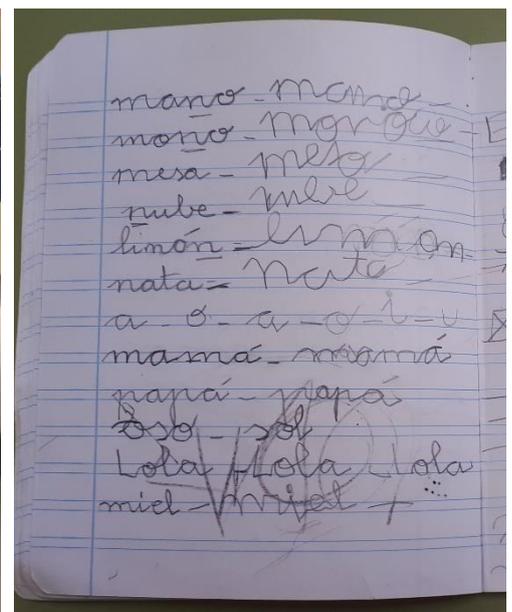
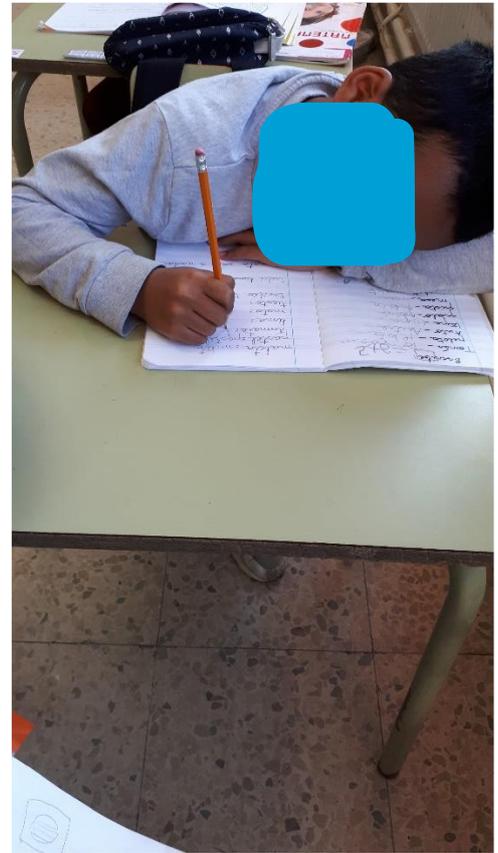
- La inclusión en la educación.* (2022, 27 abril). UNESCO.
<https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Leguina, J. (2021, 26 octubre). *Educación e integración.* elEconomista.es.
<https://www.economista.es/opinion-blogs/noticias/11451444/10/21/Educacion-e-integracion.html>
- León Guerrero, M. ^a. M., Pastor Martínez, M., & Martínez Hernando, M. ^a. C. (2012). Movimientos migratorios, interculturalidad y educación. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 8. ISSN: 1989–211X
- de Miguel Díaz, M. (2006, 29 junio). *Modalidades y métodos de enseñanza centrados en el desarrollo de competencias* [Diapositivas]. Universidad de Oviedo.
http://www.publicacions.ub.es/revistes/edusfarm0/news/mario_de_miguel.pdf
- Neubauer Esteban, A. (2019). Estudio comparado del rendimiento académico del alumnado nativo e inmigrante en la unión europea en PISA 2015. *Journal of supranational policies of education*, 9, 95–116.
- Ocampo González, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista boletín REDIPE*, 8(3), 66–95.
- Población extranjera por Nacionalidad, Comunidades, Sexo y Año.* Instituto Nacional de Estadística (2022).
<https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px&L=0>
- Quevedo Álava, R. A., Pazmiño Campuzano, M. F., & San Andrés Laz, E. M. (2020). La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente. *Dominio de las ciencias*, 6(2), 181–209. ISSN: 2477-8818.
- Rahona López, M., & Morales Sequera, S. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *RAS. Revista Sociológica de Educación*, 6(1), 72–90.

- Ramírez Serrano, M. ^a. C. (2010). Respuesta educativa ante las necesidades del alumnado inmigrante. *Temas para la Educación*, 10, 1–9.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. ^a. (2010). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *Estudios sobre educación*, 19, 97–118.
- Rogero Anaya, J. (2012). EL FRACASO ESCOLAR, causas y alternativas. *Profundizando*, 21, 9–13.
- Silveira Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza Discusión acerca la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105–113.
- SPC. (2020, 17 febrero). Los centros públicos acogen al 80% del alumnado extranjero. *Diario Palentino*.
<https://www.diariopalentino.es/Noticia/z1b794a96-b873-25e9-15d310313e829049/202002/Los-centros-publicos-acogen-al-80-del-alumnado-extranjero>
- Tribuna Grupo. (2022, 4 mayo). *Mañueco visita a niños ucranianos sacados de la guerra: «Castilla y León está de corazón con vosotros»*. Tribuna Salamanca.
<https://www.tribunasalamanca.com/noticias/manueco-visita-a-ninos-ucranianos-sacados-de-la-guerra-castilla-y-leon-esta-de-corazon-con-vosotros/1650896610>
- Villanueva Rodríguez, M. G. (2021). Inclusión de estudiantes cuya lengua materna no es el español. *CONISEN. Investigar para formar*.
- Vivas Herrera, J. A. (2016). ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición? *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 20, 67–85.
- Vygotsky, L. S. (1935). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Biblioteca de bolsillo ed.). Impreso en 2009. Crítica.

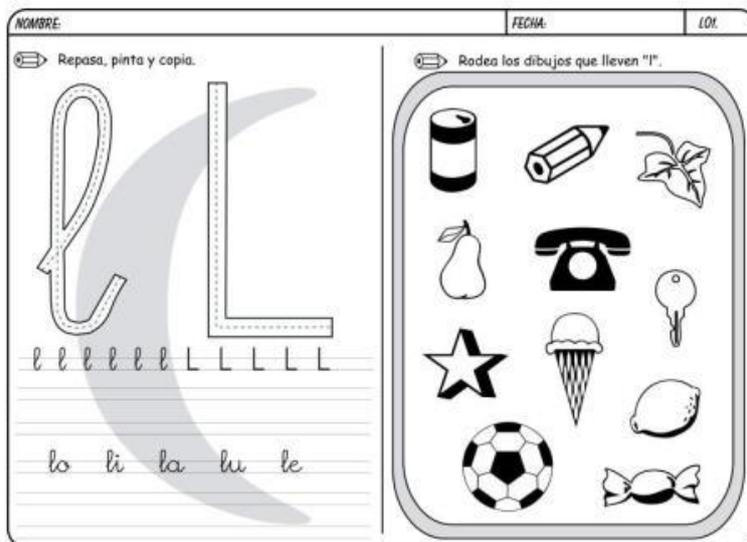
Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vázquez, P. (2009). Inmigración y Resultados educativos en España. *Jornadas sobre inmigración: I Informe FEDEA*, 139–178.

10. ANEXOS.

ANEXO I. GRAFOMOTRICIDAD: Cuaderno de fichas y bandeja de arena.



ANEXO II. CARTILLA DE LAS LETRAS:



ANEXO III. CONCIENCIA FONOLÓGICA:

Nombre: _____ Fecha: _____

Empareja los dibujos que empiezan por la misma sílaba:

Maria Olivero para Aníapí  Blog de recursos para la elaboración de ACES.

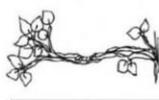
Rodea el dibujo que termina diferente en cada fila:

Maria Olivero para Aníapí  Blog de recursos para la elaboración de ACES.

Nombre _____

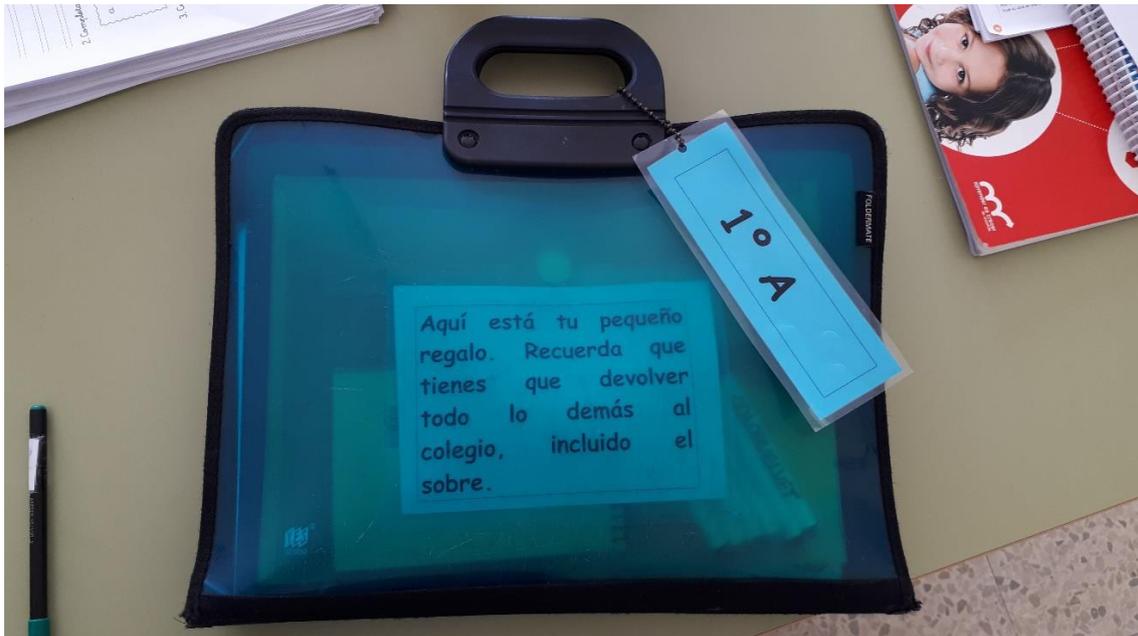
Escribe la sílaba final.

 GA	 RA	 PE
 VE	 QUE	 RO
 DE	 VA	 MO
 RA	 GO	 DA

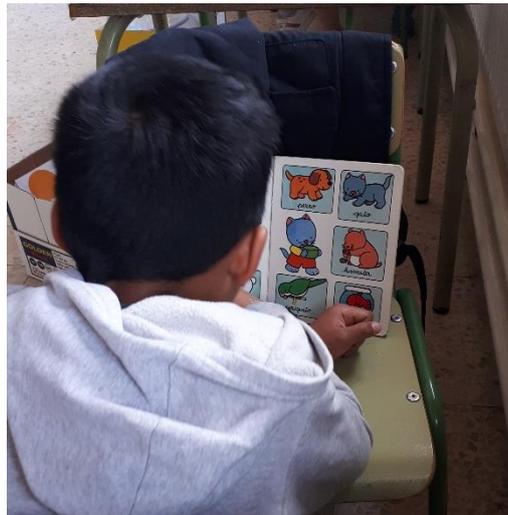
ROBAVOCALES

	H			S
		R		Ñ
	C		B	R
	R		B	T
	H			V

ANEXO IV. LA MALETA VIAJERA:



ANEXO VII. PICTOS DE VOCABULARIO:



ANEXO VIII. PÁGINA WEB - SPANISH GAMES:

ESG 1. Inicio 2. lecciones 3. juegos evaluaciones VOC-ab

ESCOGE un tema aprende una lección JUEGA EVALUACIONES!!

1. Temas



Escoge un tema en español

Empieza escogiendo un tema que te interese de los más de cien temas gratuitos para principiantes e intermedios, con audios completos.

2. Lecciones



Lecciones de español básico

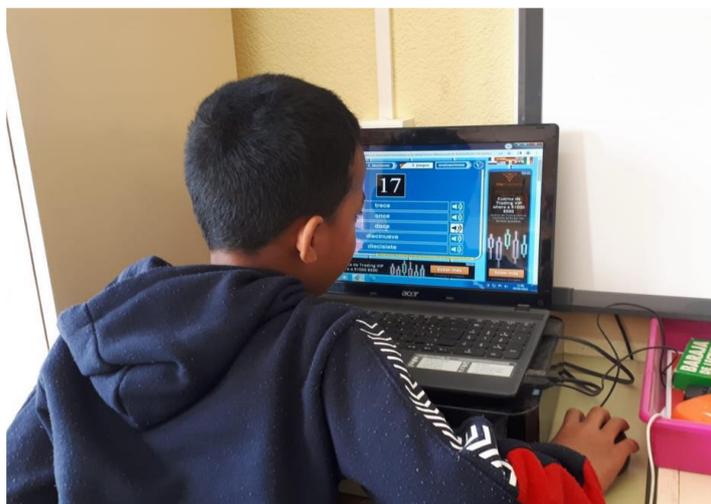
Aprende sobre el tema elegido de la mano de nuestras lecciones rápidas y fáciles de usar, con cuatro actividades gratuitas para cada tema.

3. Juegos



Juegos gratuitos en español

Escoge entre los seis divertidos juegos en español, incluyendo el Ahorcado, Memorama y Cuatro en Línea.



FIN.

