



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

[Atención a alumnos inmigrantes de incorporación tardía, con desconocimiento de la lengua vehicular y que cursan el último ciclo de la ESO en centros educativos trilingües que imparten enseñanza en el modelo D, en la CAPV.]

Presentado por: Itsasne Mendibil Zaballa
Línea de investigación: Breve investigación
Director/a: David Méndez Coca

Ciudad:
Fecha:

Resumen

A partir del estudio de un caso concreto de una alumna de origen paquistaní, cuya incorporación al sistema educativo ha sido tardía, que presenta escasa competencia de lengua castellana, desconoce el euskera y que actualmente cursa 4º de la E.S.O. en un centro educativo concertado trilingüe que imparte enseñanza en el modelo D en la C.A.P.V., en este trabajo se realiza una pequeña investigación acerca de las dificultades que encuentran los docentes a la hora de atender a alumnos inmigrantes que presentan estas características. Las dificultades que aborda este trabajo son diversas y hacen referencia a aspectos de carácter organizativo, comunicativo y didáctico así como a otros relacionados con la situación personal de esta alumna. El fin último de este trabajo es identificar cuáles son las principales dificultades para los docentes. Por ello, se ha consultado a los profesores de esta alumna, a través de unos cuestionarios, acerca de la importancia que ellos consideran que posee cada una de ellas. Posteriormente, en base a los resultados obtenidos y presuponiendo que estas dificultades son extrapolables a otros casos semejantes, se formulan una serie de posibles actuaciones para hacer frente a estas situaciones problemáticas, y que pueden servir de guía a los docentes que en un futuro se encuentren en situaciones similares.

Abstract

From the study of a specific case of a Pakistani origin student, whose integration into the education system has been delayed, who shows limited knowledge of Spanish language and ignorance of Basque language and who is doing 4º level of compulsory secondary education in a trilingual college that gives classes in D model in the Basque Country, in this piece of work a short investigation is done to determine the main difficulties that teachers meet with when they have to attend immigrant students of this characteristics. The difficulties that this work tackles are several and they refer to organizational, communicative and teaching issues as well as to other aspects related to the personal situation of the student. The ultimate goal of this work is to identify the main difficulties for teachers. Therefore, the teachers of this student have been consulted, through questionnaires, about the importance they consider each difficulty has. Subsequently, based on the obtained results and assuming that these difficulties can be extrapolated to other similar cases, a series of possible actions to deal with these difficult situations and that can also be useful to other teachers that can be facing similar situations in the future have been proposed.

ÍNDICE

	<u>Página</u>
INTRODUCCIÓN.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
Objetivos.....	5
Fundamentación de la metodología.....	5
Justificación de la bibliografía utilizada.....	5
DESARROLLO	
Revisión bibliográfica, fundamentación teórica.....	7
Materiales y métodos.....	12
Resultados y análisis.....	14
PROPUESTA PRÁCTICA.....	30
CONCLUSIONES.....	32
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....	33
BIBLIOGRAFÍA	
Referencias.....	35
Bibliografía complementaria.....	35

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realiza partiendo de una problemática observada recientemente en mi periodo de prácticas. En la actualidad es común la presencia de alumnado inmigrante en las aulas de las diferentes etapas de la enseñanza obligatoria. Esta realidad, se configura en gran medida por la obligatoriedad de escolarizar a los jóvenes menores de 16 años. De hecho, es esta obligatoriedad la que en ocasiones, como en el caso en el que se basa esta investigación, genera situaciones difíciles para el personal docente que imparte docencia a este colectivo ya que son múltiples los factores que obstaculizan que estos alumnos adquieran las competencias básicas establecidas por la legislación.

La realidad en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), es algo diferente en los casos en los que la administración educativa destina alumnos inmigrantes con desconocimiento del castellano y del euskera a los centros concertados en los que la docencia se imparte en euskera. En estos casos, la existencia de dos idiomas oficiales supone un factor añadido a tener en cuenta.

Si bien es cierto que se ha avanzado mucho en la atención a alumnos inmigrantes diseñando planes para facilitar su integración, hay que tener en cuenta otros aspectos, que hacen que estos instrumentos, en ocasiones, no sean útiles. Así, por un lado, el que el colectivo de inmigrantes sea muy diverso (origen, edad de incorporación al sistema educativo, situación personal, etc.) y por otro lado, el que los recursos planificados no estén a disposición de todos los centros, dificulta la atención a estos alumnos.

Me parece interesante abordar esta problemática ya que a lo largo de mis prácticas observé que los profesores se encontraban desbordados y perdidos ante estas situaciones. Por ello, considero interesante profundizar en este tema. Así, con este trabajo se pretende investigar cuáles son los principales obstáculos que identifican los docentes en estas situaciones y tratar de establecer una propuesta práctica, para que los docentes que se encuentren en situaciones similares, cuenten con unas pautas orientativas que contribuyan a mejorar la atención al alumnado inmigrante en este contexto.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Objetivos

El objetivo de este trabajo es identificar las principales dificultades que encuentran los docentes para atender a alumnos inmigrantes de incorporación tardía en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y con desconocimiento de la lengua vehicular en el aula, para después proponer unas posibles actuaciones que sirvan para abordar las dificultades y mejorar la atención a estos alumnos.

Fundamentación de la metodología

La metodología que se empleará para identificar las dificultades más importantes en lo que respecta a la atención a una alumna inmigrante en concreto, será la realización de unos cuestionarios.

Se ha estimado que lo más idóneo para identificar dichas dificultades es realizar las encuestas a los profesores que más contacto tengan con la alumna ya que son ellos las personas más cercanas a la misma. Es decir, son los que se deben enfrentar diariamente a esta realidad y por tanto, los que más conocimiento tienen de la naturaleza de estas situaciones y de las situaciones personales de estos alumnos que condicionan en gran medida la labor docente.

Además, son ellos, a diferencia del resto de profesores que no imparten clase a alumnos inmigrantes, los que por medio de su labor diaria, se topan con los obstáculos a la hora de atender a la alumna de modo inclusivo en sus sesiones.

Justificación de la bibliografía utilizada

Las fuentes de información utilizadas han sido el buscador Google así como las bases de datos Google scholar y Dialnet por ser de fácil acceso. Mi municipio no posee una biblioteca especializada por lo que la he descartado como fuente.

En las búsquedas realizadas he accedido a revistas de educación tales como *Revista electrónica de investigación y didáctica*, *Revista de educación* o *Segundas lenguas e Inmigración en Red* ya que están estrechamente relacionadas con la

actividad docente y elaboradas por profesionales como, profesores catedráticos y doctores en diferentes ámbitos relacionados con la educación (pedagogía, psicología, filología, etc.).

También se han consultado libros relacionados con la atención e integración de inmigrantes así como documentos institucionales relacionados con la temática como por ejemplo el *Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2012-2015*.

DESARROLLO

Revisión bibliográfica, fundamentación teórica

En los últimos años el número de alumnos inmigrantes en las aulas ha ido en aumento, aunque es probable que esté produciéndose un cierto estancamiento de los procesos de inmigración como consecuencia de la crisis económica que atravesamos en este momento (Rojo, Madariaga y Huguet, 2010). Este hecho ha supuesto un factor de cambio en el día a día docente tanto para los alumnos como para los profesores.

La diversidad de inmigrantes y “*la vertiginosidad de los cambios, nuestro contexto pedagógico ha ido ensayando fórmulas de forma inductiva, aprendiendo bajo la presión de los acontecimientos*”. De hecho, “*es el profesional el primero en detectar las necesidades educativas de los alumnos de familia inmigrada...*” A su vez, “*es el primero también en elevar demandas de orientación y de materiales...*” Sin embargo, “*estas demandas no han sido satisfechas a tiempo, y por eso a menudo el profesional se ha sentido abandonado, desprotegido...*” (Essomba, 2006, p. 8).

Ante esta situación, las administraciones competentes en materia de educación, entre ellas la administración vasca, ha procedido a buscar fórmulas de adaptación del sistema educativo a la nueva realidad multicultural. El Gobierno Vasco ha elaborado dos planes de inmigración (Gobierno Vasco, 2003, 2007) en lo que se refiere a la atención de las necesidades lingüísticas de este alumnado.

También al inicio del curso 2003/2004 puso en marcha de manera experimental en los centros públicos, y que ha acabado por implantarse también en centros concertados, un Proyecto de Refuerzo Lingüístico (PRL) cuyo objetivo es que los alumnos inmigrantes obtengan competencias en la lengua vasca, al mismo tiempo que esta medida podría dirigirse al alumnado que desconoce el castellano cuando el centro carezca de recursos propios. Estos proyectos de refuerzo lingüístico disponen de recursos personales extraordinarios como recursos de dedicación exclusiva o parcial asignados a un centro o recursos compartidos asignados a varios centros de carácter zonal.

Además, se han desarrollado medidas como por ejemplo, una variada oferta formativa para el profesorado, un modelo de plan de acogida, profesorado de

refuerzo lingüístico... para la consecución de estos objetivos (Rojo, Madariaga y Huguet, 2010). En la CAPV, el plan vigente es el “Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2012-2015”.

Sin embargo, no se conoce ningún estudio específico que haya valorado con detalle el impacto del trabajo de estas figuras y proyectos y su repercusión en el desarrollo de las competencias educativas del alumnado de tardía incorporación al sistema educativo (Etxague, Cenoz y Uriar, 2010). A pesar de los planes mencionados anteriormente, hoy en día aún existen casos en los que el sentir del profesorado es este, ya que los planes y medidas previstas no llegan a materializarse debido, por ejemplo, al escaso número de alumnado inmigrante presente en el centro. Esta realidad es más frecuente en centros concertados que en los públicos ya que la incorporación de alumnos inmigrantes en ellos ha sido más tardía. Por ello, resulta interesante recoger las dificultades y percepciones del profesorado que interactúa con alumnos de estas características.

Es importante aclarar que el binomio inmigración-educación no es, en genérico, un binomio problemático sino que algunas especificidades propias de algunos colectivos de alumnado inmigrante acaban convirtiéndose en problemas en función de un sistema educativo como el nuestro (el del estado español) (Alegre Canosa, 2008). Así, la incorporación de alumnado inmigrante en las aulas se relaciona con frecuencia con situaciones problemáticas, debido a que su inclusión suele precisar de medidas extraordinarias. Está claro que la problemática asociada al alumnado inmigrante es multifactorial (contexto familiar, situación económica, etc.) pero, por lo general, basta con aplicar las medidas previstas en los diferentes planes para conseguir una integración satisfactoria.

Sin embargo, existen, según Alegre Canosa (2008), algunos parámetros que identifican rasgos específicos de parte del alumnado inmigrante que, representan retos también para los mecanismos de atención a la diversidad en los centros escolares. Dichas variables son: la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o no de la lengua de instrucción y la trayectoria educativa y el nivel de aprendizajes previos. Otros autores también coinciden con Alegre ya que apuntan que “*El colectivo de alumnos que presenta mayores dificultades es el de incorporación tardía en nuestro sistema educativo. Pero también este colectivo es muy variado en función de algunos factores*” (Montón Sales, 2003: 18). Entre estos factores se encuentran la edad y momento de su incorporación al sistema educativo

(no es lo mismo incorporarse en el primer ciclo de la ESO o en el último), y el tipo y nivel de escolarización previa. Precisamente por ello Montón apunta que, el alumnado de incorporación tardía no puede considerarse un colectivo con necesidades educativas homogéneas por lo que se precisan actuaciones docentes diferenciadas en cada caso.

En Euskadi, existen dos lenguas oficiales y el sistema educativo es bilingüe. Uno de los objetivos del sistema educativo vasco es que, al finalizar la enseñanza obligatoria, todos los alumnos tengan una competencia de las dos lenguas oficiales para desenvolverse en la vida práctica y para continuar sus aprendizajes en cualquiera de ellas. Para ello, se han desarrollado tres modelos lingüísticos en todo el sistema de enseñanza, es decir, tanto en centros públicos como privados. Los modelos son los siguientes:

- Modelo A: El currículo se imparte básicamente en castellano, excepto Lengua y Literatura Vasca y los idiomas modernos (inglés, francés...).
- Modelo B: El currículo se imparte en euskera y castellano.
- Modelo D: El currículo se imparte en euskera excepto la Lengua y Literatura castellana y los idiomas modernos (inglés, francés...).

Además en los últimos años se está implantando, sobre todo en centros concertados pero también en los de la red pública, una enseñanza trilingüe en la que algunas asignaturas, como por ejemplo Ciencias sociales, se imparten en inglés.

Teniendo en cuenta que el desconocimiento de la lengua de instrucción plantea un reto a los mecanismos de atención a la diversidad, la obligatoriedad de aprender dos lenguas oficiales en el País Vasco, es un hecho que hace que la problemática de la integración de estos alumnos sea más complicada, sobre todo, en los casos en los que la lengua vehicular de instrucción es el euskera (es decir cuando el modelo lingüístico es el D o el B).

Si a esto añadimos la incorporación tardía del alumno inmigrante, la tarea es aún más complicada ya que según Cummins (1979), no basta con adquirir una capacidad de comunicación interpersonal básica para acceder al currículo escolar, sino que se precisa adquirir la capacidad de lenguaje académica cognitiva (que es el necesario para llevar a cabo con éxito las tareas escolares) y para ello, según este autor, se necesitan 5 años o más. Hasta hace poco tiempo la tendencia mayoritaria en la escolarización del alumnado inmigrante se producía en el modelo A,

entendiendo así que se facilitaba su aprendizaje y su integración escolar. Sin embargo, actualmente se estima más positivo la escolarización en los modelos B y D, que son los más demandados por el alumnado autóctono.

Si además de la incorporación tardía y el desconocimiento del idioma, el alumno inmigrante posee un nivel de aprendizajes previos muy bajo o prácticamente nulo. La situación se complica aún más, ya que es muy difícil que el alumno adquiera las competencias básicas establecidas para aprobar la ESO en solamente 2 años (3º y 4º de ESO) incluso repitiendo curso y presentando una alta motivación.

Los resultados obtenidos en una investigación realizada en la ciudad de Madrid, en la que se preguntó a los profesores acerca de los factores que intervienen en el rendimiento académico del alumnado inmigrante, el “dominio del idioma” (oral y escrito) es el factor señalado por un número importante de profesores, después de los referidos a la “motivación” e “implicación de los padres” (Franzé Mudanó, 2008). El estudio encargado por el Defensor del Pueblo (2003) revela algunos datos relativamente semejantes. En dicho estudio los docentes atribuían también una importancia considerable al “país de origen” del alumno como factor que condiciona la “integrabilidad” del alumno.

La evaluación y promoción del alumnado inmigrante de estas características resulta igualmente complicada ya que se trata de situaciones extraordinarias a las que los profesores no están acostumbrados. La evaluación debe realizarse en base a la evolución que presenta el alumno y a la adquisición de los objetivos que se le marcan, pero no suele ser tarea fácil.

Los contextos escolares y las políticas educativas, han posibilitado la persistencia de unas redes escolares claramente segregadas por razones socioeconómicas, además de tradicionalmente poco preparadas y con pocos recursos para afrontar con garantías la atención a las diferentes formas de diversidad (Alegre Canosa, 2008). Además, en el caso de la CAPV, la mayoría de centros de enseñanza secundaria son concertados, y la política educativa, hasta hace unos años, se centraba en destinar a los alumnos inmigrantes a la red pública. Estas políticas han desembocado en la concentración y en ocasiones “guetización” de los alumnos inmigrantes en la red pública mientras que las matriculaciones en la red concertada eran mucho menores. En la actualidad la administración intenta equilibrar la

situación incrementando la matriculación de alumnado inmigrante en los centros concertados.

El “Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2012-2015” vigente en la CAPV, plantea una serie de retos de nuestra realidad. Señala que existen una serie de obstáculos que dificultan un avance más decidido de las acciones desarrolladas hasta el momento. Apunta, entre otros, que estos obstáculos tienen que ver con la capacitación del profesorado para trabajar en contextos de diversidad cultural y lingüística, así como el diseño de los materiales y el aumento de los mismos, particularmente los que se presentan en euskera. Es evidente, por tanto, que no todo el profesorado está capacitado para trabajar en estos contextos, de ahí que éstos manifiesten una serie de dificultades. La ausencia de formación en este ámbito supone pues una dificultad para los docentes a la hora de afrontar la atención a inmigrantes.

En un estudio realizado en las etapas de Educación Infantil y Primaria de centros públicos y privados acerca de las competencias interculturales del profesorado, además de las deficiencias citadas anteriormente también se mencionan la falta de tiempo y la falta de recursos humanos o profesores de apoyo (Etxeberria, Karrera y Murua, 2010). La tarea docente aborda multitud de funciones que van más allá de la preparación e impartición de sesiones y estas situaciones, requieren una inversión de tiempo extra que sobrecargan al docente.

No menos importante es la situación personal del alumno inmigrante, que puede añadir obstáculos a su proceso de integración y atención. Así la propia personalidad del alumno favorecerá o dificultará la labor del docente. La relación que establezca con sus compañeros (con cuántos de ellos y de qué tipo) o con los profesores y su motivación personal son claro ejemplo de ello. Del mismo modo, es posible que el alumno no encuentre apoyo en el seno familiar, por razones de sexo por ejemplo, y su asistencia al centro no sea regular, o que presente un absentismo periódico no justificado (por ejemplo para ayudar a su madre al médico o instituciones porque ésta no conoce el idioma). Estas situaciones de absentismo, son también obstáculos para el docente ya que repercuten en la programación y seguimiento de estos alumnos.

Por todo lo mencionado anteriormente, podemos decir que el caso particular de integración de la alumna en la que se va a basar la investigación constituye un

problema para el profesorado. Por ello, resulta interesante obtener las percepciones de los docentes, para así poder establecer unas líneas de actuación que sirvan en un futuro.

Materiales y métodos

Los materiales que se han empleado para llevar a cabo este trabajo han sido unos cuestionarios en los que se recogían diversas dificultades con las que el profesorado que atiende a estos alumnos puede encontrarse. Ante la inexistencia de cuestionarios específicos se ha optado por diseñar los mismos, con la ayuda de y consulta a diversos expertos en educación (orientadores pedagógicos, personal de Pedagogía Terapéutica (PT), docentes) que los validaron.

La alumna en la que se basará la investigación presenta las siguientes características: es de origen paquistaní, de sexo femenino, hace un año que llegó a la CAPV y cursó 3º de ESO, anteriormente estuvo escolarizada (su periodo de escolarización no llegó a un curso escolar) en Palma de Mallorca, actualmente cursa 4º de ESO, no domina el castellano, desconoce el euskera y presenta un absentismo bastante periódico.

En dichas encuestas se presentará a 7 profesores que imparten clase a esta alumna, un listado de 14 posibles dificultades que pueden tener, para que las puntúen en función de su importancia. Las dificultades a puntuar serán:

ORGANIZATIVAS

- Falta de recursos humanos, profesores de apoyo
- Falta de tiempo

COMUNICATIVAS

- Comprensión de la lengua en la que se imparte la clase
- Establecer una relación de confianza profesor-alumno

DIDÁCTICAS

- Testar el nivel de conocimientos previos
- Falta de recursos, de medios materiales
- Evaluar al alumno
- Decidir acerca de la promoción o no promoción
- Falta de formación específica para la educación intercultural

SITUACIÓN PERSONAL DE LA ALUMNA

- Absentismo
- Escasa relación con los compañeros de curso
- Motivación
- Implicación de los padres
- Hábitos e ideas culturales de su país de origen

También se les dará opción a que ellos añadan alguna otra dificultad y se les ha solicitado que marquen en una casilla su sexo y sus años de experiencia en la docencia.

Además, se ha recopilado información acerca de la alumna en la que se centra la investigación por medio de conversaciones con el personal del aula de apoyo del centro.

La metodología empleada ha sido cuantitativa ya que se han empleado cuestionarios con preguntas semiabiertas, que permiten llevar a cabo un análisis de los resultados a través de la estadística descriptiva. Así, los cuestionarios se han repartido a los docentes que imparten clase a la alumna para que los cumplimentaran. Una vez recogidos todos los cuestionarios, se ha procedido a tratar los resultados estadísticamente.

Como resultado del análisis de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, se obtendrán diversas gráficas en relación a la importancia de cada dificultad (por asignaturas, principal dificultad en todas las asignaturas, etc.). Del mismo modo, se relacionará la puntuación media que otorga el docente a las dificultades, con los años de experiencia del docente (siendo previsible que los docentes con menor experiencia encuentren más dificultades). También resulta interesante estudiar la relación entre el sexo del docente y la dificultad para establecer una relación profesor-alumno, puesto que debido a costumbres o ideas culturales ésta puede verse afectada, repercutiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, se empleará el método cuantitativo, si bien la investigación tiene carácter cualitativo por estar centrada en el caso de una alumna en concreto.

Resultados y análisis

Si bien en el centro en el que la alumna cursa sus estudios se imparte el modelo D, el curso pasado, y con la ayuda de un profesor de PRL (Proyecto de Refuerzo Lingüístico), la alumna trabajó el idioma mayoritario en el día a día del entorno en el que vive, es decir, el castellano.

Debido a la escasa presencia de alumnado inmigrante y al carácter concertado del centro, a diferencia de los centros educativos públicos, el centro no cuenta con un profesor de apoyo al PRL permanente. Esta situación dificulta el aprendizaje de la alumna ya que no dispone del mismo cuando le es necesario. Por otro lado, esta realidad también dificulta el trabajo al profesor de PRL, ya que su conocimiento del centro y el día a día de la alumna es menor.

En su primer año de escolarización, de acuerdo con los criterios del centro y el Plan de acogida, la alumna de 15 años de edad, se incorporó a 3^a de E.S.O. Como se ha mencionado anteriormente, durante este curso académico, y gracias a la ayuda temporal (unos meses) de un profesor de apoyo al PRL, la alumna trabajó la lengua castellana adquiriendo para final de curso un nivel básico/conversacional del mismo. A lo largo de la semana dedicaba 3 horas al aprendizaje del castellano con el profesor PRL y 2 horas en el aula de apoyo.

No obstante, en algunas asignaturas la alumna aún desconociendo el idioma en la que se impartía (euskería), seguía el currículo de sus compañeros de clase. Es el caso de educación física, plástica, tecnología o inglés (poseía algún conocimiento de este idioma obtenido en su anterior curso escolar).

Ante esta situación y habiendo realizado las prácticas al comienzo del segundo curso escolar de esta alumna, me resultó interesante recopilar las dificultades que los profesores identifican a la hora de atender alumnos de estas características, por medio de unos cuestionarios.

Los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados a los profesores se reflejan en la Tabla 1.

DIFICULTADES	ASIGNATURAS						
	Inglés	Lengua castellana y literatura	Ciencias sociales	Educación física	Ética	Física química	Matemática
Falta de profesores de apoyo	7	9	10	5	10	10	
Falta de tiempo	9	10	10	8	10	10	
Comprensión de la lengua en la que se imparte	8	9	10	10	10	10	10
Establecer relación profesor-alumno	7	7	10	2	10	3	
Testar conocimientos previos	6	6	5	3	5	2	
Falta medios materiales	6	6	10	3	10	3	
Evaluuar al alumno	6	5	7	3	2	8	
Decidir acerca de la promoción	7		5	9	2	8	
Falta de formación específica	7	8	10	9	1	7	
Absentismo	7	7	10	9	7	9	
Escasa relación con compañeros de curso	6	6	8	9	7	8	
Motivación	5	5	5	2	1	6	
Implicación de los padres	9	10	10		10	9,5	
Hábitos e ideas culturales del país de origen	6	6	10	10	1	1	
OTRAS DIFICULTADES:							
Situación familiar desestructurada			10				
Situación económica (precaria)			8				
Sexo	Mujer	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer
Años de experiencia en la docencia	>20	>20	>20	10-20	10-20	10-20	<10

Tabla 1: Resultados obtenidos en los cuestionarios.

La asignatura de matemáticas no posee más valores ya que la alumna no imparte contenidos de matemáticas en esas horas, sino que se dedica al estudio de la lengua vehicular, el euskera. No obstante, cabe señalar que la profesora de esta asignatura ha valorado como una dificultad muy importante la comprensión de la lengua en la que se imparte la clase, ya que la comunicación con la alumna en esta lengua supone un gran obstáculo para impartir clase de esta asignatura, así como para comunicarse con ella.

Por otro lado, un docente, añadió dos dificultades más que se deberán de tener en cuenta a la hora de diseñar un plan para atender a estos alumnos, ya que suelen ser bastante frecuentes. Estas dificultades son la situación familiar desestructurada (separaciones, padre o madre en el país de origen o viviendo o trabajando en otra provincia, etc.) y la situación económica, que en caso de ser precaria aporta otros factores (cansancio debido a la mala alimentación, carencia de

medios para llevar a cabo los estudios y actividades en el aula (cuando se pide que traigan algún material de casa por ejemplo)).

Partiendo de los datos de la Tabla 1 se han elaborado diversos gráficos para analizar las diferentes dificultades.

Resultados por dificultades

Los gráficos 1-8 en los que se analiza la puntuación otorgada por el docente de cada asignatura a una dificultad en concreto. A continuación se analiza algunas en detalle en orden de mayor a menor importancia (muy importantes, bastante importantes, considerables y poco importantes).

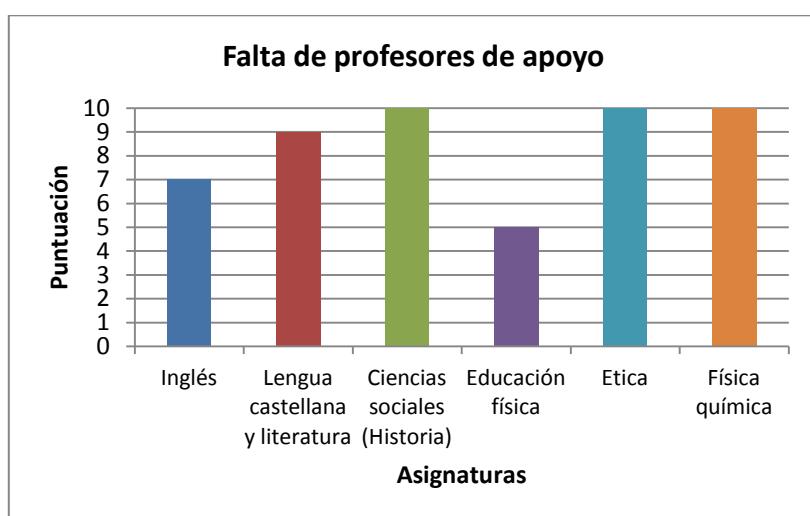


Gráfico 1: Puntuaciones otorgadas a la dificultad falta de recursos humanos/profesores de apoyo, en cada asignatura.

En general, y a excepción de la educación física, quizás por su naturaleza más práctica, los profesores consideran muy importante la dificultad que supone la falta de profesores de apoyo. Los que más han valorado esta dificultad son los docentes que imparten su asignatura en euskera, ya que inglés y ciencias sociales se imparten en inglés (es un centro trilingüe) y Lengua castellana en castellano.

Las respuestas señalan que la labor de los profesores se vería favorecida con la presencia de profesorado de apoyo en todas las asignaturas pero en las que se imparten en euskera en especial.

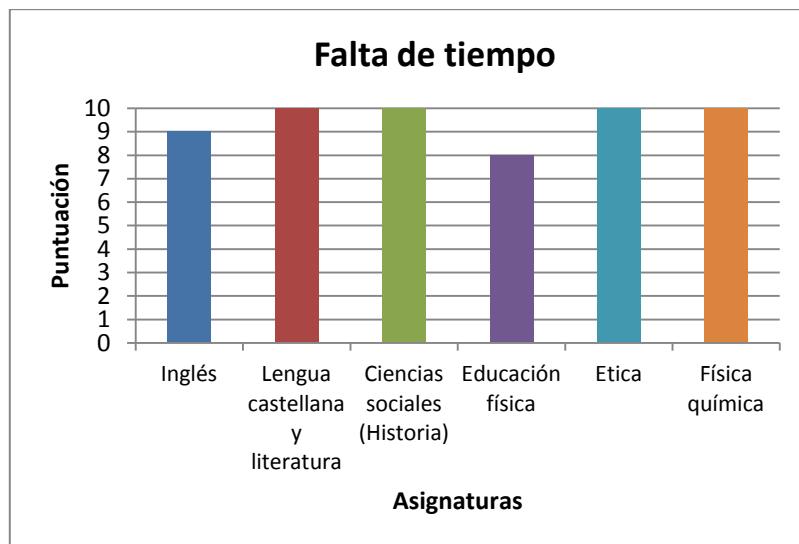


Gráfico 2: Puntuaciones otorgadas a la dificultad falta de tiempo en cada asignatura.

La falta de tiempo es una de las dificultades de mayor importancia a la hora de atender al alumnado inmigrante de estas características. Bien para atenderle de forma individual en el aula, bien para preparar la programación o adaptación curricular correspondiente.

Las puntuaciones otorgadas a esta dificultad son muy altas. De hecho es la dificultad que ha obtenido la puntuación máxima (10) en varias asignaturas. Siendo superada únicamente por la dificultad “comprensión de la lengua en la que se imparte la clase”.

Esta dificultad está estrechamente relacionada con la analizada en el Gráfico 1 ya que la presencia de profesorado de apoyo eliminaría también esta dificultad.

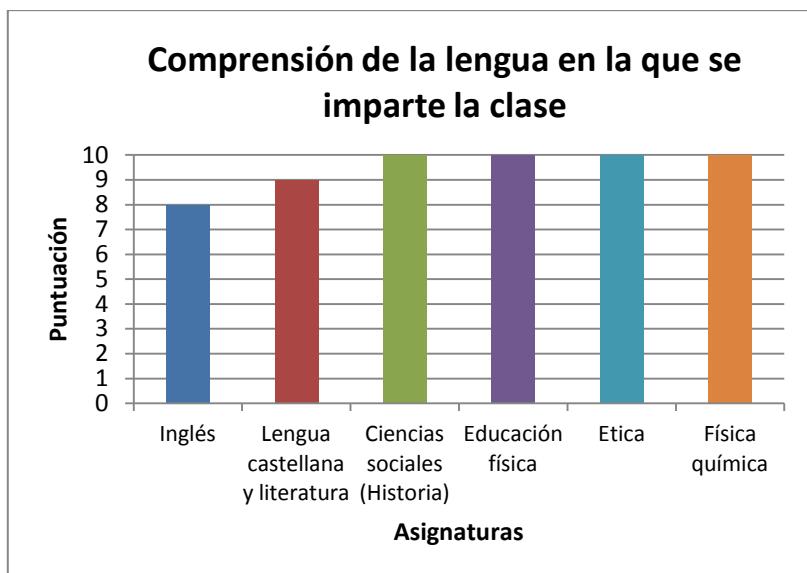


Gráfico 3: Puntuaciones otorgadas a la dificultad de comprensión de la lengua en la que se imparte la clase, en cada asignatura.

Los docentes consideran que la comprensión de la lengua es una de las dificultades más importantes, sobre todo en las asignaturas que se imparten en euskera. El seguimiento de la alumna de estas clases es imposible y sin la ayuda de profesores de apoyo la alumna no tiene otro remedio que llevar a cabo un trabajo autodidacta en otra lengua que le sea más familiar (el castellano en este caso). Sin embargo, también se observa que en las asignaturas de inglés y lengua castellana, la comprensión del idioma es una dificultad muy importante puesto que los docentes han otorgado a la misma valores de 8 y 9.

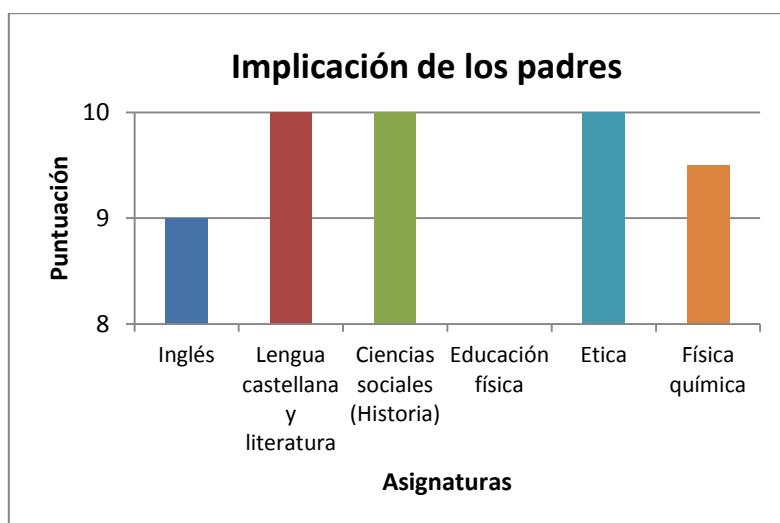


Gráfico 4: Puntuaciones otorgadas a la dificultad que supone la falta de implicación de los padres, en cada asignatura.

Esta es, de acuerdo con las respuestas de los docentes, la dificultad más importante por excelencia ya que todos los que han respondido la han puntuado con valores de 9 a 10. El profesor de educación física no ha proporcionado una respuesta, sin embargo pienso que los padres también pueden y deben implicarse en la educación física ya que se trata de un aspecto más a trabajar para formarse como persona. Precisamente, en esta asignatura se trabaja cómo adquirir unos hábitos que promocionan el desarrollo corporal y que servirán para que la alumna tenga un futuro saludable.

Hay que tener en cuenta que en muchos casos de alumnos inmigrantes resulta bastante difícil establecer contacto con los padres o tutores de los alumnos. Sin embargo, la educación de la escuela debe ir de la mano de la de los educadores primarios (los padres o familiares) si se pretende que sea efectiva.

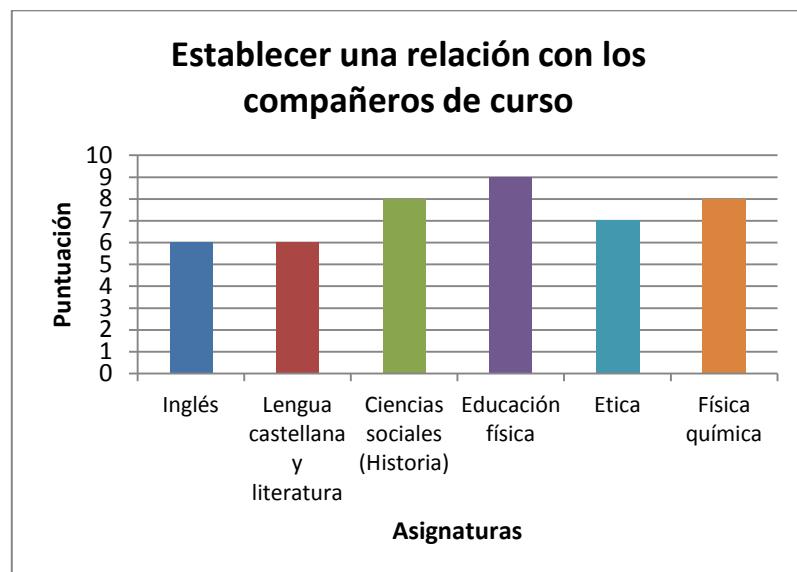


Gráfico 5: Puntuaciones otorgadas a la dificultad de establecer una relación con los compañeros de curso, en cada asignatura.

Sin duda, si la alumna establece una relación con los demás compañeros de clase y curso, su proceso de aprendizaje se verá favorecido ya que al interactuar con más gente posee más posibilidades de trabajar las lenguas, contenidos, etc. Los docentes han puntuado esta dificultad por encima de los 5 puntos, por lo que ésta supone una dificultad bastante importante.

La situación es similar en el caso de la dificultad que supone el absentismo periódico que presenta esta alumna. Se trata de una dificultad bastante importante a tener en cuenta a la hora de atender a estos alumnos ya que todos los profesores han puntuado esta dificultad por encima de los 6 puntos.

En cuanto a la formación específica en educación intercultural, a excepción del docente que imparte la asignatura de ética, el cual ha otorgado una puntuación de 1 a esta dificultad, se puede decir que el resto de docentes consideran que esta falta de formación supone una dificultad bastante importante a la hora de atender a estos alumnos, ya que la han puntuado por encima de los 7 puntos.

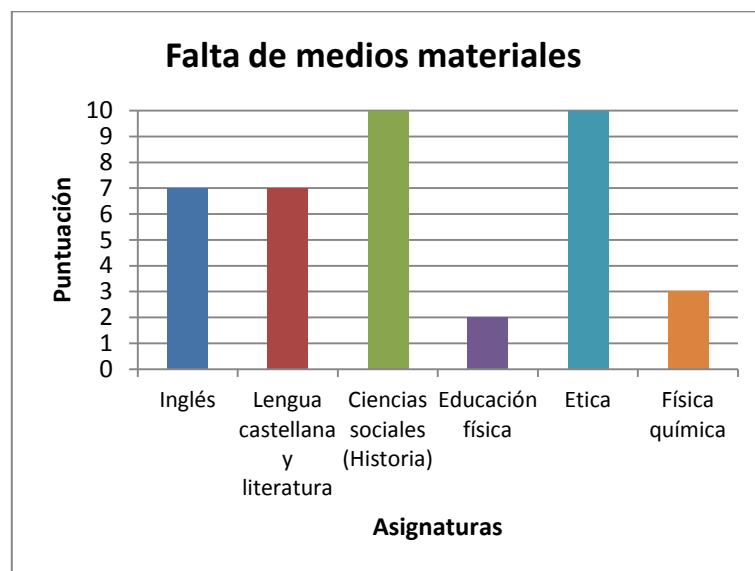


Gráfico 6: Puntuaciones otorgadas a la dificultad de falta de medios materiales, en cada asignatura.

Esta poca importancia otorgada a esta dificultad por parte del docente de educación física es lógica ya que los materiales empleados en esta asignatura son más bien pocos. El caso de la asignatura de física química es destacable ya que tampoco lo considera como una dificultad importante, quizás en comparación a otras dificultades o debido al conocimiento de la existencia de materiales adaptados a niveles bajos de contenidos de esta asignatura.

Por el contrario, los profesores de ética y ciencias sociales consideran la falta de medios materiales una dificultad de primera orden. Por tanto, se deduce que se trata de una dificultad considerable.

Lo mismo ocurre con la evaluación de estos alumnos ya que en general, los docentes no consideran que evaluar a estos alumnos sea muy difícil. A excepción de la asignatura de física y química que ha otorgado un valor de 8 puntos a esta dificultad.

En contraposición a lo mencionado acerca de la evaluación, la decisión acerca de la promoción de estos alumnos parece presentar más dificultades. Ello puede deberse a que es fácil evaluar los progresos de la alumna pero no tan fácil decidir si ha adquirido las competencias básicas y se encuentra preparada para afrontar un nuevo curso. No obstante, existen opiniones muy diversas al respecto. Algunos profesores señalan que la decisión es fácil mientras que otros apuntan lo contrario. Por tanto, esta dificultad también se incluye en el grupo de las de importancia considerable.

Los hábitos e ideas culturales de su país de origen pueden ocasionar situaciones que dificultan la educación de la alumna. Es el caso de las asignaturas de educación física y ciencias sociales. Las realidades culturales dispares de los países que la alumna conoce hacen que la alumna se encuentre a disgusto o con miedo en algunas actividades que se realizan en el centro escolar (realizar ciertos movimiento delante de chicos por ejemplo o entender nuestra cultura y costumbres). En contraposición, los profesores de ética y física y química no consideran que este aspecto suponga una dificultad. Así, por las mismas razones expuestas en el caso de la promoción esta dificultad tiene una importancia considerable.

En cuanto a la dificultad referente a establecer una relación de confianza entre el profesor y el alumno, puesto que tiene que ver con la personalidad de cada alumno y profesor, su valoración es bastante subjetiva. En este caso, se observan dos posicionamientos opuestos. Por un lado, los profesores de física química y educación física no visualizan este aspecto como una dificultad. El profesor de educación física ha visitado Pakistán, y éste hecho ha podido facilitar el establecimiento de la relación de confianza por ambas partes. Sin embargo, los profesores de las lenguas le otorgan más importancia (7) y para los profesores de asignaturas que requieren de un pensamiento más complejo y relacional como son las ciencias sociales o ética, consideran esta dificultad como muy importante (10) a la hora de atender a estos alumnos. Por tanto, en general, la importancia de esta dificultad es considerable.

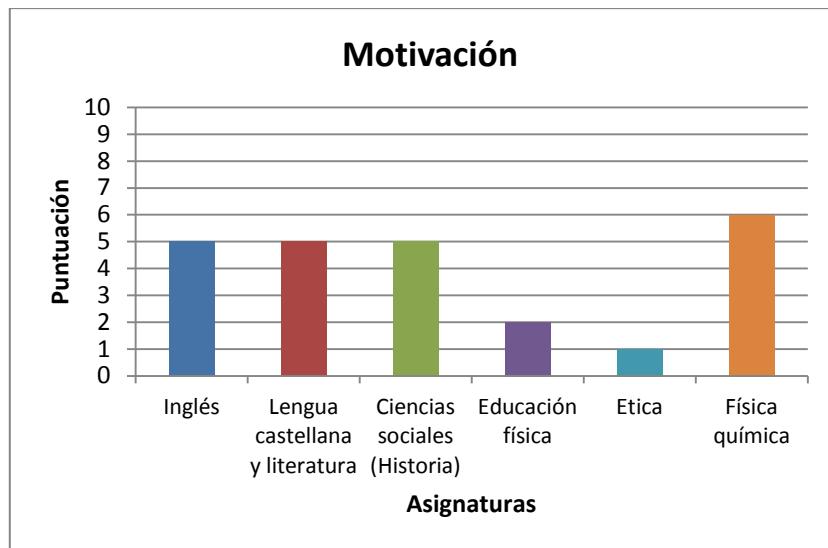


Gráfico 7: Puntuaciones otorgadas a la dificultad de falta de motivación de la alumna, en cada asignatura.

La motivación de la alumna es también un aspecto clave en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso particular, y aun teniendo en cuenta la difícil situación de la alumna, los profesores no consideran importante este aspecto (casi todos la han puntuado por debajo de los 5 puntos), debido en gran medida a que la alumna muestra continuamente un gran interés por aprender. Pero, no hay que olvidar que en otros casos este aspecto puede cobrar especial importancia y dificultar aún más la atención de este colectivo de alumnos.

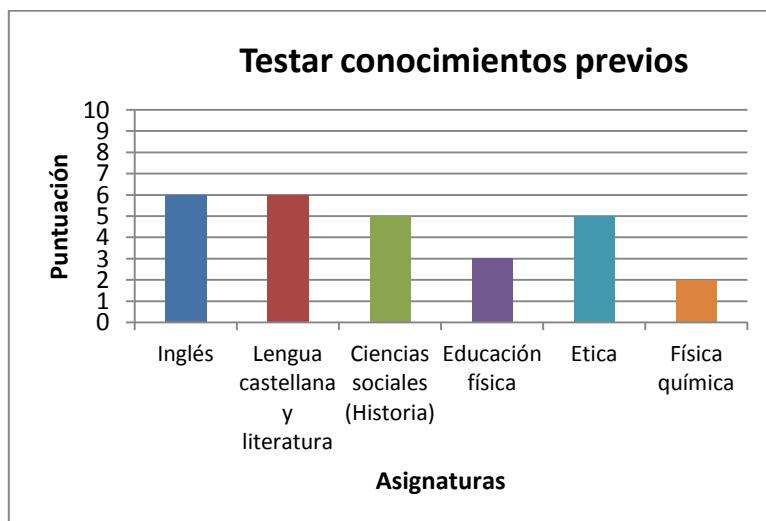


Gráfico 8: Puntuaciones otorgadas a la dificultad de testar los conocimientos previos de la alumna, en cada asignatura.

Se trata de una de las dificultades menos importantes para los docentes. Quizás porque dan por hecho o perciben fácilmente que los conocimientos de la alumna son muy escasos o por la existencia de material específico con esa finalidad, el cual facilita esta tarea.

Resultados por asignaturas

Los gráficos 9-14 presentan a continuación se analizan las puntuaciones que los docentes otorgan a las dificultades, por asignaturas.

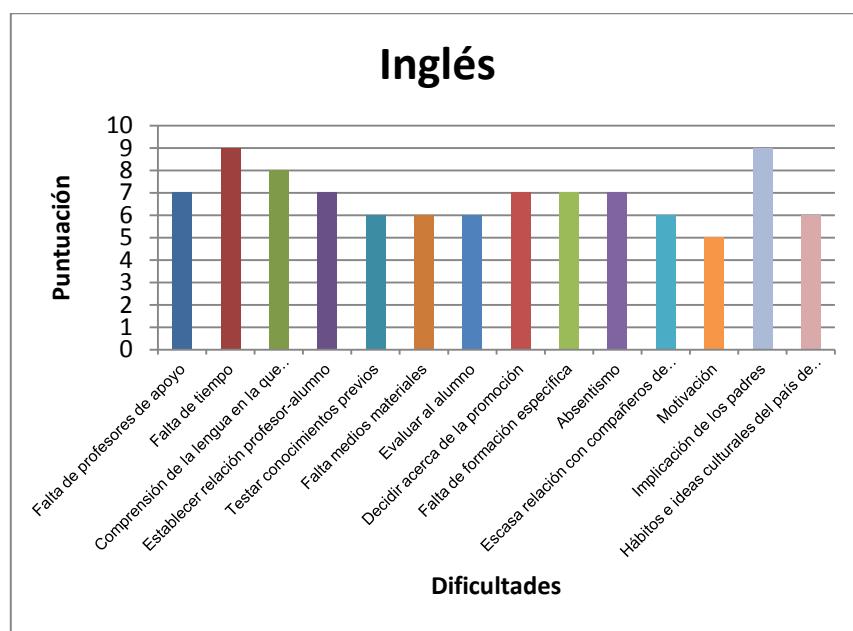


Gráfico 9: Puntuaciones de las dificultades en la asignatura de Inglés.

En esta asignatura que la alumna cursa en el mismo idioma que el resto de compañeros de su clase, la profesora considera que las dificultades más importantes son la falta de tiempo y la falta de implicación de los padres. En cuanto a lo que menos dificulta la atención a la alumna es la falta de motivación de la misma, ya que en este caso la alumna muestra una alta motivación hacia los estudios lo que hace que para los profesores la motivación en vez de dificultad se convierta en facilitadora del proceso de enseñanza. Esta motivación de la alumna propicia que los profesores no se desanimen y sigan manteniendo expectativas en la alumna.

Otro aspecto a señalar en el caso de la asignatura de inglés es que todas las dificultades se han puntuado por encima de 5, la media otorgada a las dificultades es 6,86, por lo que el docente considera que la atención a esta alumna es bastante difícil.

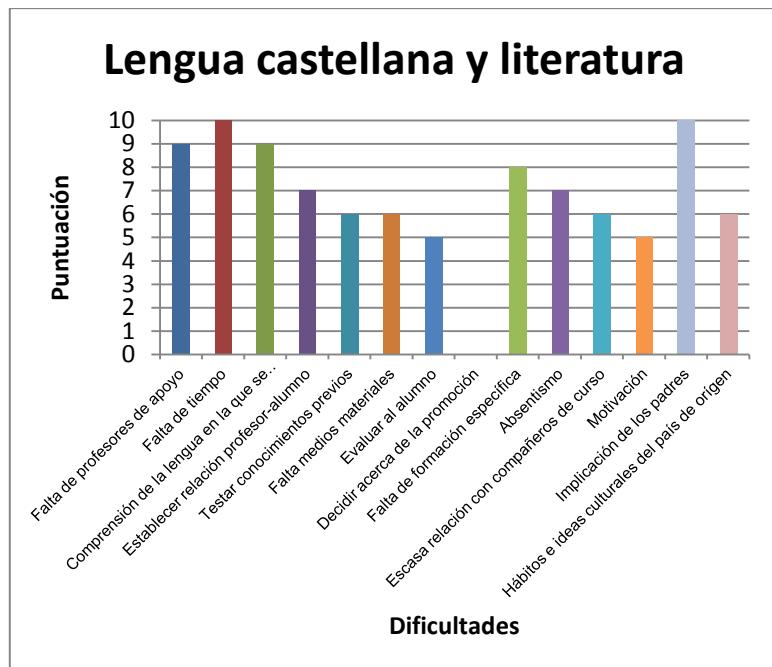


Gráfico 10: *Puntuaciones de las dificultades en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.*

Las principales dificultades que encuentra este docente a la hora de atender a esta alumna son, la falta de tiempo y la falta de implicación de los padres. Esta valoración coincide con la realizada por el profesor de inglés. También considera muy importantes la falta de profesores de apoyo y la comprensión de la lengua en la que se imparte la clase, lengua castellana en este caso. Esta valoración viene a confirmar que aún trabajando una lengua a lo largo de todo un curso escolar, ello no es suficiente para que esta alumna pueda ser atendida adecuadamente y proseguir sus estudios con el resto del grupo.

Por otro lado, la profesora no contesto al ítem “decidir acerca de la promoción” por lo que este ítem no tiene columna.

Entre las dificultades menos importantes se hallan, la evaluación del alumno y la motivación (aspecto éste que coincide con la valoración del docente de inglés).

También en este caso, el docente ha puntuado todas las dificultades por encima de 5. La media otorgada a las dificultades es de 7,23, por lo que este docente también considera que la atención a esta alumna es bastante difícil.

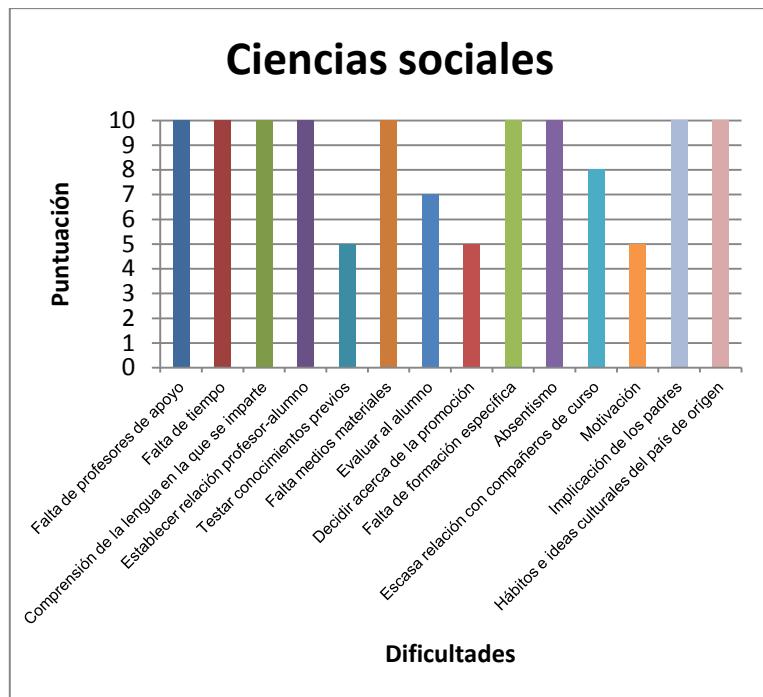


Gráfico 11: Puntuaciones de las dificultades en la asignatura de Ciencias Sociales.

En el centro en el que la alumna cursa sus estudios esta asignatura se imparte en inglés. Esta realidad supone un reto incluso para muchos alumnos autóctonos, por lo que tal y como se refleja en el gráfico 11, las dificultades para atender a alumnos inmigrantes que no dominan este idioma y que, además, poseen conocimientos previos escasos, se maximizan aún más. Así, este docente considera que son varias las dificultades para atender a esta alumna en esta asignatura que van desde las mencionadas en asignaturas anteriores como la falta de tiempo, comprensión de la lengua en la que se imparte la clase, la falta de implicación de los padres o la falta de profesores de apoyo, hasta otros ítems como el establecimiento de una relación de confianza profesor alumno, la falta de medios materiales, formación específica, el absentismo o los hábitos e ideas culturales del país de origen.

En cuanto a las dificultades menos importantes, se encuentran el testar los conocimientos previos, decidir acerca de la promoción y, una vez más, la motivación.

Este docente también ha puntuado todas las dificultades por encima de 5, siendo su puntuación media de las dificultades de 8,57, por lo que este docente considera que la atención a esta alumna es muy difícil.

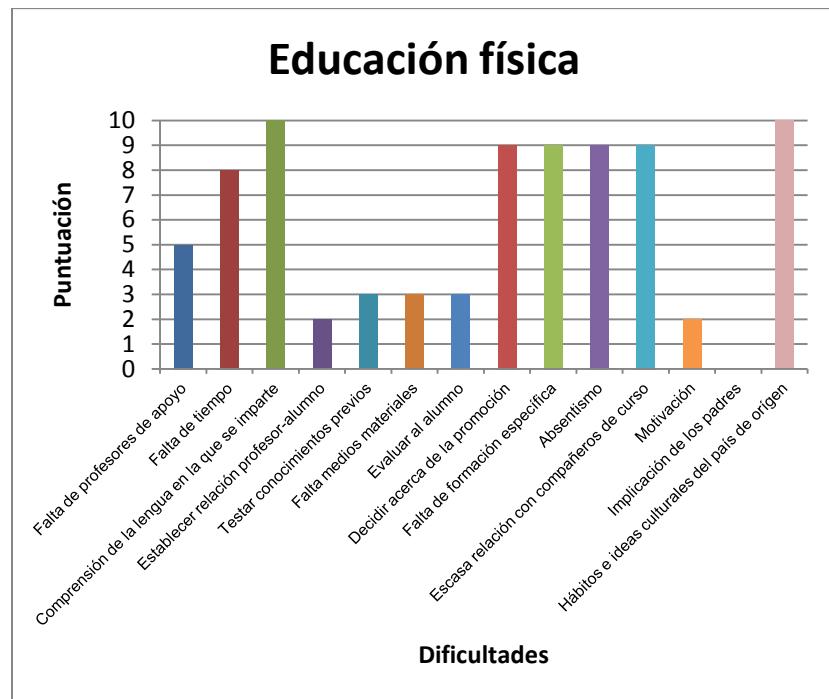


Gráfico 12: Puntuaciones de las dificultades en la asignatura de Educación física.

Las principales dificultades para este docente son la comprensión de la lengua en la que se imparte la clase (euskeren este caso) y los hábitos e ideas culturales del país de origen de la alumna, que como se ha mencionado anteriormente, son en ocasiones contradictorias.

En contraposición, este docente no considera que, en el caso de esta alumna, la relación profesor alumno, la testación de conocimientos previos, la falta de medios materiales, su evaluación o su motivación sean dificultades importantes a la hora de atenderla.

El ítem de implicación de los padres no ha sido contestado por este docente, quizás por el nulo contacto de éste con los mismos.

Son 7 los ítems puntuados muy por encima de 5 puntos, mientras que 5 se han puntuado muy por debajo de los 5 puntos. La media otorgada a las dificultades es de 6,31. Por tanto, se puede decir que este docente considera la atención a esta alumna no es fácil pero las dificultades ante las que se topa son menores que las de otras asignaturas, en gran medida por la naturaleza más práctica de la asignatura, que facilita la adquisición de contenidos mediante la imitación.

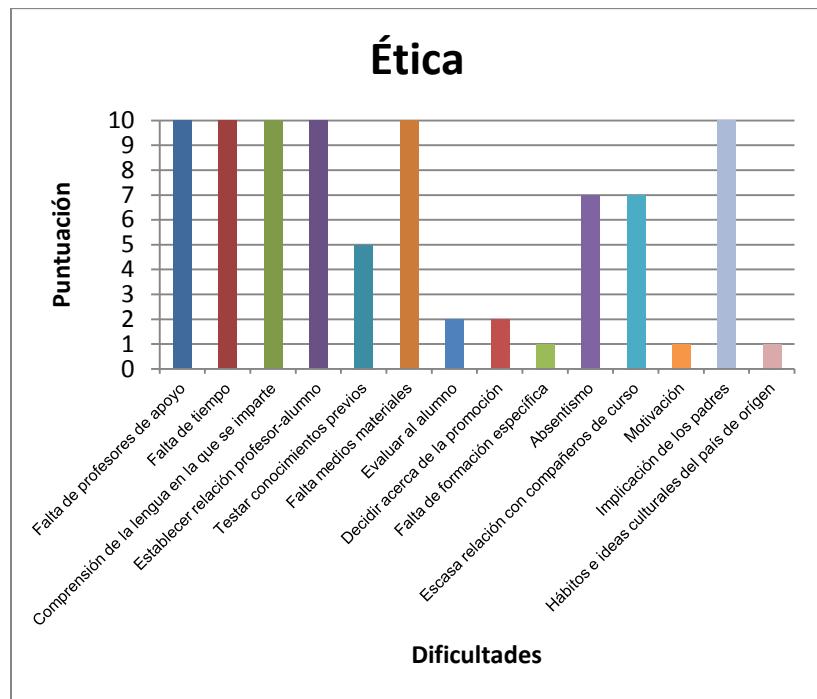


Gráfico 13: Puntuaciones de las dificultades en la asignatura de Ética.

Este docente apunta que la falta de profesores de apoyo, la falta de tiempo, la falta de comprensión de la lengua vehicular, la dificultad de establecer una relación de confianza, la falta de medios materiales y la falta de implicación de los padres son las dificultades muy importantes para atender a esta alumna. Destaca el ítem de falta de medios materiales que, debido a la complejidad de la asignatura, resultarían de gran ayuda a la alumna.

Por otro lado, señala una serie de ítems que no considera que sean dificultades importantes a la hora de atender a la alumna como por ejemplo, su evaluación, promoción, la falta de formación específica del profesorado, la motivación de la alumna o sus hábitos e ideas culturales.

La media otorgada a las dificultades es de 6,14 puntos, la más baja de todas las asignaturas. Sin embargo, no hay que olvidar que está por encima de los 6 puntos por lo que también este docente considera que la atención a esta alumna presenta dificultades.



Gráfico 14: Puntuaciones de las dificultades en la asignatura de Física química.

En esta asignatura las dificultades son manifiestas ya que un gran número de ellas se puntuán por encima de los 5 puntos. Entre ellas, destacan la falta de profesores de apoyo, falta de tiempo, la comprensión de la lengua en que se imparte la clase y la falta de implicación de los padres.

Por el contrario, este docente no considera que los hábitos e ideas culturales del país de origen o el testar los conocimientos previos del alumno sean dificultades importantes.

La media otorgada por este docente a las dificultades es de 6,75, considerando la atención de esta alumna como una labor dificultosa.

Otros gráficos

Como se observa en el gráfico 15, la puntuación media otorgada a las dificultades por parte de los profesores con experiencia de más de 20 años y los que tienen una experiencia de 10-20 años (7,55 y 6,40 respectivamente) es similar. No obstante, existe una ligera variación que señala que los docentes con menos experiencia consideran la atención a esta alumna algo menos dificultosa, quizás por estar más acostumbrados a trabajar con otras metodologías diferentes a las clases expositivas y por estar más en contacto con una sociedad más cosmopolita.

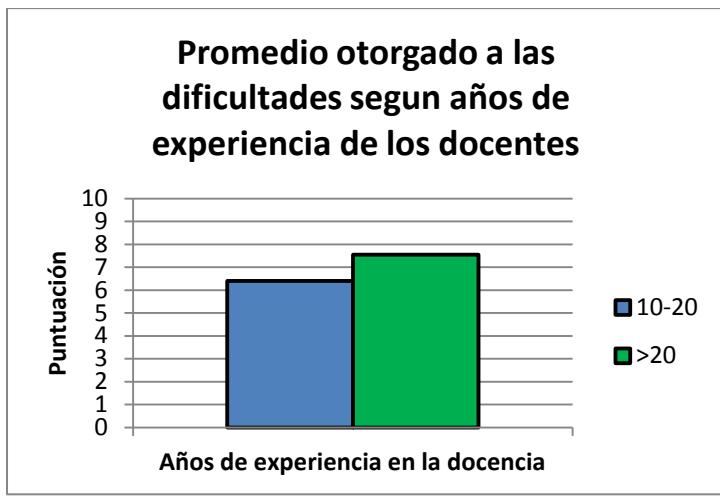


Gráfico 15: *Promedio otorgado a las dificultades según los años de experiencia de los docentes.*

La relación entre la dificultad de establecer una relación de confianza profesor-alumno y el sexo del docente es otro aspecto interesante a estudiar ya que debido a motivos culturales, este hecho puede verse agravado y dificultar aún más la atención a estos alumnos. Como se observa en el gráfico 16, en el caso de la alumna en la que se ha basado el estudio, desde el punto de vista del profesorado, la dificultad de establecer una relación con las mujeres es mayor que con los hombres. Esto puede ser debido a que en la cultura de la alumna los profesores o sabios son siempre figuras masculinas y por tanto confía más en ellos que en las mujeres.

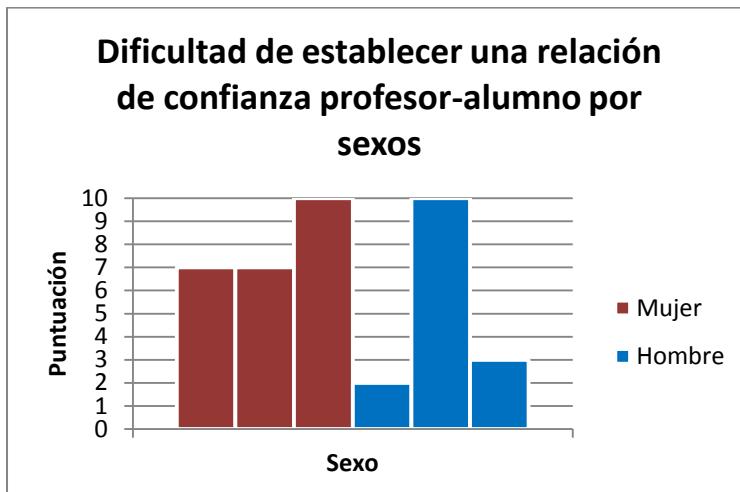


Gráfico 16: *Relación de la dificultad de establecer una relación de confianza profesor-alumno y el sexo de los docentes.*

PROPUESTA PRÁCTICA

Como se había previsto, una de las principales dificultades es la comprensión de la lengua en la que se imparte la clase. Teniendo en cuenta que otras dificultades se ven agravadas por esta razón, la propuesta práctica que se plantea se centra en la enseñanza de las lenguas vehiculares que se emplean en el centro. Por tanto, se propone que el Plan de Intervención Individual de la alumna se centre en el Proyecto de Refuerzo Lingüístico (PRL) a lo largo de los 2 primeros años de escolarización.

Puesto que el primer año de escolarización la alumna trabajó el castellano, mi propuesta se centra en la enseñanza del segundo idioma oficial, el euskera, a lo largo de su segundo año de escolarización, pero contando con recursos adicionales como por ejemplo, la presencia continua de un profesor de apoyo en todas las sesiones durante los primeros 3 meses, así como su presencia (aunque no continua en todas las sesiones) en el centro a lo largo de todo el curso.

Opino que debido a que la enseñanza-aprendizaje del euskera es más difícil que la del castellano, la motivación de la alumna respecto a los estudios podría disminuir considerablemente, más aún si la atención se ve mermada debido a la ausencia de profesorado de apoyo. El objetivo es que la alumna adquiera un nivel A1 en euskera. Para ello, se le facilitara material en el que se trabajan los saludos, cómo hacer la compra, cómo hablar por teléfono, cómo llegar a los sitios, ubicarse en el país de acogida, gestos, dieta saludable, cómo expresar aspectos relacionados con el dolor, creencias e hipótesis, conocer a gente, al aula, espacios, la hora, los números... que en la mayoría de los casos deberá ser diseñado por el propio profesor de apoyo ya que los materiales existentes son bastante infantiles y poco visuales. Además conviene que estos se adapten a los gustos y preferencias de la alumna para así aumentar su motivación.

En resumen, mi propuesta práctica plantea prolongar el tiempo del profesor de apoyo del PRL tanto en el primer como en el segundo año académico, en el caso de alumnos inmigrantes cuya lengua materna no sea el castellano. La labor de este profesor supondría avances más rápidos en la enseñanza de la lengua castellana en el primer curso y del euskera en el segundo, facilitando la inclusión de la alumna. Además, de este modo se proporcionaría una atención más individualizada a la alumna, en lugar de plantear un aprendizaje básicamente autodidacta o cargar a los profesores con más trabajo.

Mi propuesta también contempla que la alumna se mantenga en el aula ordinaria el máximo tiempo posible. Los periodos de tiempo que la alumna se ausenta del aula serán aquellos destinados al aprendizaje del euskera y/o castellano o de las asignaturas optativas. También resulta interesante programar las sesiones que se impartirán en el aula de apoyo o fuera del grupo de referencia (sobre todo al comienzo del estudio de los idiomas), de modo que cada semana pierda una hora de las asignaturas en las que no sigue el currículum del grupo.

Por último, cabe señalar que mi propuesta contempla que estos alumnos repitan curso ya que si bien es imposible que en 3 años adquieran las competencias mínimas establecidas para la E.S.O., así como el dominio de ambos idiomas oficiales (ya que según Cummins se necesitan al menos 2 años para adquirir habilidades comunicativas interpersonales y 5 años para adquirir un lenguaje académico), opino que es preferible ofrecer tres años de formación a los alumnos en vez de 2, puesto que de este modo posee más tiempo para adquirir contenidos.

También sería interesante que la alumna acudiese a clases (particulares, en asociaciones, etc.) fuera del horario escolar para avanzar en el aprendizaje de ambos idiomas. No obstante, teniendo en cuenta los escasos recursos con los que cuentan estos inmigrantes, así como sus costumbres e ideología, puede que este aspecto no cuente con el suficiente apoyo por parte de los familiares. Sin embargo, sería interesante que la escuela informara a los mismos acerca de asociaciones o voluntarios que estuviesen dispuestos a ayudar a este colectivo.

Aunque no se ajusta al modelo de enseñanza que se imparte en el centro, ni a la legislación vigente (que apunta que los alumnos deben conocer los dos idiomas oficiales al finalizar la ESO), desde el punto de vista de ofrecer la formación que más se adecúa a las necesidades de estos alumnos, la respuesta educativa para la misma debería centrarse en que el alumno aprenda bien el castellano, incluso en los casos en los que se escolariza en el modelo B y D, ya que las posibilidades que ofrece el conocimiento de este idioma son mayores que las que ofrece el conocimiento del euskera.

CONCLUSIONES

Tras realizar el análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios, se observa que en general, las principales dificultades para atender a esta alumna son, de mayor a menor importancia, las siguientes: La falta de implicación de los padres, la falta de tiempo, la falta de comprensión de la lengua en la que se imparte la clase y la falta de profesores de apoyo.

Por el contrario, la dificultad menos importante para los docentes es la motivación de la alumna. En el caso particular que nos atañe, la alumna muestra una alta motivación frente a los estudios y una buena disposición a las actividades especiales que se le proponen. Sin embargo, este es un aspecto que no puede generalizarse ya que pueden existir casos en los que los alumnos, ante situaciones tan difíciles, se sientan marginados y se rindan en la labor estudiantil por considerarla imposible para ellos, ocasionando molestias al resto del grupo.

La necesidad de una mayor implicación por parte de los padres es una tarea que el centro debe fomentar. De este modo los profesores se sentirán más apoyados, darán a conocer su labor y las metas propuestas, y debe perseguir que los padres valoren y colaboren en el proceso de enseñanza aprendizaje de su hija. Es muy importante que los educadores primarios, secundarios y terciarios trabajen conjuntamente, especialmente en estos casos, para que los avances de la alumna sean más notables. El contacto con los padres puede realizarse a través de llamadas telefónicas o entrevistas periódicas. No obstante, no hay que olvidar que en muchos casos los padres tampoco suelen conocer o dominar la lengua local (euskería o castellano) por lo que resultaría interesante que también ellos recibieran clases de idiomas a través de los servicios sociales.

Por su parte, la necesidad de más tiempo para atender a esta alumna es evidente. Esta dificultad podría abordarse y eliminarse en gran medida para los docentes por medio de la adjudicación de un profesor de apoyo a la alumna inmigrante, tal y como se expone en la propuesta práctica.

Con la ayuda de un profesor de apoyo, también se abordaría la problemática de la comprensión de la lengua vehicular (castellano, inglés o euskería) ya que la alumna se centraría en trabajar éstas con una atención más personalizada. De este modo el proceso de aprendizaje de la alumna avanzaría más deprisa.

En resumen, es evidente que las dificultades que se les presentan a los docentes para atender a estos alumnos son diversas y muchas de ellas muy importantes. Por ello, con alumnos de estas características, es importante tomar medidas que supongan una mejora tanto para los docentes como para estos alumnos. La figura de un profesor de apoyo se presenta como una posible solución, si bien por motivos económicos y administrativos su presencia no siempre está garantizada. En un futuro, es interesante que los centros concertados y privados realicen un esfuerzo para mejorar la atención de estos alumnos aumentando la presencia de profesorado de apoyo, ya que contribuye a reducir la magnitud de varias dificultades al mismo tiempo. Del mismo modo, las administraciones públicas deberían estudiar estos casos y formular medidas extraordinarias específicas para estos alumnos.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Según datos recogidos por el Observatorio de Asuntos Sociales Ikuspegiak, dependiente del Gobierno vasco, Euskadi ha sido la primera comunidad autónoma española en crecimiento relativo de población extranjera empadronada en 2012, concretamente un 4,1%, por delante de Andalucía (1,8%) y muy por encima de la media española, la cual ha experimentado un descenso.

No obstante, 2012 es el primer año en el que la población marroquí es la principal nacionalidad extranjera en Euskadi, con 17.722 empadronados, casi el 12% del total de inmigrantes en la comunidad autónoma. Le siguen la comunidad rumana (11,6%), la boliviana y la colombiana.

Estos datos muestran que la situación que se ha abordado en este trabajo está cada vez más extendida debido a que el fenómeno de la inmigración en la CAPV continúa dándose. Además, no hay que olvidar que la investigación se centra en alumnos que desconocen la lengua vehicular y, puesto que los grupos de inmigrantes mayoritarios son marroquíes y rumanos, y éstos no suelen conocer la lengua castellana (sobre todo los rumanos), es probable que en el futuro sigan existiendo casos similares al estudiado.

Por ello, tras realizar esta investigación, resultaría interesante realizar esta misma investigación en otros centros concertados con más alumnos procedentes de otros países europeos y que tampoco conocen el idioma vehicular, como por ejemplo alumnos rumanos, rusos, búlgaros, polacos o turcos; con otros alumnos asiáticos como por ejemplo, indios, chinos o tailandeses, o con alumnos de procedencia africana. En este caso nos ceñiríamos a estudiar las consecuencias de la barrera lingüística.

Otra línea de investigación interesante sería realizar esta misma investigación en todos los centros docentes, públicos y concertados, que imparten E.S.O. en el modelo D en la CAPV y que acojan alumnos con las mismas características, y establecer relaciones y realizar comparaciones entre las dificultades que se hallen en centros de una tipología u otra. En este caso la investigación se centraría más en el estudio de las consecuencias de la aplicación de recursos de apoyo (profesores de apoyo al PRL, formación del profesorado, etc.). De este modo, podríamos generalizar más los resultados obtenidos en este trabajo.

Otra línea de investigación para el futuro puede ser la necesidad de establecer un currículo específico, a modo de medida extraordinaria (como los planes de diversificación), que se adapte más a estos alumnos, en el que se trabaje especialmente la lengua, al menos en el primer año, y algunos conocimientos básicos para desenvolverse en nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias

Alegre Canosa, M.Á. (2008). Educación e inmigración ¿Un binomio problemático?

Revista de Educación, 345, 61-82.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: GRAÓ.

Etxague Alkalde, X.; Cenoz Iragui, M.J. y Uria, M. (2010). Inmigración, lenguas oficiales y educación en el País Vasco. *SL&i en red: Revista electrónica de investigación y didáctica, 4*, 6-20.

Etxeberria, F.; Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *REIFOP, 13 (4)*, 79-94.

Franzé Mudanó, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación, 345*, 111-132.

Montón Sales, M.J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: GRAÓ.

Rojo, V.; Madariaga, J.M^a y Huguet, A. (2010). Las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante de la educación secundaria en la comunidad autónoma vasca. *Segundas lenguas e Inmigración en Red, 3*, 43-60.

Bibliografía complementaria

CIDE. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo de España*. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada, 16*, 235-263.

FETE Enseñanza. (2008). *La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas.*

Gobierno Vasco. (2012). *Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2012-2015.* Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco. (2003). *Programa para la atención del alumnado inmigrante. (en el marco del Plan Vasco de Inmigración de 9 de diciembre de 2003).* Vitoria-Gasteiz.