

Querol-Bataller, M. (2022): La enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. XXVIII, 197–215  
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981  
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6199>

## La enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud

Teaching Spanish as a foreign language at primary schools: making a virtue out of necessity

MARÍA QUEROL-BATALLER

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MÁRTIR<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-4288-6105>

Artículo recibido el / *Review received*: 2021-10-15

Artículo aceptado el / *Review accepted*: 2022-06-01

**RESUMEN:** Los informes de organismos oficiales, además del propio testimonio de los alumnos de prácticas de la Facultad de Magisterio que año tras año relatan sus vivencias en los centros escolares, constatan el paulatino aumento, especialmente en Educación Primaria, de alumnado de origen extranjero que desconoce la lengua vehicular del centro. A su vez, se comprueba también una demanda creciente y sostenida de los cursos de ELE a niños en el extranjero, tanto en la formación reglada como en la formación no reglada, en el nivel de Educación Primaria. Se hace, por tanto, cada vez más evidente que el grado de Educación Primaria debe desarrollar competencias y estrategias vinculadas a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE).

En el presente trabajo, además de revisar las medidas existentes para gestionar la mencionada realidad de los centros escolares, se expone una propuesta formativa que pueda contribuir, en el marco del aprendizaje activo y cooperativo, a conocer las dificultades del alumnado extranjero en el aprendizaje de las lenguas oficiales y a optimizar el apoyo lingüístico que se les brinda; en definitiva, a mejorar la inclusión del alumnado de origen extranjero. Finalmente, se pretende también mostrar un nuevo horizonte laboral a los futuros egresados en Educación Primaria describiendo las perspectivas existentes con respecto a la ELE a niños en el extranjero en el contexto de la educación reglada en el nivel de primaria.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco de las ayudas concedidas por el Vicerrectorat d'Ocupació i Programes formatius de la UV. Proyectos UV-SFPIE\_PID-1354451 y UV-SFPIE\_PID-1642343

*Palabras clave:* Español como Lengua Extranjera, dificultades lingüísticas, transferencia lingüística, interculturalidad, Educación Primaria.

**ABSTRACT:** The reports of official organizations and interns at the Teacher Training Faculty confirm the gradual increase, especially at the primary education level, of international students who do not know the vehicular language of their schools. At the same time, abroad, there is a growing and sustained demand for Spanish as a Foreign Language courses at the primary education level. Consequently, primary education teaching degree programs must help students develop competencies and strategies linked to teaching ELE.

Therefore, this paper reviews existing measures to address this reality. It also presents a training proposal that contributes, within the framework of active and cooperative learning, to an understanding of the difficulties of international students in learning the official languages of their schools, and improves the linguistic support provided to them. Consequently, the proposal will enhance the inclusion of international students. Finally, this paper aims to broaden the job outlooks of future primary education teachers by showing the growing request for ELE learning in primary education level abroad.

*Key words:* Spanish as a Foreign Language, linguistic difficulties, linguistic transfer, cross-cultural, primary education level.

## 1. LA NECESIDAD

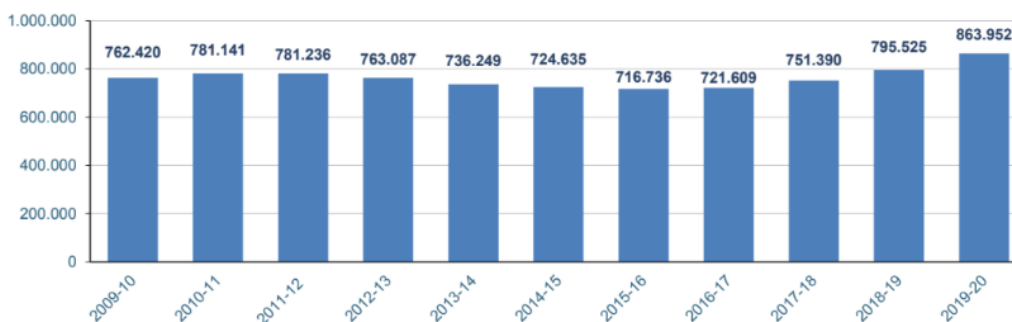
El origen de la preocupación por lo que hoy conocemos como Educación Intercultural se suele situar a finales de los años sesenta del s. XX cuando Canadá, Reino Unido, Australia o Estados Unidos fueron países receptores de importantes movimientos migratorios y los respectivos sistemas educativos tuvieron que dar respuesta a la escolarización del creciente volumen de alumnado de origen extranjero. Esa respuesta no siempre ha sido igual, pero ha ido evolucionando hacia lo que hoy llamamos Educación Intercultural (Abdallah-Preteuille, 2001; Banks, 2010; Giménez, 2012).

Un fenómeno de algún modo semejante se vivió en España en los últimos años del s. XX y en las primeras décadas del s. XXI. Así, se ha constatado un progresivo y continuo aumento del porcentaje de alumnado extranjero,<sup>2</sup> interrumpido, no obstante, en algunos momentos, como consecuencia del contexto de crisis económica vivido en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020a; Calero, 2020).

---

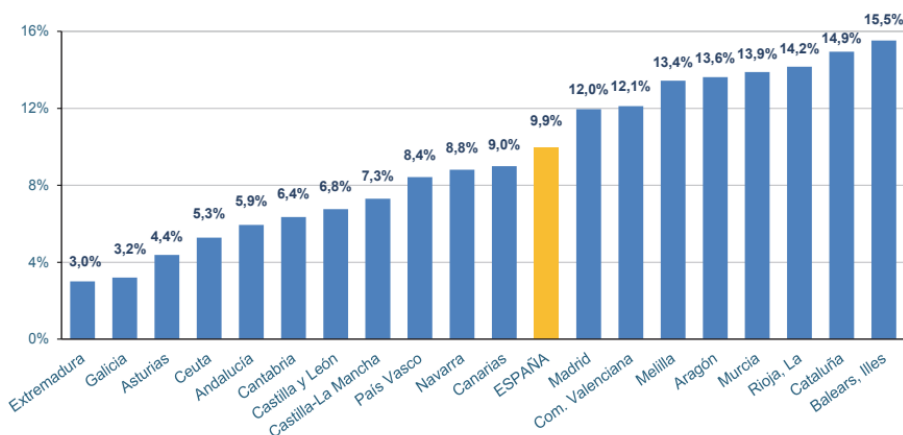
<sup>2</sup>En tanto que en España jurídicamente el concepto de inmigrante se vincula con el de nacionalidad (todo aquel que no posea la nacionalidad española y que viva en España será considerado inmigrante), los datos que aportan los organismos oficiales con respecto al alumnado extranjero se refieren solo a aquellos que no poseen la nacionalidad española. Dicho esto, cuando en este trabajo se utiliza la denominación *de origen extranjero*, se hará referencia, siguiendo a Rumbaut (1997), a los siguientes perfiles: *Generación 1,5*, llegados al país de acogida en el periodo de escolarización primaria (edad 6-12), habiendo comenzado a leer y escribir en la lengua materna, pero cursando la mayor parte de sus estudios en el nuevo país de acogida; *Generación 1,75*, trasladados en la etapa de educación infantil a muy corta edad (0-5 años); *Generación 2*, nacidos en país receptor de padres inmigrantes.

**Figura 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Tomada de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a: 8)**

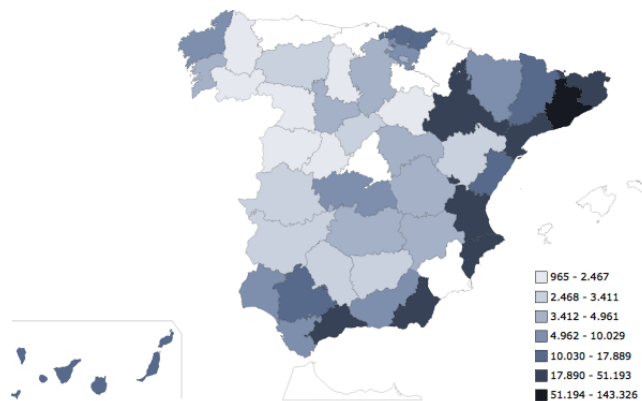


Dicho esto, se observa una presencia de este alumnado en las aulas muy diferente según las comunidades autónomas, siendo algunas, como Cataluña o Baleares, las que mayor incidencia registran, entorno al 15%. La Comunidad Valenciana y especialmente las provincias de Valencia y Alicante son zonas geográficas con tasas elevadas de este tipo de escolarización. En este sentido, Blasco, Bueno y Torregosa (2004: 10) ya señalaban que la Comunidad Valenciana comenzaba a ser frecuente destino de flujos migratorios, convirtiéndola en una sociedad pluricultural. Señalaban también que, como consecuencia de dichos flujos, el alumnado extranjero escolarizado en la Comunidad Valenciana había pasado de 5.746 en el curso 1997/98, a 51.851 en el curso 2003/2004. Es decir, se había multiplicado por nueve en seis cursos y representaba, en aquel momento, un 7% del total del alumnado.

**Figura 2. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, desglosado por comunidades autónomas. Curso 2019-2020. Tomada de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a: 8)**

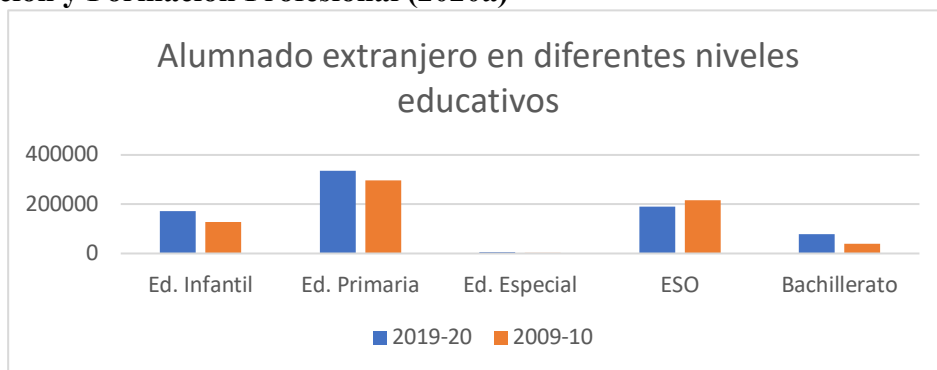


**Figura 3. Alumnado extranjero. Distribución por provincias. Tomada de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021)**

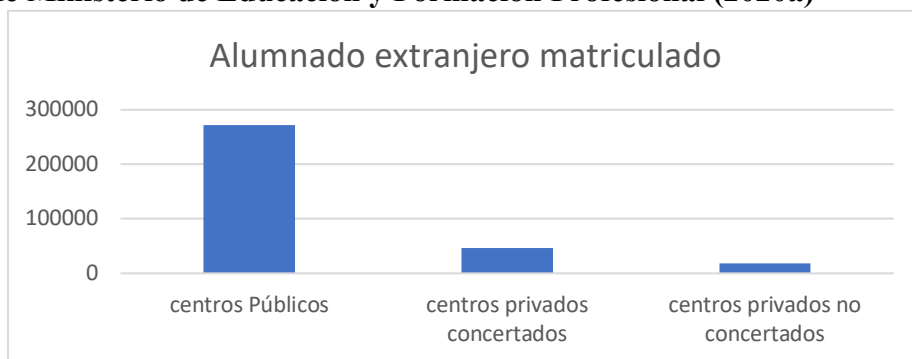


Además, de forma reiterada se comprueba que el mayor volumen de alumnado extranjero se escolariza en Educación Primaria (Figura 4) y en centros de titularidad pública (DIDE, 2005; Shen, 2019; Calero, 2020; Ministerio de Educación y Formación profesional, 2020a) (Figura 5).

**Figura 4. Evolución de la escolarización del alumnado extranjero en los distintos niveles educativos. Fuente: Creación propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a)**



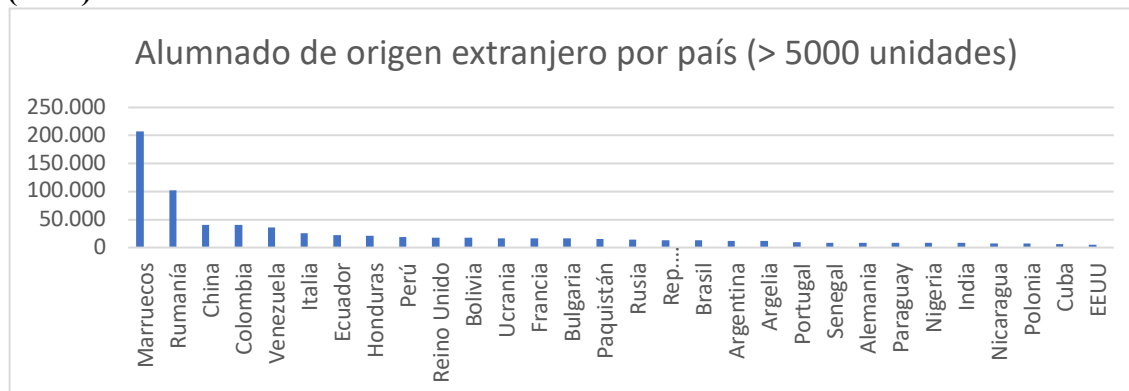
**Figura 5. Distribución del alumnado extranjero en los diferentes tipos de centro de Educación Primaria según su titularidad. Fuente: Creación propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a)**



El artículo 9 del Título 1 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, señala que todos los extranjeros menores de 18 años tienen el derecho y el deber de recibir educación

en las mismas condiciones que los españoles. Sin embargo, la distribución de este alumnado según el país de su nacionalidad (Figura 6) muestra que, ya sea el castellano la lengua vehicular del centro o cualquiera de las otras lenguas cooficiales, gran parte tendrá notables dificultades de comunicación e, incluso, dada la distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua meta (LM), la posibilidad de realizar transferencias lingüísticas o culturales será bastante reducida (Krashen, 1985; Odlin, 1989; Brown, 1994; Salazar, 2006; Huguet-Canalís, 2009).<sup>3</sup>

**Figura 6. Distribución del alumnado extranjero según el país de procedencia.**  
**Fuente: Creación a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021)**



Diversos indicadores, como la tasa de repetición, el abandono escolar temprano o los informes PISA, evidencian que los resultados académicos del alumnado de origen extranjero son muy inferiores a los de los alumnos nativos. Habitualmente se apunta como una de las causas fundamentales de esa realidad los recursos económicos y socioculturales de las familias (Carabaña, 2008; Calero, 2020). Sin negar esta evidencia, y aun cuando el objetivo de la educación intercultural implica preparar a toda la comunidad educativa para la actual situación multicultural de la sociedad, este trabajo trata de reflexionar sobre las medidas implementadas desde las administraciones, entre las cuales se incluye la formación de los profesionales que atienden a este alumnado, y cómo se podría mejorar dicha atención y, en consecuencia, sus resultados académicos.

Dicho todo esto, el presente trabajo se centra en el nivel educativo de primaria, dado que, como ya se ha mostrado, los profesionales que ejercen en dicho nivel son los que, cuantitativamente, con mayor frecuencia tendrán que gestionar la realidad antes expuesta. Así pues, se proponen los siguientes objetivos para este trabajo:

- a) Revisar las medidas y estructuras disponibles en la red pública para atender al alumnado de origen extranjero en Educación Primaria, especialmente aquellas implementadas en la Comunidad Valenciana.
- b) Realizar una propuesta que, en el marco de la formación del grado de Educación Primaria, permita desarrollar las competencias y habilidades de los futuros docentes para fomentar y mejorar su formación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE, en adelante) y, con ello, la inclusión del alumnado de origen extranjero.

<sup>3</sup> Fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (habitualmente la L1), en otra lengua, en este caso, el español, que es la LM (Lengua Meta).

## 2. UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

En el estado español las diferentes leyes educativas han contemplado, aunque con diferentes enfoques, la atención a la diversidad cultural (Shen, 2019; Torrijos, 2020). En la actualidad, 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 establece un marco legal que prescribe la atención a la diversidad, cualquiera que sea su naturaleza, de manera inclusiva poniendo especial énfasis en la atención individualizada (art. 19, art. 20). Asimismo, se establece que, con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las administraciones públicas desarrollarán «acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje», así como la implementación de políticas de compensación que «eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole» (capítulo II, artículo 80).

Dado el ordenamiento jurídico del estado español, en la práctica corresponde a las administraciones autonómicas desarrollar acciones, programas o medidas específicas que posibiliten la integración en el curso correspondiente de los alumnos que puedan presentar carencias lingüísticas. En este sentido, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2005) o Grañeras *et al.* (2007) revisaron y cotejaron las diferentes medidas existentes para la atención lingüística al alumnado extranjero en el conjunto de las 17 Comunidades Autónomas y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. La siguiente cita sintetiza el resultado de su investigación: «No existe en las Administraciones educativas un marco legislativo específico al respecto, siendo enormemente heterogénea la regulación normativa de las distintas actuaciones de L2 que se han venido poniendo en marcha en las Administraciones, así como la naturaleza y el rango de la legislación promulgada» (Grañeras *et al.*, 2007: 155).

Dicha situación normativa, que se califica como «*prolija, heterogénea y reciente*» (Grañeras *et al.*, 2007: 160), no tiene una consideración negativa en el informe, sino que se explica, según sus autores, como consecuencia de la búsqueda constante de la adecuación de la normativa a la realidad demográfica y social en constante cambio. En consecuencia, se observan, entre otros aspectos, diferencias con respecto a la autonomía de los centros, a la política de inmersión lingüística en las comunidades bilingües, o a las medidas y recursos disponibles en los centros. Grañeras *et al.* (2007) agrupan dichas medidas en las siguientes categorías: aulas lingüísticas, actuaciones de refuerzo lingüístico y curricular, tutor de acogida/coordinador de interculturalidad, y atención desde equipos externos de apoyo a los centros.

Más reciente es la comparativa que realizan Martínez-Usarralde *et al.* (2016) entre tres comunidades autónomas. Para estos, sin embargo, «La multiplicidad en las denominaciones, en las formas de proceder, la temporalidad con que se piensan o el grado de autonomía que se concede a los centros dificulta dibujar un panorama completo de lo que está sucediendo en nuestro entorno más próximo» (Martínez-Usarralde *et al.*, 2016: 105).

En el presente trabajo, a modo de ejemplo, se revisan las políticas y medidas implementadas en la Comunidad Valenciana, una de las comunidades con mayor presencia de alumnado extranjero y donde, a través del testimonio de los estudiantes en prácticas que cursan el grado de Educación Primaria, se ha podido realizar una pequeña aproximación a la realidad de los maestros.

Para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas en 1999 y en 2001 se publicaron en la Comunidad Valenciana sendas órdenes sobre la atención a la diversidad,

así como el *Plan Inicial para la atención educativa a los hijos de las familias inmigrantes extranjeras* (2000-2003). Una vez evaluado ese *Plan Inicial*, el *Plan de Actuaciones para la Calidad del Sistema Educativo* (PACSE) propuso desarrollar un nuevo programa para el período 2004-2007. Estaba dirigido a todo el alumnado, aunque se consideraba particularmente la atención educativa vinculada a las necesidades específicas del alumnado inmigrante. Así, en 2005 se elaboró el llamado *Plan Global de Educación Intercultural* con orientaciones, consejos, actividades concretas y bibliografía recomendados para que los centros educativos pudieran implementar medidas concretas para la integración del alumnado extranjero en las aulas de las escuelas desde una perspectiva intercultural. A partir de este, los centros educativos contemplaron, en los programas de Compensación Educativa, medidas específicas para el alumnado extranjero. Algunas de estas medidas fueron las reagrupaciones temporales, la gestión de los horarios y los espacios flexibles, la adecuación de objetivos y contenidos a casos concretos, o la adaptación de los criterios de evaluación.

A lo largo de los años la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana ha creado diferentes programas de subvención con los que posibilitar la implementación de las medidas propuestas. Por ejemplo, entre 2005-2012 de forma experimental estuvo vigente el *Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)*,<sup>4</sup> que se describía de la siguiente forma:

Es una medida de apoyo temporal (máximo un curso) destinada al alumnado extranjero de nueva incorporación. En una 1ª fase, ofrece apoyo al alumnado que desconoce la lengua de enseñanza del centro. En una 2ª fase, ofrece apoyo al alumnado que tiene deficiencias en las áreas o materias, principalmente en las instrumentales para facilitarle su rápida integración escolar. La metodología del programa integra el aprendizaje lingüístico con los contenidos de las áreas y materias. El Programa de Compensación Educativa atiende al resto del alumnado extranjero, proporcionando recursos personales y materiales, de acuerdo con el plan específico presentado por cada centro según las necesidades educativas concretas de su alumnado.

(Conselleria de Educación, Cultura y Deporte)

Este programa posibilitó la implementación de las llamadas aulas PASE, focalizadas en el aprendizaje de los conocimientos básicos de la lengua vehicular de enseñanza y adscritas a los propios centros educativos. Cabe mencionar que, para favorecer la integración del alumnado, se estableció que la asistencia a las aulas PASE no podía ser superior a un curso académico ni superar las tres horas diarias en los niveles de primaria, ni cuatro en los de secundaria. En la tabla (1) se recoge, según los datos publicados por la Conselleria de Educación, la incidencia de las aulas PASE. A este respecto cabe preguntarse el porqué de su baja demanda en los últimos años, pues los datos demográficos referidos en el apartado 1 hubieran hecho prever lo contrario o, al menos, no una bajada tan pronunciada.

---

<sup>4</sup> Información disponible en la web oficial <https://ceice.gva.es/es/web/innovacion-calidad/programa-de-acogida-al-sistema-educativo-pase->

**Tabla 1. Datos sobre las aulas PASE durante los cursos 2005-2013. Tomada de Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2005b).**

curso académico	Centros públicos		Centros privados	
	nº aulas PASE Primaria	nº alumnos Primaria	nº centros	nº aulas PASE
2005-006	14	134	-	-
2006-2007	31	297	-	-
2007-2008	32	370	-	-
2008-2009	37	383	-	-
2009-2010	19	189	-	-
2010-2011	11	98	-	-
2011-2012	3	25	3	5
2012-2013	4,5	57	3	4

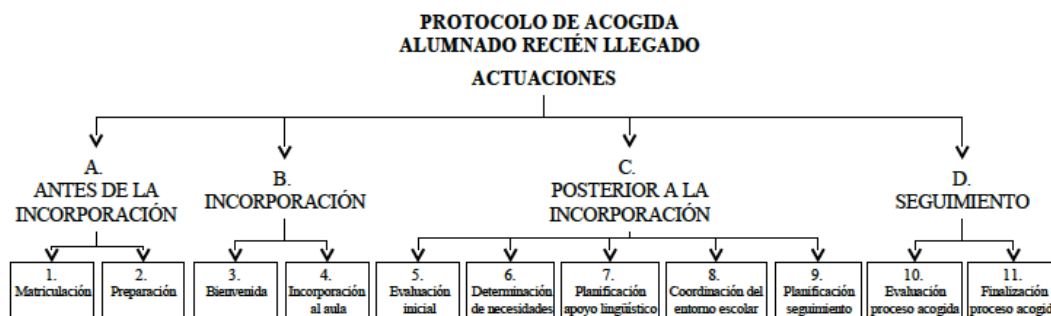
A partir del curso 2012-13 las actuaciones del Programa PASE se vincularon al Contrato-Programa, en vigor entre el curso 2012-13 y 2015-16, y desde 2016-17 hasta la actualidad al *Plan de Actuación para la mejora* (PAM) que elaboran los centros. Estos programas no son específicos para el alumnado de origen extranjero, sino que implican a todo el alumnado con necesidades de compensación educativa. Las aulas PASE, por tanto, desaparecieron.

Actualmente, en la resolución de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, se dictaron instrucciones y orientaciones concretas para actuar en la acogida del alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunidad Valenciana. Esta acción supuso la elaboración de un protocolo común,<sup>5</sup> aplicable a todos los centros educativos públicos no universitarios. Las actuaciones establecidas en dicho protocolo se sintetizan en la figura (7).

<sup>5</sup> Dicho protocolo quedará reflejado en el plan de atención a la diversidad e inclusión educativa (PADIE) de los centros.



**Figura 7. Protocolo de acogida al alumnado recién llegado. Tomada de Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (2018: 24401)**



En todos los niveles de concreción del protocolo, además de describir las acciones a realizar, se establece un responsable, que es, dependiendo de los casos, el equipo directivo, la comisión de coordinación pedagógica o subcomisión que se determine, y el tutor o tutora. Es decir, profesionales que, probablemente, no tengan formación específica en el aprendizaje de ELE tendrán que, entre otras acciones, evaluar la competencia comunicativa de estos estudiantes, determinar las necesidades de apoyo lingüístico o proporcionar los instrumentos lingüísticos básicos para que puedan ejercer su derecho a la educación.

Los centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de la Comunidad Valenciana gestionan formación específica para profesores, jornadas o seminarios. Revisando su web encontramos información sobre cursos de inmigración, multiculturalismo, interculturalidad y también que en algún momento se han impartido cursos vinculados con la enseñanza de ELE, aunque no necesariamente están activos.

En la actualidad numerosas universidades ofertan estudios en el nivel de máster especializados en la enseñanza de ELE (Castellano, Fuentes y De la Torre, 2016), a los que se accede mediante una titulación de carácter lingüístico (como, por ejemplo, Filología, Traducción e Interpretación ...) o con complementos formativos<sup>6</sup>; y existe también el máster habilitante para la Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Sin embargo, ninguna de estas titulaciones es requerida para el ejercicio de la docencia en los centros de Educación Primaria; en consecuencia, cabe pensar que, probablemente, los profesionales que acompañan al alumnado cuya necesidad educativa especial se fundamente en la falta de competencia comunicativa en la lengua vehicular no estarán específicamente formados en este aspecto.

Para finalizar este apartado, y a modo meramente ilustrativo, se muestran tres tipos de casuísticas que año tras año los estudiantes del grado de Educación Primaria de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV) recopilan sobre este aspecto durante su periodo de prácticas en diferentes centros escolares de Valencia y su área metropolitana.

<sup>6</sup> Estos estudios de máster suelen habilitar complementos de formación, de tal manera que podrían cursarlo solicitantes con titulaciones con perfiles no lingüísticos.

**Tabla 2: Situaciones tipo referidas por los alumnos del grado Educación Primaria con respecto al alumnado extranjero**

<p><b>En un centro privado concertado /público donde esporádicamente hay algún alumno de origen extranjero</b></p>	<p><b>En un colegio público / privado concertado donde el volumen de alumnado extranjero es muy elevado.</b></p>	<p><b>El centro privado que tiene el inglés como lengua vehicular donde suelen acudir muchos alumnos de origen extranjero</b></p>
<p>El centro no dispone de personal específico para acompañar a estos alumnos durante el periodo en el que aprenden español, y el maestro tutor tampoco tiene preparadas actividades específicas para el aprendizaje de la lengua vehicular.</p> <p>Las personas que desempeñan más función en el aprendizaje de la lengua son las maestras especialistas de Pedagogía Terapéutica y Logopedia.</p> <p>Las principales medidas que toma el centro para este alumnado es trabajar con otro profesorado del centro en determinadas ocasiones.</p> <p>Ej. En la hora de la asignatura de valenciano, venía la pedagoga para trabajar con ella fuera del aula, ya que esta alumna estaba exenta de cursar dicha asignatura.</p> <p>El motivo por el que trabajaba fuera del aula con ella y no en un rincón del aula con el resto de los compañeros era para dedicarle una plena atención, y así que aprenda principalmente el vocabulario, para comunicarse tanto con el maestro como con los compañeros en nuestro idioma, en vez de hacerlo en inglés como lo estaban haciendo hasta ahora.</p>	<p>La mayoría del alumnado es de procedencia venezolana, ecuatoriana, colombiana, rumana, china y ucraniana.</p> <p>Las principales medidas que toma el centro para este alumnado es trabajar con otro profesorado del centro en determinadas ocasiones.</p> <p>El centro utiliza algunas medidas como el uso de un aula dedicada al refuerzo del idioma donde utilizan pictogramas o fichas de repaso que realizan poco a poco con cada uno de los alumnos.</p>	<p>El centro ha habilitado un aula específica en la que una profesional cualificada imparte clases de Español como Segunda Lengua (ESL) todos los días. En las horas en las que los alumnos tienen asignaturas en castellano, el alumnado extranjero se desplaza a dicha aula para realizar las actividades y juegos pertinentes con otros compañeros.</p> <p>Este tipo de refuerzo está disponible para las etapas de Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, pero no se implementa en la etapa de Infantil</p>

Como consecuencia de todo ello, el origen del presente trabajo fue la necesidad real de incrementar en el futuro docente de Educación Primaria las competencias y habilidades necesarias para afrontar una situación como la descrita. Se consideró pertinente, además, realizarlo en el marco de su formación de grado, pues esta es la que le habilitará para ejercer la docencia. Con el fin de alcanzar dicho propósito en los siguientes apartados se explicitará una propuesta didáctica llevada a cabo en el seno de la asignatura Lingüística Aplicada en la UCV.

### 3. UN PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta que a continuación se explicita se ha implementado desde el curso 2015-16 en el seno de la asignatura Lingüística Aplicada, incluida en el plan de estudios del grado Educación Primaria en la UCV. Dicha asignatura trata de desarrollar, entre otras, la competencia general de conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales, y las específicas de afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües; conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas; y comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.

Entre los contenidos seleccionados para la asignatura se decidió establecer unidades temáticas vinculadas con algunas de las principales áreas de la Lingüística Aplicada y que, además, pudieran resultar de especial interés para los futuros egresados en Educación Primaria. Así pues, se decidió que una de esas unidades temáticas estaría vinculada a la enseñanza de ELE. En relación a dicha unidad temática y las competencias previamente mencionadas se desarrolla la siguiente propuesta, que se fundamenta, a su vez, en principios metodológicos propios del socioconstructivismo, como son el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje colaborativo (Applefield, Hurber y Moallen, 2000).

La primera fase de la actividad consiste en hacer consciente al futuro egresado de la realidad referida en el apartado 1 y 2 del presente texto, realidad que algunos de los estudiantes reconocen haber vivido durante sus prácticas, y que comentan y comparten con el grupo.<sup>7</sup>

La siguiente fase consiste en plantear a los estudiantes el problema de aprendizaje: ellos son el maestro-tutor responsable de un aula y se les informa de que un nuevo alumno de origen extranjero que desconoce el castellano se incorporará a su clase.<sup>8</sup> El nuevo alumno debe incluirse en el grupo, pero necesita cierto apoyo lingüístico para mejorar su nivel de competencia comunicativa en castellano; y desarrollar esta tarea, según el protocolo establecido, corresponde, entre otros, al tutor/a. La cuestión que se plantea, entonces, es si ellos pueden, de algún modo, prever las dificultades lingüísticas que tendrá ese alumno y, de esta forma, planificar de forma eficiente el apoyo lingüístico que se le brindará. En otras palabras, si pudieran prever algunas de esas dificultades, podrían buscar, crear o adaptar material de ELE que permitiera al alumno progresar en su nivel de competencia comunicativa más rápidamente.

---

<sup>7</sup> Habitualmente los estudiantes cursan esta asignatura inmediatamente después de haber finalizado sus prácticas de 350 horas en centros de Educación Primaria. Asimismo, los estudiantes que realizan el grado de Educación Primaria en el Plan de Innovación Metodológica de Magisterio (PIMM) cursan esta asignatura en horario de tarde mientras asisten simultáneamente por la mañana a los centros de prácticas.

<sup>8</sup> La práctica se ejemplifica con el castellano por ser la lengua vehicular de la asignatura y una de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana. No obstante, podría ser llevada a cabo de forma muy semejante con la lengua cooficial de la Comunidad, el valenciano, que, además, pertenece a la misma familia lingüística.

Llegados a este punto, se propone a los estudiantes de la asignatura una práctica que consiste en la comparación interlingüística y la aplicación del concepto de transferencia lingüística (Krashen, 1985; Odlin, 1989; Brown, 1994; Salazar, 2006; Huguet-Canalis, 2009). Con esta práctica, se pretende desarrollar en los estudiantes una competencia que les permita, en un futuro, anticipar algunas de las dificultades lingüísticas de esos alumnos de origen extranjero que, posiblemente, en algún momento de su carrera docente se encuentren en sus aulas.

Si no parece factible que todo estudiante de lenguas extranjeras tenga los conocimientos de lingüística suficientes para entender y manejar todo lo que se sabe sobre los parámetros que regulan la diversidad lingüística, sí parece algo mucho más realizable que todas las personas que se dedican profesionalmente a la enseñanza de idiomas dispongan de unos conocimientos al respecto que les permitan planificar los métodos docentes y anticiparse a los problemas y dificultades que pueden tener las personas que intentan aprender una lengua extranjera de adultas

(Moreno, 2015:82).

En la primera parte de la actividad, los estudiantes se dividen en grupos, como si de la comisión de la que habla protocolo se tratara. Cada uno de los grupos de trabajo escoge la lengua de alguno de los grupos de población extranjera que con mayor frecuencia se encuentran en las aulas de la Comunidad Valenciana, como, por ejemplo, árabe, rumano, chino, ruso, etc. Teniendo el castellano como lengua meta (LM), comparan los rasgos lingüísticos de esta lengua con los de la lengua materna del nuevo alumno. Se parte de la premisa de que los estudiantes desconocen la lengua materna del supuesto alumno, por lo que, para llevar a cabo la comparativa, se les invita, y guía, a recurrir a diferentes tipos de información: entrevistas a hablantes nativos, grabaciones y análisis de las producciones en español de dichos hablantes, documentación bibliográfica, etc. Tanto la información recopilada como la propia reflexión metalingüística que se realiza sobre el castellano debe focalizarse en descubrir, en cada uno de los diferentes niveles de estudio de la lengua, donde no es posible realizar transferencias lingüísticas positivas<sup>9</sup>.

En la segunda parte de la actividad se planifica el apoyo lingüístico. En esa planificación se invita a los estudiantes a reflexionar sobre cuestiones que les permitan priorizar las necesidades del alumno de origen extranjero y compaginar, también, la programación establecida para el resto del grupo-clase con la atención individualizada del nuevo alumno. Deben pensar, por ejemplo, qué aspectos sobre la lengua podrán aprender por sí mismos, o interaccionando con la comunidad hablante, y cuál de ellos es más probable que solo puedan aprender o dominar con la ayuda de un profesional de la docencia. Dicha reflexión les conduce a considerar que son las cuestiones vinculadas con el sistema de escritura y con los niveles fonológico, morfológico o pragmático aquellas a las que deben dar prioridad. Así pues, la planificación del apoyo lingüístico se basará en buscar, crear o adaptar actividades que ayuden al alumno a superar específicamente ese tipo de dificultades.

A diferencia de lo que ocurre con otros profesionales que se dedican a la docencia de ELE (Fernández, 2015; Eusebio, 2016; Herrera, 2016), forma parte de la formación

---

<sup>9</sup> El Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración (ALCI) tiene entre sus objetivos registrar las características principales de cada variedad lingüística de la población inmigrante de la Comunidad de Madrid, así como enumerar los rasgos que pueden ser causa de una posible interferencia lingüística. No obstante, dichos datos todavía no son accesibles (Fernández, 2019). Disponible en: <https://gielen.web.uah.es/wp/index.php/atlas-linguistico-y-cultural-de-la-inmigracion-en-contextos-escolares/>

del docente de Educación Primaria conocer las metodologías implicadas en la enseñanza a niños, especialmente condicionadas por factores como su capacidad de atención, su proceso madurativo y cognitivo, o sus intereses; por tanto, una vez identificadas las dificultades lingüísticas, les es relativamente sencillo buscar, crear o adaptar recursos didácticos para el aprendizaje de ELE a niños y organizar la clase. En consecuencia, la todavía nómina reducida de materiales específicos para la enseñanza de ELE a niños (Asensio, 2016; Asensio, 2018) puede suponer para estos futuros profesionales una menor dificultad.

Con respecto a las actividades aportadas, en la práctica propuesta se exige a los estudiantes, además de su descripción, anotar la edad del supuesto alumno y especificar el nivel de español y resultados de aprendizaje esperados atendiendo a lo dispuesto en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006; Consejo de Europa, 2021; Council of Europe, 2018a; Council of Europe, 2018b). Se pretende con tal acción que los estudiantes identifiquen el MCER como base para la programación de ELE y desvinculen el nivel de ELE de la edad o curso académico del supuesto alumno.

En la tercera y última fase de la propuesta, se solicita a los grupos de estudiantes que expongan (o que graben un vídeo que se proyecta en el aula), una síntesis del trabajo realizado. En dicha síntesis, se les pide que den a conocer al resto de compañeros aquellos aspectos del español sobre los que el supuesto estudiante extranjero no podrá realizar transferencias lingüísticas positivas, aspectos sobre los que, sin duda, necesitará apoyo lingüístico, así como también los recursos preparados para tratar de enseñarlos. Como consecuencia de todo ello, al final de la propuesta, y gracias al trabajo colaborativo, todos los estudiantes conocen qué aspectos de la lengua española suelen causar más dificultades a los alumnos de origen extranjero que, estadísticamente, es más probable que alguna vez tengan en sus aulas. En el transcurso de las exposiciones los estudiantes perciben que muchas de esas dificultades se repiten en los diferentes grupos. Han descubierto por sí mismos algunas de las llamadas “singularidades” del español (Moreno, 2010).

#### 4. NUEVAS PERSPECTIVAS

La propuesta formativa explicitada en el apartado anterior se justifica como una consecuencia natural de la exigencia inclusiva del cada vez mayor número de alumnado de origen extranjero en las aulas de Educación Primaria. Sin embargo, debe considerarse también la cada vez más demandada enseñanza de ELE a niños en el extranjero. En este sentido, el informe de 2018-19 del Instituto Cervantes señalaba lo siguiente: «En los últimos años, la demanda de cursos de niños y jóvenes en la red de centros del Instituto Cervantes ha ido creciendo de forma sostenida. En el curso académico 2017-2018 llegó a situarse por encima del 11% del total de matrículas de la red (7,89% niños y 3,57% jóvenes) y, en la evolución del curso 2018-2019, puede apreciarse que la tendencia sigue al alza» (p. 23).

Sin embargo, el incremento de la demanda de enseñanza de ELE a niños en el extranjero se constata también en la enseñanza reglada. En este sentido, los datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b) evidencian cómo es cada vez más demandada la formación de español como L2 o L3 en el nivel educativo de primaria.

Aunque el informe del ministerio es muy exhaustivo, con respecto a la etapa de Educación Primaria (o su equivalente en cada uno de los sistemas educativos) no se aportan datos cuantitativos de todos los países. Esta ausencia de datos en países como Bélgica, Filipinas, Grecia, Hungría, Luxemburgo, Noruega se debe a que en los

respectivos sistemas educativos no se encuentra la posibilidad de cursar una lengua extranjera como L2 o L3 en los niveles de primaria, pues dicha posibilidad se limita a la etapa de Educación Secundaria y siguientes. En otros, como Austria, aunque posible, se considera un hecho excepcional.

En otros casos, se aportan descripciones generales, o no desglosadas específicamente para la etapa que comprende primaria; sin embargo, las valoraciones son plenamente significativas. Así ocurre, por ejemplo, con respecto a EEUU, donde «La enseñanza de idiomas en *Elementary* (Educación Primaria) está más extendida que en la etapa anterior, aunque no constituye generalmente una asignatura obligatoria ni troncal. La lengua más demandada es el español; le seguiría en segundo lugar, aunque a mucha distancia, el chino.» (p. 279); a Nueva Zelanda, donde «el español es el tercer idioma más estudiado en primaria, alejado del chino pero acercándose cada vez más a las cifras del francés» (p. 527); a Reino Unido, donde «Aunque, el francés sigue siendo la lengua más enseñada –se imparte en el 75% de los centros de Primaria–, el español se ha ido extendiendo paulatinamente y ha duplicado su presencia en apenas siete años: actualmente está presente en cerca de un tercio de los colegios de Primaria» (p. 600); o a Rusia, donde «el inglés es claramente la lengua más estudiada. Entre las lenguas que la siguen, el español es, con gran diferencia, la que experimenta un mayor avance, aunque se encuentre aún lejos del alemán o el francés.» (p. 661)

Dicho esto, con los datos que sí se aportan sobre el alumnado que cursa ELE como L2 o L3 en los niveles comprendidos en Educación Primaria se ha elaborado la siguiente tabla (3), que vuelve a evidenciar, en términos generales, el significativo incremento de alumnos que en dicha etapa aprenden ELE.

**Tabla 3. Alumnos de ELE en Educación Primaria (o equivalente) en países extranjeros. Fuente: Creación propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b).**

	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
<b>Alemania</b>	29.008	32.033	33.401	35.059	37.590
<b>Australia</b>	21.542	s.d.	24.051	s.d.	32.089
<b>Austria</b>	s.d.	573	607	501	s.d.
<b>Bulgaria</b>	4.013	4.081	3.954	4.262	s.d.
<b>Eslovaquia</b>	1.090	1.220	1.165	1.308	1.628
<b>Finlandia</b>	1.426	1.982	3.203	4.908	1031 (A1-Obl) <sup>10+</sup> 6762 (A2-OP) = 7793

<sup>10</sup> En Finlandia es obligatorio el estudio de dos lenguas extranjeras (denominadas A1 y B1) para todos los alumnos hasta finalizar la enseñanza obligatoria. La primera lengua extranjera obligatoria (lengua A1) se debe introducir en el primer curso a la edad de siete años. La lengua A2 tiene carácter opcional y se introduce en tercer grado de la enseñanza obligatoria (p. 324). En el informe solo para el curso 2018-19 aparecen desglosados los datos referidos al español según se curse en la modalidad A1 o A2.

<b>Francia</b>	81.463	82.218	73.720	s.d.	39.570
<b>Polonia</b>	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.	71.923
<b>Portugal</b>	846	1025	1231	1202	s.d.
<b>República Checa<sup>11</sup></b>	5.083	5.268	5.842	6.491	7.617

Una vez más, el testimonio de los estudiantes permite realizar una pequeña aproximación a la realidad que reflejan los datos. En este sentido, como tutores de prácticas del grado de Educación Primaria en la UCV, todos los años conocemos la experiencia de estudiantes que realizan sus prácticas en el extranjero y que colaboran intensamente en el rol de profesores de ELE porque sus respectivos centros de prácticas ofertan esta lengua como L2 o L3. A modo de ejemplo, se transcribe a continuación uno de esos testimonios.

Buenos días,

El pasado martes tuvimos nuestra primera clase de español, lo cierto es que estuvo muy divertida. Los niños estaban encantados por aprender algo nuevo y estuvieron súper atentos y participativos. Nos han motivado mucho para continuar organizando más clases.

De este modo, me estaba planteando si realizar mi TFG sobre este tema.

(Alumna, 4º curso. Centro de prácticas. Noruega)

Se abre, pues, una nueva perspectiva laboral en el extranjero para los egresados en Educación Primaria. Como ya se ha mencionado, ellos, a diferencia de otros profesionales vinculados a la enseñanza de ELE, tienen formación específica sobre los procesos implicados en el aprendizaje del niño, lo que les facilita saber cómo gestionar el aula y, una vez identificado el objetivo didáctico, elegir o crear actividades, materiales y recursos para este perfil de alumno. Necesitarán, no obstante, completar su formación con aspectos específicos sobre el ELE, pero, si así lo hicieran, se convertirían en el candidato ideal para atender esta creciente demanda laboral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, Martine. 2001. *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA Books.
- Applefield, James M., Richard Huber, Mahnaz Moallem. 2000. «Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding». *The High School Journal*, 84 (2): 35–53.
- Asensio Pastor, Margarita Isabel. 2016. «Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas». *Lenguaje y Textos*, 44: 95–105.
- Asensio Pastor, Margarita Isabel. 2018. «Enseñar español como Segunda Lengua a alumnos de Educación Infantil: Retos y orientaciones metodológicas». *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4: 108–121.
- Banks, James. 2010 [1989]. «Multicultural education: Characteristics and goals». En *Multicultural education: Issues and perspectives*. 7ª ed., ed. James Banks y Cherry Banks, pp. 3–32. United States of America: Allyn and Bacon.

---

<sup>11</sup> Incluye enseñanza reglada y no reglada.

- Blasco Guiral, José Luis, Vicente Bueno Ripoll y Daniel Torregrosa Sahuquillo. 2004. *Educació intercultural. Educació Secundària Obligatòria. Propostes per a la tutoria*. Valencia: Generalitat Valenciana
- Brown, Douglas. 1994. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Calero, Jorge. 2020. «La población de origen inmigrante en el sistema educativo español». En *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, coord., Manuel T. Valdés, Miguel Ángel Sancho Gargallo, Mercedes De Esteban Villar, pp. 61–66. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Carabaña, Julio. 2008. «El impacto de la inmigración en el sistema educativo español». *Boletín Elcano*, 104: 1–11. Recuperado de [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano\\_es/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/ARI63-2008](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ARI63-2008)
- Castellano Merino, Alejandro, Francisco Fuentes Martínez y Sergio de la Torre Cruz. 2016. «¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España». En *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, coord. Olga Cruz Moya; María Ángeles Lamolda González, pp. 169–176. Granada: ASELE. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0169.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0169.pdf)
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). 2005. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-atencion-al-alumnado-inmigrante-en-el-sistema-educativo-en-espana/investigacion-educativa-inmigracion/11835>
- Conselleria de Bienestar Social. 2015. *Plan Director de Inmigración y Convivencia (2014-2014)*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Conselleria de Cultura, Educació i Esport. 2000. *Pla Inicial para la atención educativa a los hijos de las familias inmigrantes extranjeras (2000-2003)*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Conselleria de Cultura, Educació i Esport. 2003. *Plan de Actuaciones para la Calidad del Sistema Educativo 2003-2007 (PACSE)*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Conselleria de Cultura, Educació i Esport. 2005a. *Plan Global de Educación Intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Conselleria de Cultura, Educació i Esport. 2005b. *Programa de acogida al sistema educativo (PASE)*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Consejo de Europa. 2002 [2001]. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes, Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa. 2021. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional / Instituto Cervantes. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza-evaluacion-volumen-complementario/europa-lenguas/25397>
- Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2018a. *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners, Volume I Aged 7 – 10 Years*.



- <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688>
- Council of Europe. 2018b. *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners*, Volume II: Ages 11 – 15 Years. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680697fc9>
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano (DOGV 8356, 07/08/2018).
- Eusebio, Sonia. 2016. «Planificar una clase de español para niños». En *Enseñar español a niños y adolescentes*, ed. Francisco Herrera, pp. 17–25. Madrid: Difusión.
- Fernández López, M.<sup>a</sup> Carmen (coord.). 2015. *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Fernández López, M.<sup>a</sup> del Carmen. 2019. «The Linguistic and Cultural Atlas of Immigration: Multidisciplinary Research for Spanish Classrooms» *Open Linguistics*. 5: 553–569. <https://doi.org/10.1515/opli-2019-0030>
- Gaite, Sonia O., Meng Shen y María Jesús Perales Montolio. 2019. «Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa». *Publicaciones*, 49(1): 151–163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>
- Giménez Romero, Carlos. 2012. «Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa “intercultural” cuando hablamos de “educación intercultural”?». En *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*, coord. Luis Díe, pp. 48–65. Valencia, España: CeiMigra.
- Grañeras, Montserrat, Elena Vázquez, Antonia Parra, Fátima Rodríguez, Ana Madrigal, Patricia Vale, Patricia Mata Benito. 2007. «La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas». *Revista de educación*, 343: 149–176. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/68719>
- Herrera, Francisco. 2016. *Enseñar español a niños y adolescentes*. Madrid: Difusión.
- Huguet-Canalis, Ángel. 2009. «La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües». *Revista Española de Pedagogía*, 495–510. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/75877>
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L., 3 tomos.
- Instituto Cervantes. 2019. *Memoria del Instituto Cervantes (2018-2019)*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperada de [https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/memoria\\_2018\\_2019.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/memoria_2018_2019.htm)
- Krashen, Stephen. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano (DOGV 8240, 22/02/2018).
- 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) (BOE-A-2020-17264)
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (BOE-A-2000-544)

- Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación (DOGV, 3527, 29/06/1999).
- Martínez-Usarralde, M<sup>a</sup> José, Carmen María Fernández-García y Amalia Ayala-de la Peña. 2016. «Yo acojo, tú agrupas, ella compensa»: Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas». *Revista Complutense de Educación*, 27 (3): 1103–1118. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47547](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47547)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2020a. *Datos y cifras del curso escolar Curso 2020-2021*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2020b. *El mundo estudia español*. [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=22222](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=22222)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2021. *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2019-2020*. Recuperado de <https://bit.ly/3gbXzZt>
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2010. *Spanish is different*. Madrid: Castalia.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2015. «¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE?» En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, ed., Yuko Morimoto, María Victoria Pavón Lucero, Rocío Santamaría Martínez, pp. 77–86. ASELE.
- Odlin, Terence. 1989. *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación (DOGV, 3527, 29/06/1999).
- Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado inmigrante dentro de la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad (DOGV, 4.044, 17/07/2001).
- Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado inmigrante dentro de la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad (DOGV, 4.044, 2001/07/17).
- Resolución de 15 de mayo de 2006, de la Dirección General de Enseñanza, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2006-07, del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en centros docentes sostenidos por fondos públicos, que impartan Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria (DOGV, 5268, 29/05/2006).
- Resolución de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunitat Valenciana. [GOGV, 8314, 11/06/2018]
- Rumbaut, Ruben. 1997. «Assimilation and its Discontents: between Rhetoric and Reality». *International Migration*, 31(4): 923–960. <https://doi.org/10.2307/2547419>
- Salazar, Leonor. 2006. «Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras». *Revista de Educación*, 12: 45–72.

- Shen, Meng. 2019. *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad sociocultural* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://roderic.uv.es/handle/10550/72412>
- Torrijos Martí, Isabel. 2020. *Competencia intercultural y lengua extranjera: propuesta de actuación* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1119>