



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

EL PROCESO DE ACOGIDA DE ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

Trabajo Final de Máster

Máster en Educación Inclusiva, Aprendizaje Cooperativo y Democracia

Ángela Álvarez Álvarez

Tutora: Nuria Simó Gil

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Junio - 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por su apoyo y ánimo constante durante este proceso. Gracias por mostrarme siempre el camino a seguir.

A mi tutora, Nuria Simó, por su ayuda incansable. Gracias por ser mi guía en este proyecto.

...Gracias sinceras a todas las personas y situaciones que me han llevado a hacer de esta investigación una realidad.

Resumen

El objeto de estudio de esta investigación es conocer el proceso de acogida de alumnos de origen inmigrante realizado en un centro de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Con este objetivo, en primer lugar, he realizado una revisión de la bibliografía pertinente que abarca desde los flujos migratorios y factores implicados en este proceso, las diferentes escuelas que han tratado la diversidad cultural, hasta la legislación que rige el proceso de acogida y la atención a este alumnado.

Con el fin de identificar el plan seguido por el centro, conocer las dificultades que encuentra el alumnado en su llegada a la escuela y proponer las mejoras que sean necesarias, he seguido una metodología cualitativa que ha tenido como principales instrumentos de recogida de datos la entrevista, el grupo de discusión, la observación participante y la realización de estrategias participativas con el alumnado. Los resultados obtenidos señalan la necesidad de formular cambios a corto y largo plazo que mejoren por un lado la inclusión de este alumnado y faciliten la labor de los docentes.

Palabras claves: Acogida, alumnos inmigrantes, diversidad cultural, inclusión, retos.

Abstract

The main aim of this research is knowing the process of immigrant students welcoming made by an Elementary School of Andalusia. Taking into account this objective, I have done a bibliographic review that includes migration flows and their reasons, how different schools have dealt with cultural diversity and a legislation review about how attend to immigrants students.

In order to identify the followed plan by the school, to know the difficulties which have been found and to suggest some improvements, I have followed a qualitative methodology making use of instruments such as interviews, discussion group, observation and participative strategies with the students. The findings point out the necessity of proposing short and long-term changes to improve children inclusion and to make easier teacher's job.

Key words: welcoming, immigrants students, cultural diversity, inclusion, challenges.

Índice

1.	Introducción.....	5
2.	Marco teórico.....	7
2.1	El fenómeno de la inmigración en España.....	7
2.2	Estado actual de la problemática.....	9
2.2.1	Dificultades y retos del alumnado de origen inmigrante.....	10
2.2.2	La atención a la diversidad cultural.....	12
2.2.2.1	La escuela segregadora.....	12
2.2.2.2	La escuela asimilacionista.....	12
2.2.2.3	Escuela multiculturalista.....	13
2.2.2.4	Escuela interculturalista.....	13
2.3	Breve recorrido por la legislación que regula la atención a inmigrantes.....	14
2.3.1	Legislación estatal.....	15
2.3.2	Legislación autonómica.....	15
3.	Método.....	19
3.1	Objetivos y pregunta de investigación.....	19
3.2	Perspectiva de investigación y metodología.....	19
3.3	Participantes.....	20
3.4	Procedimiento e instrumentos recogida de datos.....	21
3.4.1	Entrevista en profundidad.....	21
3.4.2	Grupo de discusión.....	22
3.4.3	Observación participante.....	24
3.4.4	Estrategias participativas con el alumnado.....	24
3.5	Procedimiento de análisis de datos.....	25
3.6	Aspectos éticos de la investigación.....	27
4.	Resultados.....	28
4.1	Resultados de las entrevistas y grupo de discusión.....	28
4.2	Resultado de las observaciones.....	31
4.3	Resultados de las estrategias participativas.....	35
5.	Discusión.....	38
6.	Propuesta de mejora.....	41
7.	Conclusiones.....	44
7.1	Limitaciones y perspectivas de futuro.....	46
8.	Bibliografía.....	47
8.1	Webgrafía.....	48
8.2	Legislación.....	48
9.	Anexos.....	50

1. Introducción

Desde hace algún tiempo, sobre todo en la última década, hemos presenciado como se ha producido un aumento notable de los alumnos de origen inmigrante que llegan a nuestros centros. Este trabajo Fin de Máster tiene la finalidad de conocer y analizar el proceso de acogida que realiza un centro de Educación Primaria ante la llegada de alumnos de familias de origen inmigrante, y si este favorece la inclusión de este alumnado.

El motivo principal que me ha llevado a realizar esta investigación es mi inquietud personal como docente al recibir a este alumnado en aulas en las que imparto docencia. Personalmente, he tenido mucho interés en descubrir cómo se organiza el proceso de acogida y que medidas existen para favorecer y acompañar al alumnado durante este proceso, debido a que he podido presenciar que este no ha tenido un resultado exitoso y el alumnado ha tenido que hacer frente a numerosos retos y dificultades. Por tanto, esta investigación pretende conocer en profundidad el proceso que ha seguido el centro y qué necesita mejorar para poder avanzar hacia una inclusión real de este alumnado.

Considero importante destacar el hecho de que este trabajo sólo es una continuación de las líneas de investigación ya consolidadas en este tema. No obstante, he intentado aportar un sentido diferente al tema, dando voz al alumnado y a sus propuestas, puesto que como he podido comprobar en mi corta experiencia como docente, la voz del alumnado permanece relegada a un segundo plano prevaleciendo por encima de esta la opinión del docente. Es aquí donde también surge el interés en investigar este tema, dando voz y conociendo en profundidad las experiencias, facilidades y dificultades que, principalmente, desde el punto de vista de los propios implicados, tienen en esta etapa.

Además, desde el punto de vista académico, esta investigación me ha ayudado a avanzar en los contenidos relacionados con este máster y en particular con aquellos que hacen referencia a las diferencias individuales y la atención a la diversidad e inclusión. En particular, las asignaturas de diversidad e inclusión escolar e inclusión y diversidad funcional entre otras, han creado en mí el interés por seguir conociendo en profundidad el tema y por seguir avanzando hacia la creación de una cultura más inclusiva en nuestros centros.

De estos motivos y razones parte la pregunta que me he formulado para desarrollar este trabajo fin de máster:

- ¿Cómo es la acogida de los niños y niñas de familias de origen inmigrante en un centro de Educación Infantil y Primaria?

Esta pregunta de investigación y el principal objetivo de conocer cómo ha sido el proceso de acogida que ha desarrollado mi centro concretamente, han dado lugar a la formulación de tres objetivos específicos:

1. Conocer el plan de acogida del centro: Proceso y medidas adoptadas.
2. Analizar los retos a los que se enfrentan estos alumnos: lengua, relaciones sociales y participación en la escuela.
3. Proponer cambios y mejoras para optimizar el proceso de acogida.

Para conseguir abordar estos objetivos, el presente trabajo se divide en dos partes, la teórica y la práctica. Dentro de la parte teórica, he incluido aquellos conceptos que exponen los autores de referencia y que han servido para contextualizar la investigación. Así, se diferencian tres apartados que hacen referencia al fenómeno de la inmigración y los procesos migratorios que han tenido y tienen lugar en España, a como se ha

entendido la atención a la diversidad cultural en los últimos años y al marco legislativo estatal y autonómico que rige nuestra investigación.

La segunda parte, hace referencia a la intervención de la investigación. En ella se incluye, en primer lugar, la pregunta de investigación y los objetivos marcados en esta investigación. A continuación, aparece el diseño del estudio, la metodología e instrumentos de recogida de datos que he utilizado. Por último, incluyo los resultados y discusión de lo obtenido en el trabajo de campo, así como las conclusiones que he desarrollado y la bibliografía empleada.

2. Marco teórico

2.1 El fenómeno de la inmigración en España

Hoy en día, España se encuentra entre los destinos preferidos por los flujos migratorios convirtiéndose así en uno de los países de Europa que mayor número de inmigrantes recibe. (Portal de Datos Mundiales sobre la Migración, 2018). Pero si analizamos la historia de nuestro país, esto no siempre ha sido así. España además de ser un país receptor de inmigrantes, ha visto también como muchos de sus conciudadanos han tenido que emigrar por diversas razones. Durante el siglo XX nuestro país sufrió la emigración de medio millón de españoles que huían de la Guerra Civil española (1936-1939). A este número de españoles, se les suman los que lo hicieron en la segunda mitad del siglo una vez terminada la Segunda Guerra Mundial emigrando a Francia, Alemania o Inglaterra en busca de oportunidades laborales para un futuro mejor.

Ya durante los años finales del siglo XX y principios de los 2000, España se convertía en uno de los países de Europa que más inmigrantes recibía, principalmente de Sudamérica (36,21%), de la UE (34,45%) y del norte de África (14,83%) elevando así la cifra de extranjeros residentes a un 12%, según datos recogidos del Censo Electoral de Españoles Residentes en el Extranjero (CERA, 2009). Este cambio, en el flujo migratorio se debió al creciente desarrollo de nuestro país en el siglo XX.

Este aumento de la inmigración en España, puede ser consecuencia de algunas de las causas citadas por Oyarzun (2008):

- a) La primera causa que expone se basa en Ravenstein, quién fue el pionero del análisis de la emigración, y quién señaló en 1885 que la principal causa de la emigración era la diferencia salarial (entre origen y destino).
- b) Una segunda causa se encuentra en las diferencias de oferta y demanda de trabajo entre los países de migración. Este factor refleja el aumento de inmigración en España a principios del siglo XXI por la prosperidad económica y laboral que existía en el país y que se vio en decadencia a partir del 2008 hecho que también explica la reducción en el porcentaje de inmigrantes que recibe el país a partir de ese momento.
- c) En tercer lugar, otra de las motivaciones que llevan a la emigración es la diferencia de expectativas sociales y económicas. En este sentido, España a ojos de muchos migrantes, cuenta con unas expectativas sociales elevadas: lograr una promoción laboral, tener acceso a un nuevo entorno cultural y político, adquirir una mejor formación profesional y ayudar a la familia en origen.
- d) La cuarta causa hace referencia a la diferencia en el riesgo e incertidumbre económicos de los individuos en los países desarrollados y los países en desarrollo. La presencia en los países desarrollados como España de un estado del bienestar, reducen tanto el riesgo como la incertidumbre económica e incentiva la llegada de inmigrantes.

Pero no sólo existen causas económicas, sino que aparecen también motivos de carácter político y social:

- e) Una de estas principales causas son los conflictos armados existentes en diferentes países, esto hace a la población huir en busca de asilo.
- f) Aún si no existen conflictos abiertos, la existencia de dictaduras o regímenes dictatoriales que oprimen libertades son también motivo para que los habitantes de estos países decidan abandonarlos.

g) Por último, la atracción por el modelo de vida y la riqueza de países en desarrollo es también otro factor atrayente para la inmigración.

Todos estos motivos, explican en mayor o menor medida el auge de la llegada de personas extranjeras que registró nuestro país en la primera década del siglo XXI.

No es hasta el año 2012 cuando se produce una disminución del 2,3% de la población extranjera en España según datos del Instituto Nacional de Estadística. Esto puede encontrar su causa en el cambio en alguno de los factores expuestos anteriormente debido a la crisis económica que atravesaba España: menos oferta de trabajo, menores salarios y mayor incertidumbre económica. En este momento, las cifras muestran un mayor número de personas que abandonan nuestro país que de personas que llegaban a él.

Ya en la segunda década de este siglo, observamos de nuevo un auge en la acogida de inmigrantes por parte de nuestro país. Esta tendencia se ve interrumpida de forma brusca en el pasado año 2020, como observamos en la tabla 1, a causa de la pandemia que atravesamos puesto que esta ha dificultado el movimiento entre países y continentes.



Figura 1: Número de inmigrantes en España. Extraído del Instituto Nacional de Estadística.

Una vez analizada la tendencia de los flujos migratorios, nuestro interés se centra en conocer qué características comparte la población extranjera residente en nuestro país.

Según los últimos datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística publicados con fecha 30 de junio de 2020, la distribución por sexos es muy similar, situándose el porcentaje de mujeres extranjeras en España en el 47,9%.

Por otra parte, otro aspecto relevante es el referido a la edad de las personas extranjeras residentes en nuestro país. Aunque es muy variable según su Nacionalidad, encontrándose los extremos en los extranjeros provenientes del Reino Unido (53,9) y los marroquíes con algo más de 32 años, la media de edad actualmente

se sitúa alrededor de los 39 años. Estos nos indica que la mayoría de las personas con origen extranjero que residen en nuestro país están en edad de trabajar y posiblemente de haber tenido o tener descendientes.

Por estas razones, el sistema escolar español se ha ido nutriendo progresivamente de niños y niñas procedentes de familias inmigrantes. Según nos indica el Portal de Inmigración, el número de alumnado extranjeros matriculados en el curso 2019-2020 en la enseñanza no universitaria de nuestro país asciende a 8.276.528. Esto supone un 9,9% del total de alumnos¹ matriculados en la enseñanza no universitaria. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, dónde se llevará a cabo esta investigación, el porcentaje se sitúa un poco por debajo de la media nacional, rozando el 6% (5,9).

Sin embargo, como podemos observar en el siguiente mapa, Andalucía se sitúa como una de las Comunidades Autónomas que más alumnos de familias de origen inmigrante tiene escolarizados, junto con Castilla la Mancha quién lidera el ranking y Extremadura.

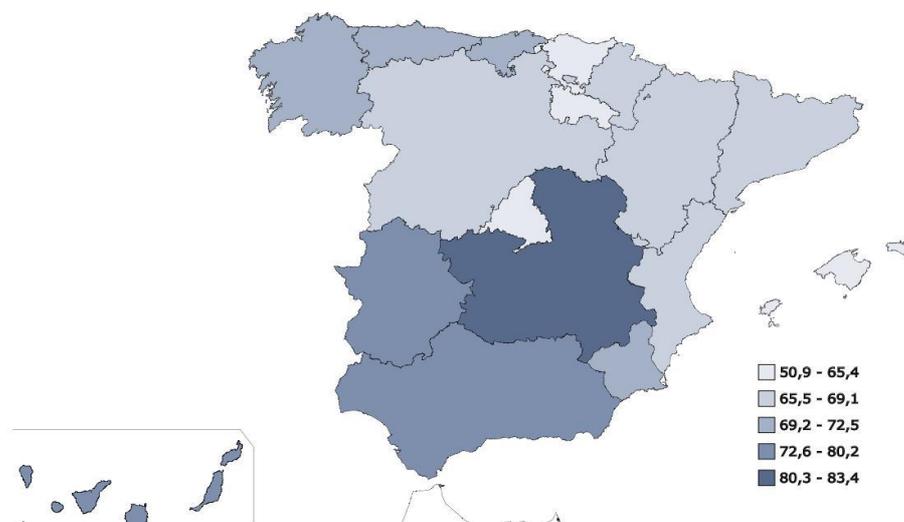


Figura 2: Mapa porcentaje de alumnado inmigrante matriculado por Comunidades Autónomas. Extraído del Portal de Inmigración.

Estas cifras reflejan la necesidad de revisar los protocolos, planes o estrategias necesarios para garantizar que el proceso de acogida de estos alumnos en los centros de nuestra comunidad se desarrolle de forma óptima y que el derecho de todo ser humano a recibir una educación de calidad se vea preservado.

2.2 Estado actual de la problemática

Debido a este aumento en la llegada de inmigrantes y la presencia en el contexto educativo de mayor diversidad cultural, son varios los investigadores que han centrado sus estudios en este ámbito.

¹ Alumnos: En el presente trabajo se usará este término para hacer referencia a todo el alumnado, incluyendo las alumnas y los alumnos.

Por el interés que tiene para este proyecto en concreto, se desarrollará lo que nos han aportado estas investigaciones en relación a las dificultades y retos que se encuentran el alumnado de origen extranjero a la llegada a un centro y cómo ha ido reaccionando la escuela ante esta realidad pluricultural.

2.2.1 Dificultades y retos del alumnado de origen inmigrante.

Ante la cuestión de las dificultades y retos que se encuentran los alumnos inmigrantes que llegan a nuestro sistema educativo, en múltiples ocasiones ésta se ha visto reducida a los malos resultados académicos como problema principal. Esta teoría ha sido fundamentalmente expuesta por aquellas escuelas que intentaban establecer una comparación entre el alumnado en general con las minorías étnicas y culturales como los alumnos inmigrantes. Pero nada más lejos de la realidad, estos alumnos de origen extranjero que llegan a nuestros centros se enfrentan a diferentes retos y dificultades más allá de los resultados académicos.

Estas dificultades y retos ante los que se pueden encontrar nuestro alumnado, pueden estar causados por diferentes factores. Atendiendo a Montón (2002) algunos de estos factores serían los siguientes:

- a) La edad y el momento de su incorporación al sistema educativo. Los alumnos que se incorporen al sistema educativo español en la etapa de educación infantil, no encontrarán las mismas dificultades que aquellos que lo hagan durante la etapa de Educación Primaria o Secundaria. Esta incorporación temprana no sólo favorecerá que el desfase curricular sea menor, sino que también facilitará el aprendizaje de la lengua.
- b) El tipo y el nivel de escolaridad previa. Muchos de estos alumnos que se incorporan a nuestras escuelas de forma tardía, acceden a nuestro sistema educativo con unos niveles muy básicos de formación. En este caso, hay que diferenciar también según el sistema educativo al que en su caso acudían en origen, pues nos encontramos con grandes diferencias entre el alumnado proveniente de países sudamericanos como Perú o Cuba dónde existe una educación reglada de calidad, y alumnos de origen africano dónde la educación suele ser menos accesible y con escasos recursos.
- c) Las expectativas familiares y sociales. Las expectativas que tienen las familias inmigradas² son relativas y normalmente están vinculadas a la situación de partida y al que consideran los padres que debe ser el nivel de formación mínimo para poder incorporarse al mundo laboral partiendo del hecho de que todas las familias desean lo mejor para sus hijos.
- d) Hay que considerar que las condiciones socioeconómicas de la población inmigrante pueden requerir la salida de los jóvenes del sistema escolar a edades tempranas con el objetivo de buscar un trabajo que permita la mejora del nivel económico de la familia (Pérez y Morales, 2008)

Como hemos apuntado anteriormente, España recibe una gran cantidad de inmigrantes hispanohablantes provenientes en su mayoría de Sudamérica, por lo que cabe una diferenciación entre los alumnos inmigrantes que llegan con una lengua materna diferente al castellano y los que tienen el castellano como lengua vehicular.

En esta línea, sería conveniente analizar qué dominio de la lengua vehicular usada en la escuela tienen y cómo podría afectar este a la comunicación de estos alumnos con sus iguales y con el resto de convivientes del centro.

² Inmigrante: Durante el trabajo he utilizado diferentes terminologías (inmigrante/inmigrado) para respetar los términos usados por los autores de referencia.

Tal y como describen Etxeberria y Elozegi (2010) el desconocimiento de la lengua por parte del alumno inmigrante supone una dificultad más para su integración. De acuerdo con estos autores, la manera en la que se percibe su lengua materna en el nuevo contexto de acogida juega un papel importante afianzando su autoestima.

En esta línea, respecto a los factores que dificultan la integración del alumnado de origen extranjero, CEAPA (2004, citado por Etxeberria & Elozegui) destaca que los alumnos no se integran en el ritmo académico de la escuela a causa del desconocimiento del idioma. Este alumnado inmigrante, al no entender el idioma tiende a aislarse, y por lo general, a no manifestar su desconcierto para evitar mostrar sus errores ante los demás.

Por otro lado, los alumnos de origen extranjero se enfrentan al gran reto de integrarse en una sociedad distinta a la de origen, en la que tienen que hacer frente a unas nuevas costumbres, valores y diferencias culturales. En diversas investigaciones se señala que esta dificultad a la hora de la integración es un problema a superar por parte del alumnado inmigrante sin contar con el papel clave que tienen en este proceso de integrar a los nuevos alumnos tanto el docente como sus compañeros autóctonos. Además, en esta línea es importante conocer qué noción tienen los docentes de integración, puesto que para muchos éste queda reducido a la “integración física” del alumnado inmigrante en un mismo espacio con el alumnado autóctono.

Un déficit en la integración de estos alumnos, puede resultar fatal para las relaciones que estos pueden establecer con sus iguales (relaciones horizontales) y con los docentes (relaciones verticales). Estas relaciones que se dan en la escuela, son la base para el proceso de socialización que tienen que atravesar estos alumnos a la llegada al centro educativo y que será fundamental para la adquisición de aprendizajes y habilidades sociales necesarias para convivir en sociedad.

La escuela puede llegar a ser un marco en el que las relaciones interpersonales entre alumnos se conviertan en complejos entramados de códigos y normas que van formando entre los protagonistas del grupo. A su llegada a la escuela, este alumnado tiene que obtener una serie de aprendizajes para poder comprender, adaptarse y participar de los códigos implícitos en esta cultura escolar (Rodríguez y García, 2008).

En la investigación realizada por Rodríguez y García (2008), se expone como dentro de estas normas y códigos que utilizan por ejemplo en los juegos en el recreo, observan cómo prima el éxito final. Este hecho supone otra dificultad para la integración de este tipo de alumnado, puesto que necesitan un tiempo flexible para adaptarse y sentirse cómodos y no sentirse en tensión por estar evaluado por los demás compañeros.

Nos encontramos entonces una escuela que por lo general pone normas y requisitos para ser aceptado por el grupo mayoritario de alumnos, quienes de forma más o menos consciente, requiere una asimilación de sus formas de interacción y convivencia para ser parte de ellos.

En definitiva, todos los factores anteriormente expuestos por algunos de los autores que han desarrollado su investigación en este campo, evidencian que los alumnos de origen inmigrante se encuentran con dificultades relacionadas con una desconexión entre los valores de la cultura propia y la de su nuevo entorno de acogida puesto que viven un proceso de socialización entre dos mundos el de la nueva sociedad y el de su familia, la segregación en determinados centros educativos que hace que no sientan el cariño y un cálido recibimiento, la existencia de desniveles entre la educación en nuestro país y la que reciben en su origen y la adaptación a una nueva lengua.

Por tanto, de estas dificultades se desprende la idea de que este proceso por el que los alumnos deben pasar a su llegada a un nuevo centro, sociedad y cultura, debe estar basado en el cariño y el afecto, en lo común y lo que nos une, y en el respeto y la convivencia.

2.2.2 La atención a la diversidad cultural

Es evidente que la cada vez más habitual llegada de inmigrantes a nuestro país tiene repercusiones a todos los niveles. En este sentido, la escuela no permanece ajena al fenómeno migratorio, por lo que el incremento de alumnos inmigrantes en las aulas ha puesto de manifiesto la necesidad de adoptar una nueva perspectiva en la educación, no sólo de las minorías o de los no nacionales, sino de todo el alumnado en general. Si tiene algún sentido la categoría de interculturalidad es abarcando la sociedad en su conjunto: no es exclusivamente “asunto de o para migrantes”, “de o para indígenas”, “de o para minorías” sean éstas alóctonas o autóctonas (Giménez,2010).

Sin embargo, aunque actualmente la interculturalidad es una práctica anhelada, sería demasiado optimista afirmar que lograr una escuela intercultural es un proceso rápido y fácil de llevar a la práctica. Hasta llegar a este punto, han sido varias y diversas las formas en las que se ha atendido a la diversidad cultural presente en nuestra escuela. En palabras de Garreta (2011):

La diversidad cultural no es un fenómeno de nueva aparición entre los muros de la escuela, pero sí que ha habido cambios en la manera de considerarla. Se ha pasado de modelos que postulaban que la segregación era lo más adecuado, a aquellos para los que la costumbre en una sociedad ha de experimentar la asimilación –al grupo dominante– de los culturalmente diferentes, llegando a los discursos más actuales de reconocimiento y valoración, en mayor o menor medida, por parte de la sociedad y de la escuela, de las otras culturas. (p. 215).

2.2.2.1 La escuela segregadora

Las primeras acciones que se conocen con la presencia de la diversidad cultural en nuestras aulas es la escuela segregadora. Su mismo nombre indica que no puede ser concebida bajo el término de atención a la diversidad, pues detrás de esta escuela se encontraba la intención de ofrecer una atención específica y especializada a los colectivos que presentaban características diferentes a la mayoría dominante.

Una vez que empiezan a surgir voces de autores que apelan al término de la inclusión educativa, la problemática de la diversidad cultural llega a la escuela ordinaria. Es entonces cuando aparecen diferentes modelos de atención a esta diversidad cultural dependiendo de cómo estos entendían la inclusión de éste alumnado en las aulas. (Jiménez, 2014)

2.2.2.2 La escuela asimilacionista

La escuela asimilacionista se presenta como la primera escuela multicultural. Uno de sus principios es presentar una actitud básica y una voluntad de integración hacia la diversidad del alumnado, en el sentido de que se asume la importancia y la necesidad de que todo el alumnado tenga el derecho y la oportunidad de participar de los procesos de escolarización (Jiménez, 2014).

Este modelo por tanto ha sido considerado, aparentemente, inclusivo puesto que busca la incorporación del otro a la cultura hegemónica siempre que este sea capaz de abandonar su identidad y su cultura. Así, la escuela asimilacionista presenta una voluntad integradora de la diversidad, pero bajo la creencia de la superioridad de la cultura hegemónica y la inferioridad de las culturas minoritarias y/o inmigrantes.

Es entonces objetivo de esta escuela el intentar anular las diferencias para conseguir una igualdad educativa hecho que no hace más que incrementar aún más la desigualdad entre el alumnado autóctono y el alumnado perteneciente a minorías.

Con el afán de superar el asimilacionismo y con la intención de oponerse al racismo, surge un paradigma cultural bajo el que encontramos dos escuelas que defienden la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas: el multiculturalismo y el interculturalismo.

2.2.2.3 Escuela multiculturalista

Como respuesta a las críticas recibidas por la escuela asimilacionista ante su incapacidad de responder a la situación de diversidad cultural surge la escuela multiculturalista. Como primera versión del pluralismo cultural, el multiculturalismo ha aportado sobre todo la idea de “reconocimiento” de las diferencias (Giménez, 2010). Por tanto, este multiculturalismo nace con la intención de rescatar de la escuela asimilacionista el interés y la preocupación por el alumnado minoritario y/o inmigrante que se expresa en su voluntad integracionista, añadiendo el énfasis en el reconocimiento y el respeto hacia las diferencias.

Las siguientes líneas expresan con gran acierto lo que significa la escuela multiculturalista para Jiménez (2014):

La aceptación del pluralismo cultural en la escuela, entendida como la integración del alumnado inmigrante y/o minoritario, así como el respeto a las diferencias, no son suficientes a la hora de abordar y resolver los problemas que el multiculturalismo produce y visibiliza en la escuela. (p.418).

De esta forma, nos encontramos con un modelo de atención a la diversidad que se sitúa bajo el marco de la inclusión ya que entiende el factor de diversidad cultural como positivo. Sin embargo, dentro de sus principios no se encuentra una apuesta por la convivencia y la interacción entre las diversas culturas presentes, sino que su reto se limita al reconocimiento de las diferencias y a la coexistencia de ellas en el entorno educativo.

Por último, en relación al currículum, a diferencia de la escuela asimilacionista dónde no existía la flexibilidad pedagógica, el multiculturalismo defiende un currículum único pero que tiene la virtud de introducir modificaciones de manera que permita incorporar a las culturas de los diferentes grupos culturales representados por el alumnado.

2.2.2.4 Escuela interculturalista

Por último, nos centramos en la escuela interculturalista que, aunque ya existan bastantes prácticas y experiencias reconocidas basadas en sus ideas, es definida como un proyecto aún por consolidar más que como una práctica consolidada.

Tal y como se mencionó en el inicio de este análisis, la educación intercultural no pone su foco sólo en contextos heterogéneos y pluriculturales, sino que defiende una escuela universal para todos. Este es uno de los primeros elementos a destacar dentro de los planteamientos de la escuela interculturalista, denunciar la equivocación existente en establecer una relación unívoca entre interculturalidad y minorías.

El objetivo de esta perspectiva es señalar que la educación intercultural no debe ser destinada sólo para contextos heterogéneos y multiculturales, sino que debe ser algo universal, y tal y como expone Abdallah-Preteille, (2001, citado en Jiménez, 2014), su utilidad y beneficios serían más útiles para aquellos centros en los que no existe alumnado minoritario y/o extranjero, puesto que es ese alumnado el que en principio es más incompetente e ignorante desde el punto de vista intercultural.

Esta escuela interculturalista se distancia del reconocimiento de las diferencias que realizaba el multiculturalismo argumentando que:

El trabajo en torno al reconocimiento de las diferencias, si bien supone un logro inicial en tanto permite al alumnado conocer y reconocer elementos que anteriormente eran ignorados, tiene como contraparte el contribuir implícitamente a acrecentar la distancia entre el alumnado perteneciente a diferentes culturas y/o etnias. (Jiménez, 2014, p. 420)

En esta comparación con la escuela multiculturalista, se observa que, aunque ambas escuelas compartan el principio de la igualdad y el principio de reconocimiento y valoración de las diferencias, el interculturalismo añade también el concepto de interacción positiva. Por tanto, el elemento distintivo y la aportación específica de ésta respecto a los modelos anteriormente expuestos es el énfasis en comprender, promocionar y regular la interacción sociocultural positiva y todo lo que esto conlleva (acercamiento, comunicación, convergencia, etc) (Giménez, 2010).

Otro de los grandes objetivos de la interculturalidad es superar el etnocentrismo impuesto por las anteriores escuelas, es decir, implementar una educación que tenga la capacidad de ir más allá de las perspectivas del pensamiento hegemónico eurocéntrico, ofreciendo a los alumnos y alumnas la posibilidad de ver la realidad social y los contenidos curriculares desde diferentes perspectivas culturales. Por lo tanto, en esta línea, la igualdad no consiste en la adaptación de los grupos minoritarios como los inmigrantes a la cultura hegemónica, sino que, a través de la educación, juntos logren construir un marco cultural intercultural.

Para el/la docente, profesor/a o maestro/a, llevar el planteamiento interculturalista a su ámbito de trabajo educativo implica muchas cosas. Resaltaremos algunas: trabajar la tolerancia activa (en el campo de los valores), superar el etnocentrismo (en el campo de las actitudes), saber escuchar más atentamente al otro y preguntarle con interés antes de hablar (en el campo de las habilidades) y un intento por disfrutar la diversidad profunda de su aula, escuela y mundo, a pesar de todas las dificultades de comunicación, falta de tiempo, recursos, etc. (Giménez,2010).

Observamos entonces, que bajo el término de educación intercultural se encuentra la búsqueda de la convivencia, buscar espacios para el diálogo efectivo y el intercambio entre grupos. Es aquí donde surgen los problemas con las anteriores escuelas expuestas, en la ausencia de mecanismos que favorezcan ámbitos de diálogos entre los distintos grupos que componen nuestra sociedad.

Además, los docentes y la escuela en general, deben de ser conscientes que una de las premisas de la escuela intercultural es la continuidad entre diferentes contextos. Por tanto, el foco del desarrollo de la interculturalidad no debe limitarse al contexto escolar, pues para la escuela intercultural resulta central el establecimiento de continuidades con el ámbito familiar y con los contextos comunitarios y sociales inmediatos del alumnado.

Recuperando la idea de la escuela interculturalista como proyecto a consolidar, y consciente de que el planteamiento intercultural es un nuevo paradigma emergente y en construcción, es uno de los objetivos del presente trabajo realizar una propuesta para mi contexto educativo basada en sus principios y fundamentos.

2.3. Breve recorrido por la legislación que regula la atención a inmigrantes.

Sin duda alguna, uno de los mayores logros de nuestro sistema educativo es su carácter universal y gratuito y, ciertamente, la legislación española recoge con claridad la garantía de escolarización del alumnado inmigrante, sea cual sea su situación administrativa. Con todo lo positivo que esto representa, no podemos limitar nuestros esfuerzos a este fin, debemos ir más allá y procurar que el proceso educativo esté dotado de unos mínimos de calidad. Para ello, durante la historia de España se han creado diferentes leyes y políticas con la intención de recoger qué actuaciones deben de estar garantizadas en concreto en este caso, para el alumnado de origen extranjero.

2.3.1 Legislación estatal

Tras el análisis histórico realizado de la legislación estatal, en relación con los derechos de las personas extranjeras y la atención a la diversidad (**Ver anexo IV**) puedo concluir que en general, se puede observar como la legislación educativa presenta un problema de hondo calado, puesto que cada cambio político implica la modificación o la puesta en práctica de medidas para eliminar o variar elementos de las anteriores leyes promulgadas.

Sin embargo, se observa un gran avance a lo largo de los años en lo que se refiere a la educación intercultural en las aulas de los centros educativos españoles.

Por un lado, se han producido cambios terminológicos: Se empezó partiendo de reconocer a los alumnos “extranjeros” o “inmigrantes” (LGE), lo que continuó con el reconocimiento de las diferencias socioculturales y étnicas que existían en las aulas (LOGSE), para terminar en las últimas leyes haciendo referencia a la evidente intercultural existente en la sociedad y relacionando esta con una necesaria atención a la diversidad (LOE).

Se han modificado no sólo los términos con los que designar a todo lo relacionado con la interculturalidad, sino que se han ido incluyendo programas y recursos completos y adaptados a las características de la sociedad. De esta forma, se han dejado atrás las medidas compensatorias mencionadas en las primeras leyes y las medidas específicas para este alumnado de origen inmigrante para empezar a trabajar de forma global en una educación intercultural para todo el alumnado en general.

2.3.2 Legislación autonómica

Teniendo como marco de referencia la legislación de carácter nacional antes descrita, es propósito de este apartado hacer un breve recorrido por la normativa que se ha creado en la Comunidad Andaluza.

La administración, sabedora de la realidad multicultural, ha desarrollado a lo largo de los últimos años una serie de recursos materiales, normativos y humanos para favorecer en nuestros centros educativos la situación escolar, académica y personal, del alumnado inmigrante.

En la **Ley de Solidaridad en la Educación** de 1999, es dónde se especifica por primera vez un apartado, capítulo V, referido a la escolarización de la población perteneciente a minorías étnicas y culturales. El artículo 17 explicaba que se han de tomar medidas que propicien el desarrollo y respeto de la identidad cultural de estos alumnos y alumnas para promover la convivencia y la participación en la sociedad.

De esta ley derivó la iniciativa del **Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante** de 2001. El Plan propone facilitar la escolarización de todos los niños y niñas, favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales, facilitar el aprendizaje de la lengua española junto con el mantenimiento de la lengua y cultura maternas, favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia en los centros educativos, potenciar la formación de las personas inmigrantes adultas e impulsar su integración

Debe también ser destacado el **Decreto 167/2003**, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Éste articula un conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que se encuentre en situación de desventaja sociocultural. Uno de los colectivos objetivos de estas medidas es el del alumnado perteneciente a familias inmigrantes que, por pertenecer a minorías étnicas o culturales, encuentren un mayor número de dificultades para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Relacionado con el plano educativo, pero no limitado a este, nace el **II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006)**.

La situación del fenómeno migratorio en Andalucía experimentó un cambio significativo desde la entrada en vigor del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004). Por ello, con el objetivo de adaptarse a la nueva realidad, se desarrolló este II Plan.

Dicho plan integral tiene como fin último la plena incorporación de la persona inmigrante en la sociedad receptora. La terminología integral es utilizada como alusión al diseño y a la aplicación de una política de inmigración que actúa conjuntamente desde diferentes áreas de intervención no sólo la educación.

Con el objetivo de regular las prácticas emergentes que se iban desarrollando en la Comunidad, se desarrolla el **Orden de 15 de enero de 2007**, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

El artículo 2 de dicha normativa establece sobre la atención del alumnado inmigrante que: “Los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo”.

Estas actuaciones, según se recoge en su artículo 4, podrán llevarse a cabo mediante las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística o bien mediante otras medidas que los centros docentes determinen.

Ya en 2016, se reelaboró el **III Plan Integral para la Inmigración** que se autodefine como “un paso más hacia una sociedad más cohesionada. Tras una primera fase de acogida, a la que respondió el I Plan, y una segunda centrada en la integración de la nueva población andaluza, el nuevo reto de este periodo será, manteniendo los logros alcanzados, la gestión de la diversidad”.

4.3.2.1 Recursos específicos para la atención del alumnado de origen inmigrante

En términos generales, las medidas han consistido en la implementación de espacios y tiempos específicos para este alumnado que nos ocupa, y en la movilización y especialización de profesionales para su atención.

A) Las ATAL

Conviene destacar por su historia y recursos movilizados, la creación de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en la Comunidad Andaluza. (ATAL, de aquí en adelante)

Aunque de forma no reglada, estas aulas tienen su origen en la provincia de Almería a finales de los años 90, ya que la mayoría de los inmigrantes que recibía la comunidad pertenecían al Magreb y se instalaban en la zona almeriense. La inserción de estos alumnos cuya lengua materna era el árabe magrebí o bereber suponía una enorme dificultad.

Ante esta coyuntura, la Delegación de Almería, junto a los centros del profesorado de la zona y los maestros de los equipos de orientación plantearon un proceso de acompañamiento para estos alumnos normalmente en horario extraescolar para el aprendizaje del español. A partir de estas iniciativas, se empiezan a llevar a cabo procesos de formación para los docentes sobre educación intercultural. De esta forma, algunos colegios públicos de la zona con mayor número de alumnado inmigrante, alentados por sus docentes empiezan a adaptar los centros a la nueva realidad.

Con posterioridad, estas medidas se fueron extendiendo por el resto de las provincias de Andalucía. Durante el proceso de implantación se fueron matizando algunos de los aspectos de estas. Así, pasaron de ser conocidas como “aulas puentes” por la similitud con las utilizadas para los alumnos de etnia gitana a como actualmente son conocidas. Su regulación llegó con la anteriormente mencionada **Orden de 15 de Enero de 2007**, dónde la administración pública estableció las normas de funcionamiento, tipología y sistema organizativo.

En la Orden citada, estas aulas quedan definidas de la siguiente forma:

“Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular”. (p.8).

De igual forma, queda establecido que en ningún caso se autorizarán agrupamientos estables del alumnado a causa del desconocimiento de lengua, el desfase curricular o cualquier otro motivo o características ligadas a la desventaja sociocultural del alumnado inmigrante. Esta eventual asistencia del alumnado a estos grupos de apoyo, se organizará de forma que su incorporación al aula ordinaria se realice siempre que la lengua no sea un impedimento.

Para poder acceder a este recurso específico se deben de dar las siguientes condiciones:

- a) Estar escolarizado a partir del segundo ciclo de Educación Primaria.
- b) Teniendo en cuenta los niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, tendrán preferencia para participar aquel alumnado con un nivel menor de competencia lingüística.
- c) La asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria.
- d) El número de alumnos y alumnas que compongan un grupo no excederá de 12.
- e) En función de los progresos del alumnado, los resultados de la evaluación continua podrán determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia

b) Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)

El Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo fue aprobado por el gobierno andaluz el 1 de agosto de 2014 teniendo como finalidad mejorar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por precisar acciones de carácter compensatorio, conseguir un nivel adecuado de uso del español como lengua vehicular en el caso del alumnado extranjero y complementar las acciones encaminadas a la mejora del éxito escolar que se desarrollan en centros docentes públicos de Andalucía que escolarizan a un número significativo de alumnado perteneciente a entornos culturales y sociales que llevan consigo una clara desventaja desde el punto de vista educativo.

Dentro del programa se encuentran cinco actuaciones diferenciadas:

- Plan de Apoyo y Refuerzo en Centros de Educación Primaria (PARCEP).
- Plan de apoyo y Refuerzo en Centros de Educación Secundaria (PARCES).
- Acompañamiento Escolar.

- Acompañamiento Escolar Domiciliario.
- Acompañamiento Lingüístico para Alumnado Inmigrante.

Este programa se encuentra aún en vigor y puede ser solicitado por los centros públicos andaluces.

c) Planes de Compensatoria

Para prevenir y compensar las situaciones de desigualdad en la educación derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales, étnicos o de otra índole”, se dispuso el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

En su artículo 2 referido a los destinatarios de estas acciones de compensación educativa, se encuentran los alumnos “que por pertenecer a minorías étnicas o culturales se encuentre en situación desfavorecida para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo”.

En su artículo 9 se determina que los centros docentes que escolaricen este alumnado podrán elaborar un Plan de Compensación Educativa con el fin de adaptar el currículo a las necesidades y características del alumnado, que debe ser aprobado por la Consejería de Educación y Ciencia mediante el procedimiento que se determine.

Sin embargo, la Orden de 9 de septiembre de deroga la de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollar los centros públicos y que precisen de aprobación por la administración educativa, entre los cuales se encuentran los Planes de Compensación Educativa. De esta forma, serán los propios centros, en virtud de su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, quienes, de forma autónoma y no sujeta a convocatorias, opten por la programación e implementación de los mismos, mediante su integración en el Plan de Centro.

d) Plan de acogida

La Orden de 15 de Enero de 2007 en su artículo 3 determina como una de las medidas específicas de atención al alumnado inmigrante que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán planificar actuaciones específicas de acogida. El proyecto Educativo de centro incluirá este plan con las acciones correspondientes a llevar a cabo.

Partiendo de uno de los objetivos principales de esta investigación, nos centraremos en analizar cómo se lleva a cabo el proceso de acogida en nuestro centro en concreto. Tal y como señala Gibson et al. (2012) existe una distancia considerable entre el discurso integrador, en este caso las opiniones y experiencias contadas por nuestros entrevistados, y las prácticas escolares. Por ello, se han establecido las siguientes dimensiones que guiarán el análisis sobre el proceso de acogida a nivel de centro.

- a) La organización del tiempo y los espacios.
- b) La estructuración de los recursos propios y ajenos.
- c) Relaciones con la familia y otras instituciones.
- d) Seguimiento de los alumnos incorporados.

3. Método

3.1 Objetivos y pregunta de investigación

Gracias a mi experiencia como docente en este centro de Educación Infantil y Primaria he presenciado las dificultades y retos que está conllevando la llegada de alumnos de familias de origen inmigrante a la escuela, lo que me ha llevado a investigar esta situación. Así pues, la pregunta que me he formulado para desarrollar este trabajo fin de máster es la siguiente:

- ¿Cómo es la acogida de los niños y niñas de familias de origen inmigrante en un centro de Educación Infantil y Primaria?

Más concretamente, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Conocer el plan de acogida del centro: Proceso y medidas adoptadas.
2. Analizar los retos a los que se enfrentan estos alumnos: lengua, relaciones sociales y participación en la escuela.
3. Proponer cambios y mejoras para optimizar el proceso de acogida.

3.2 Perspectiva de investigación y metodología

Siguiendo los objetivos principales que se persiguen en esta investigación, he optado por una metodología orientada a solucionar un problema práctico en un contexto natural en el que la investigadora participa de la investigación. Esta visión cualitativa busca una descripción densa y sintética que le permita comprender e interpretar la realidad en su conjunto.

Por tanto, dada la naturaleza exploratoria de este trabajo de investigación, que busca más que la cuantificación y registro de acontecimientos, la exploración detallada de determinados procesos, con el objetivo de describir, comprender e interpretar el proceso de acogida realizado por un centro a alumnos de familias de origen inmigrante, el enfoque metodológico más adecuado es el interpretativo.

El proceso de recogida de datos bajo esta metodología, denominado "trabajo de campo", implica que el investigador deba pasar largos periodos en una comunidad, organización, u otro entorno social, donde observa conductas e interacciones, conversa y entrevista a los actores sociales y recopila documentos de interés (Izcara, 2014). En el caso del trabajo de campo que he realizado para este estudio, este ha discurrido entre el segundo y tercer trimestre de este curso escolar, comenzando en el mes de marzo con los acuerdos y el desarrollo de las entrevistas y Grupo de Discusión (en adelante GD), llevando a cabo durante el mes de abril las observaciones para terminar a principios de mayo con la puesta en práctica de las estrategias participativas con el alumnado.

En este sentido, este enfoque pretende, por su parte, dar protagonismo a la persona o al grupo con la que se está conversando y recoger sus opiniones e imágenes respecto a la realidad social que se pretende conocer. Así, tiene como finalidad profundizar en lo que motiva a las personas y los grupos, yendo más allá de las primeras opiniones más habituales que se le ocurren a cualquiera. Este enfoque es muy importante en mi investigación puesto que al tratarse de un proceso complejo como es el de acogida y que en parte depende de

las actitudes de las personas involucradas en él, mi intención ha sido conocer qué opiniones o creencias están detrás de los procesos y las prácticas que se están realizando durante la acogida.

La utilización de distintas técnicas de recogida de información en una investigación cualitativa se realiza de forma complementaria o bien simultánea con el fin de contrastar y enriquecer la información obtenida sobre el problema de investigación.

En nuestro contexto, las estrategias de recogida de información se complementan con la intención de profundizar en el sentido de las situaciones en las que están inmersos los participantes y de conocer diferentes puntos de vista de la misma situación. Por tanto, la intención de la investigación es utilizar las estrategias que más se adecuen a cada informante por su rol en el proceso estudiado, para a continuación realizar una triangulación de los datos recogidos del equipo directivo, las docentes y los alumnos implicados en el estudio.

Por otra parte, este trabajo de campo tiene la intención de utilizar estrategias participativas con el alumnado que les permita no ser sólo objeto de estudio sino formar parte de él (CIMAS, 2019). La razón principal de usar un enfoque participativo en nuestra investigación, es buscar la plena participación de los alumnos en el análisis de su propia realidad, con el objetivo de poder ofrecer mejoras en beneficio de los participantes de la investigación.

Además, estas estrategias nos permitirán también conocer aspectos que yo como investigadora no podría llegar a conocer sino es estableciendo una relación horizontal, de igual a igual, con los alumnos protagonistas del estudio. Estas estrategias participativas y la opinión que los alumnos expongan en ellas, serán la base de las propuestas de mejora incluidas en este TFM.

3.3 Participantes

La investigación cualitativa se plantea estudiar en profundidad un número reducido de casos extraídos de un determinado segmento poblacional, con objeto de comprender un hecho o fenómeno social de forma profunda (Izcara, 2014). En este caso, el muestreo utilizado ha sido elegido de forma intencional.

Siguiendo a Anduiza et al. (1999 citado por Izcara, 2014) la selección de los participantes se fundamenta en su conocimiento y aptitud para informar sobre el tema estudiado. Con este propósito, la muestra ha sido elegida siguiendo determinados criterios. Así, únicamente son elegidos los participantes que cumplen con uno o varios de los siguientes criterios específicos:

- Tutores de un grupo/clase que hubiese acogido al menos a un o una alumno/a de origen inmigrante.
- Docentes pertenecientes al equipo directivo.
- Que quisieran participar de forma voluntaria en la investigación y se comprometieran a colaborar
- Alumnos que fuesen compañeros/as de clase de los alumnos de origen inmigrante y a quienes la investigadora tuviese en sus grupos de docencia.

La muestra está compuesta por 2 maestras de educación primaria (Tutora 1 y Tutora 2) y una maestra de Educación infantil (Tutora 3). Dentro de los miembros del equipo directivo, la directora (ED1) y la jefa de estudios (ED2) han formado parte de la muestra. El número de alumnos que han participado de forma activa en las estrategias participativas han sido 24 alumnos pertenecientes a un grupo de 1º de Primaria. Las

observaciones, han sido realizadas a los dos grupos de 1º de Primaria dónde se encuentran estos alumnos matriculados y que comparten zona de patio.

3.4 Procedimiento e instrumentos recogida de datos

Una vez argumentado por qué este estudio tendrá un enfoque interpretativo con una metodología cualitativa, en las siguientes líneas expongo la combinación de técnicas que serán usadas para la recogida de datos.

3.4.1 Entrevista en profundidad

En la metodología cualitativa, la entrevista en profundidad se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas.

Las entrevistas pueden adoptar una variedad de formas, incluyendo una gama desde las que son muy enfocadas o predeterminadas a las que son muy abiertas. En este caso, se utilizará una entrevista en profundidad, también conocida como no estructurada o abierta.

Se pretende que la entrevista en profundidad recoja la singularidad de la experiencia vital de cada uno de los informantes, los significados subjetivos que para ellos acarrea un hecho social determinado (Izcara, 2014).

Con ello, pretendo que los miembros del equipo directivo me muestren su punto de vista del proceso de acogida de los alumnos de origen inmigrante. La entrevista se desarrollará en encuentros individuales con cada uno de los miembros del equipo directivo para que me puedan ofrecer su opinión sin influenciarse mutuamente. De esta forma, el diseño de la entrevista es abierto para que puedan comentar su experiencia sin que sea restringida por unas cuestiones estructuradas.

El propósito de la entrevista aparece reflejado en una guía, que es una herramienta donde están anotados y ordenados los puntos temáticos y áreas generales que el investigador pretende indagar durante la conversación. (Izcara, 2014). Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente. (Valles, 1997).

a) Guía de la entrevista

En la guía debe aparecer una breve presentación del investigador, así como una alusión al objeto de estudio. La presentación del investigador y la explicación del propósito de la investigación tienen el objetivo de crear un clima de confianza, y despertar el interés del entrevistado por la investigación que se está realizando. (Izcara, 2014)

En este caso, en la guía partiremos de una pregunta de carácter general, que se encuentra en la base de nuestra investigación y está en relación a los objetivos generales del estudio. A continuación, se incluyen una serie de preguntas o temáticas, relacionadas directamente con los objetivos específicos de la investigación.

De esta forma, pretendo conocer no solo el momento de la acogida, sino todo el transcurso de la inclusión de los alumnos en el centro y en el aula. Además, he incluido preguntas referentes no sólo a los hechos y a los procedimientos realizados, sino vinculadas a conocer las sensaciones y valoraciones tanto positivas como negativas, que deja este proceso en los protagonistas.

Esta entrevista se realizará a dos de los miembros del equipo directivo con la finalidad de poder conocer su opinión y experiencia, así como los pasos que han sido dados desde la dirección del centro educativo.

- **Presentación** del entrevistador, breve mención a la investigación que estoy realizando, y alusión explícita al carácter anónimo de la entrevista.
- **Pregunta de carácter general:** ¿Cómo ha sido la acogida de estos alumnos inmigrantes?
- **Primeros momentos.** ¿Hubo una entrevista con los padres o conocieron el centro previa matriculación? ¿Qué recuerdas de los primeros días de estos alumnos en el centro?
- **Protocolo seguido.** ¿Se ha seguido algún plan desde su matriculación? ¿Qué decisiones se han tomado a nivel de centro?
- **Recursos implicados.** ¿Qué recursos se han movilizado para la atención de estos alumnos? ¿Se ha solicitado alguno y no ha sido concedido?
- **Dificultades:** ¿Qué dificultades dirías que ha tenido el centro en la atención de estos alumnos? ¿Cómo se han solucionado?
- **Aspectos positivos:** ¿Qué ha aportado la escolarización de este alumnado de origen inmigrante a nivel de centro? ¿y de sus aulas?

La entrevista se ha grabado con el consentimiento del entrevistado/a para garantizar una reproducción fiel y exacta de las vivencias y experiencias contadas. De esta forma, he tenido acceso a todo el relato producido durante la entrevista, hecho que sería imposible recoger si sólo tomara notas. Sin embargo, a pesar de que he grabado la entrevista, también he tomado notas en el cuaderno de campo (**Anexo III**) de los aspectos que como entrevistadora he creído más importante para facilitar el análisis posterior.

3.4.2 Grupo de discusión

En este caso se trata de una técnica grupal que nos permitirá recoger información a partir de un grupo de individuos sobre un tema específico que todos conocen, entendiendo que esto nos aportará algo cualitativamente distinto a la mera suma de informaciones individuales. (Román-González, 2021).

He elegido el Grupo de Discusión como instrumento grupal de recogida de información, porque a diferencia de otros, en él se tratan temas reales en contextos naturales y al presentar un formato no estructurado, permite obtener información de manera más flexible.

En el caso de mi investigación, al tratarse de un proceso como es el de acogida de alumnos de origen inmigrantes que se ha dado al mismo tiempo en varios grupos-clases, me interesaba reunir a todas las docentes en una reunión distendida que facilitara la conversación entre ellas y la aparición de opiniones enfrentadas que dieran lugar a debate.

Técnicamente lo que hace el GD, es generar una serie de discursos individuales que chocan y se escuchan dando lugar a situaciones discursivas donde los puntos de vista y las percepciones de las personas se desarrollan en su interacción con otras personas. (Bisquerra, 2004). Por ello, informantes claves que sólo son

capaces de generar un relato verbal parcial en una entrevista en profundidad, pueden desarrollar una construcción conversacional más rica dentro del marco del grupo de discusión.

Los grupos de discusión deben ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su discernimiento de las cosas y a la vez lo suficientemente grande como para proveer diversidad de percepciones. En mi caso el GD está formado por 3 tutores de Educación Primaria que cuentan con alumnado de origen inmigrante junto a la moderadora que tiene docencia en cada una de estos grupos. Se ha limitado el GD a este número de participantes para evitar enfrentar la opinión de docentes que han estado involucrados en el proceso con otros que lo han vivenciado desde fuera, porque en mi opinión me restaría información útil de los hechos.

a) Guión del Grupo de discusión

Las fases y exigencias metodológicas de esta técnica consisten en: planificar el contenido a tratar, así como los objetivos pretendidos en un guión que tiene que orientar los temas de conversación que son motivo de interés. (Bisquerra, 2004)

- Presentación:
 - Agradecimiento por asistir.
 - Presentación del tema e investigación.
- Objetivo o pregunta general:
 - ¿Cómo ha sido el proceso de acogida de estos alumnos de familias de origen inmigrante?
- Temas a tratar:
 1. Escolarización de alumnos de origen inmigrantes en sus aulas.
 - Dificultades que observan.
 - Preocupaciones sobre la atención a este alumnado.
 - Cambios que ha supuesto en su forma de enseñar.
 - Mejoras que propondrían.
 - Aportaciones de estos alumnos al grupo/clase
 2. Relación con la familia
 - Colaboración.
 - Comunicación.

Durante la realización de un grupo de discusión la velocidad de desarrollo del discurso es alta; superior a la de la entrevista en profundidad; además, el vaivén de temas es más pronunciado. Esto hace que sea imposible que

el investigador pueda transcribir el discurso producido durante el desarrollo del mismo. Por tanto, aparte de ser grabada la sesión al igual que la entrevista, se realizará un registro (**anexo I**) en el que se recogerá la información más importante, así como algunas impresiones y comentarios por parte de la entrevistadora.

3.4.3 Observación participante

La observación consiste en la contemplación sistematizada de cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla.

La observación a diferencia de las otras técnicas de recogida de datos utilizadas en este estudio, no fuerza la aparición de datos en un momento concreto, sino que la observación supone una espera paciente hasta que los datos sucedan de modo espontáneo (Izcará, 2014). Al tratarse de una técnica menos invasiva de recogida de datos, he querido utilizarla en mi investigación con la finalidad de observar el comportamiento del alumnado de origen inmigrante de forma espontánea sin que estos se sientan valorados ni evaluados.

En esta investigación he llevado a cabo una observación participante, que se caracteriza por la introducción del investigador-observador en el contexto de observación y su involucración con el sujeto o sujetos observados. La observación participante pretende compartir experiencias y vivencias con el sujeto observado (Román-González, 2021).

Esta observación participante será utilizada para recoger datos de otro de nuestros informantes claves, los alumnos. Gracias a mi presencia en el centro y la facilidad que esto me proporciona para compartir espacios y tiempo con los alumnos, y con el objetivo de obtener datos más significativos y verídicos, he realizado una observación de los patios durante el recreo de los estudiantes y de algunas sesiones en el aula.

Esta observación pondrá su foco de atención en los siguientes aspectos:

- Uso de los espacios por el alumnado: Aula y patio.
- Actividades: cuáles realizan y cuáles no.
- Formas de comunicarse entre ellos: Comunicación verbal y no verbal.
- El papel o rol que toman dentro del grupo.
- Diferencias en la manera de comportarse.

Las observaciones, reflexiones y comentarios en base a estos puntos de análisis serán narrados en un diario de campo donde incluyo las percepciones e impresiones de la observadora. Esta narración descriptiva nos permitirá ir describiendo el flujo de los acontecimientos y situaciones observadas.

3.4.4 Estrategias participativas con el alumnado

Como hemos mencionado anteriormente, el objetivo de esta investigación es conocer el proceso de acogida de alumnado de origen inmigrante en nuestro centro de Educación Primaria. Para ello, no sólo se pretende conocer la opinión y experiencia del equipo directivo y de los docentes, sino también la voz del alumnado.

Para que nuestra aula sea cada vez más inclusiva, nos debemos implicar con las opiniones de nuestro alumnado sobre los asuntos que afectan a su aprendizaje durante las clases. Con esta finalidad, se van a desarrollar en un

grupo dos de las estrategias recogidas en la “Guía práctica para recoger las opiniones del alumnado” de Kyriaki Messiou.

Dentro de todas las actividades presentes en la guía, he seleccionado aquellas más acordes a la edad de los participantes y a los objetivos de la investigación. Así, con estas dos actividades pretendo conocer qué factores ayudan a los niños a disfrutar del aprendizaje y qué necesitan para ello.

Además, con la segunda actividad se persigue el objetivo de que los alumnos reflexionen sobre las diferentes formas de aprender y puedan ser consciente de qué necesitan sus compañeros para mejorar y aprender.

a) Actividad 1: Mi clase ideal

Los alumnos dibujaran individualmente cómo les gustaría que fuese la clase:

-Cómo estarían distribuidas las mesas y el mobiliario.

-Personas que estarían en el aula (uno o varios docentes, familiares, compañeros de otras clases...)

-Con que objetos y mobiliario contaría la clase.

-Cómo serían sus compañeros.

A continuación, compartirán su clase ideal con el resto del grupo. Entre todo el grupo deberán votar por la propuesta de “clase ideal” que más les guste dando sus razones.

b) Actividad 2: La pirámide del aprendizaje.

El objetivo de la actividad es reflexionar sobre las diferentes formas de aprender y qué factores son más relevantes para el aprendizaje. Para ello, cada estudiante escribirá una o varias frases breves indicando qué le ayuda a aprender mejor. Los profesores elegiremos los ochos factores que se repitan con más frecuencia entre el alumnado. Estos factores serán repartidos en pequeños papelitos a los alumnos y tendrán que elegir 5 de ellos y jerarquizarlos piramidalmente según la importancia que le dan para su aprendizaje. Una vez seleccionada y reducida la información, se ha procedido a la categorización de los datos. En este sentido, se ha organizado y agrupado esta información en bloques temáticos. Para ello, se han establecido unas categorías para agrupar la información proveniente de los docentes y otras diferentes para los datos relativos a las observaciones de los alumnos.

3.5 Procedimiento de análisis de datos

Como se describe en la sección anterior, esta investigación ha utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos. La elaboración y diseño de las entrevistas, el GD y las estrategias participativas con el alumnado se ha llevado a cabo durante el segundo trimestre de este curso escolar.

Con el fin de llevar a cabo el análisis de datos he seguido una serie de etapas. En primer lugar, he procedido a una simplificación de la información, es decir, he seleccionado de entre todos los datos recogidos la información relevante y pertinente para la investigación. De esta forma, he realizado una lectura profunda de todos los datos recogidos para a continuación reducir y seleccionar qué información era congruente con los objetivos de la investigación.

Una vez seleccionada la información, se han diseñado unas tablas de análisis formadas por categorías (**Anexo II**). Cabe mencionar que, he analizado por separado la información relativa a los docentes y a los alumnos, estableciendo unas categorías para organizar la información que hemos obtenido del primer grupo, y otras diferentes para la información obtenida de la observación del alumnado.

Las categorías para el análisis de las entrevistas y grupo de discusión se han ido construyendo de forma inductiva. Estas han sido producto del énfasis realizado por los docentes y equipo directivo en estos temas en los encuentros y conversaciones que han tenido lugar.

Por otra parte, he establecido unas categorías para analizar las narraciones del cuaderno de campo que he realizado a raíz de la observación del alumnado en el aula y en los recreos. Estas categorías han sido definidas en base a la conceptualización de las dificultades que tienen estos alumnos de origen inmigrante. Estas dificultades, basadas en varios autores incluidos en el marco teórico de esta investigación, me ayudaron a establecer tres precategorias: relaciones sociales, lengua y participación, que posteriormente han sido desarrolladas de forma más específica gracias a la observación de nuestro estudio de caso.

De esta forma, las categorías iniciales han ido relaborándose durante el propio análisis dando lugar finalmente a las siguientes:

CATEGORÍAS ANÁLISIS ENTREVISTAS Y GD

<p><i>Dimensión 1: Organización de los tiempos y espacios.</i></p>	<p>Con esta categoría pretendo hacer referencia a cómo se ha organizado desde el centro la gestión de los tiempos y los espacios, es decir, si se ha realizado alguna adjudicación de espacios a ocupar por este alumnado, si se han establecido nuevos espacios o si se han modificado los tiempos que tienen para los procedimientos oficiales del centro, tareas, etc.</p>
<p><i>Dimensión 2: Recursos propios y ajenos</i></p>	<p>Dentro de esta categoría congreco todo lo referente a la solicitud o gestión de nuevos recursos así como la organización y distribución que se realiza de los recursos con los que ya contaba el centro.</p>
<p><i>Dimensión 3: Relaciones con las familias y otras instituciones</i></p>	<p>Esta categoría ayuda por un lado a conocer si el proceso de acogida ha sido una labor que ha realizado el centro solo o si se ha establecido una colaboración con otras instituciones durante todo el proceso. Por otro lado, pretendo comprobar qué relación se ha establecido desde el centro con las familias en términos de comunicación, colaboración o ayuda.</p>
<p><i>Dimensión 4: Seguimiento de los alumnos incorporados</i></p>	<p>El establecimiento de esta categoría pretende conocer si el centro ha realizado un seguimiento de los alumnos más allá del momento de</p>

acogida y cómo lo ha realizado, qué medidas o procesos han establecido para ello.

CATEGORÍAS ANÁLISIS ENTREVISTAS Y GD

<i>Dimensión 1: Uso del espacio por el alumnado.</i>	Esta categoría hace referencia a como se desenvuelve el alumnado de origen inmigrante por el espacio.
<i>Dimensión 2: Actividades: cuales realizan y cuáles no.</i>	Dentro de esta categoría congreso todo lo referente a las actividades en las que los alumnos deciden participar y las que rechazan tanto en el aula como en el recreo.
<i>Dimensión 3: Formas de comunicarse entre ellos.</i>	La categoría referente a la comunicación pretende recoger que uso de la comunicación verbal hacen los alumnos de origen inmigrante con el resto de compañeros y entre ellos mismos, así como información que se desprenda de su comunicación no verbal.
<i>Dimensión 4: Papel o rol que tienen los alumnos dentro del grupo.</i>	En esta categoría se incluye información relevante que nos ayude a conocer que rol tienen los alumnos dentro del grupo.
<i>Dimensión 5: Diferencias en la manera de comportarse</i>	La intención de la categoría es recopilar toda la información que facilite la comprensión del nivel de adaptación e inclusión que tienen los alumnos en el centro y en el aula.

3.6 Aspectos éticos de la investigación

Tal y como menciona González (2002) la investigación cualitativa indaga en la condición humana. De esta forma construye conocimiento mientras acoge la complejidad, la ambigüedad, la singularidad y la pluralidad, lo contradictorio y lo afectivo, entre otras condiciones propias de la subjetividad del ser humano y de su carácter social. Esta singular característica y las relaciones establecidas durante el trabajo de campo que he realizado, traen consigo la necesidad de considerar una ética de la investigación.

En primer lugar, debo exponer que, para la realización de esta investigación se ha llevado a cabo un proceso de negociación con el centro en el que se le informó sobre los objetivos que tenía esta investigación, el trabajo de campo a realizar (entrevistas, grupo de discusión y observaciones de grupo), con el fin de llegar a acuerdos y consenso y garantizar un correcto desarrollo de la investigación. A pesar de la aceptación del centro a participar en la investigación, me gustaría recordar que, al comenzar el trabajo de campo, le expuse tanto al

equipo directivo como a los docentes que la participación en los grupos de discusión y entrevistas era voluntario, al igual que a los alumnos durante las estrategias participativas.

Por otro lado, durante todo el trabajo de campo, he garantizado la confidencialidad asegurando que no se utilizaría la información que ha sido grabada más allá de los objetivos específicos de la investigación y que no se revelaría la identidad de los participantes durante o después de la investigación.

Por último, me gustaría destacar que, durante todo el estudio, he ofrecido al centro la posibilidad de acceder y conocer toda la información o documentación de la investigación garantizando así en la medida de lo posible la validez y fiabilidad de la información recopilada.

4. Resultados

En esta sección, procedo a mostrar los resultados que he podido extraer del análisis del estudio de caso. Para ello, he analizado los resultados obtenidos por separado, por un lado, expongo los extraídos de los encuentros con los docentes y equipo directivo, y, por otro lado, los extraídos del análisis de las observaciones y las estrategias participativas realizadas con los alumnos. A pesar de que he realizado un análisis de los datos obtenidos en cada una de las herramientas, a continuación, he llevado a cabo una triangulación de los resultados alcanzados para complementarlos y dotarlos de un mayor sentido.

No obstante, me gustaría comenzar este apartado con un breve contexto del centro dónde se ha llevado a cabo la investigación puesto que, creo que ayudará a la comprensión de los resultados.

La escuela dónde se ha desarrollado la investigación es un centro de Educación Infantil y Primaria que cuenta con dos líneas por nivel. El centro se encuentra ubicado en la periferia de una ciudad al sur de Sevilla. El barrio en el que se localiza, es conocido como “Los militares” porque las viviendas que se construyeron fueron destinadas a profesionales de los diferentes cuerpos del Ejército Español. El centro, por tanto, recibe alumnado de un nivel socio económico medio en su mayoría.

A nivel de centro, destaca el desarrollo de proyectos como “el rincón violeta” que busca el fomento de la igualdad de género y “Escuela Espacio de Paz” que tiene como objetivo el fomento de la convivencia y el respeto mutuo. Además, el centro ofrece numerosos servicios a las familias, entre los que destacan el servicio de aula matinal y aula de medio día que facilitan la conciliación laboral, servicio de comedor y diferentes talleres por la tarde.

Una vez contextualizado el estudio, en los siguientes epígrafes paso a exponer los resultados obtenidos presentando los hallazgos relativos a cada categoría de análisis utilizada.

4.1 Resultados de las entrevistas y grupo de discusión

Una vez analizados los datos de las entrevistas realizadas al equipo directivo, así como el grupo de discusión con los docentes, puedo extraer una serie de resultados en relación a cómo ha sido el proceso de acogida de estos alumnos de origen inmigrante, cómo se ha organizado desde el centro, y qué dificultades se extraen del proceso.

Para presentar los resultados de forma simple y clara, voy a establecer los resultados obtenidos en cada una de las categorías utilizadas para el análisis de datos.

a) Organización de los tiempos y de los espacios

En primer lugar, y centrándome en la primera categoría, las docentes inciden en un aumento significativo del tiempo que les lleva programar, preparar material y adaptar todo el contenido a estos alumnos.

“Pues le tienes que dedicar mucho más tiempo a la programación, a la preparación de material, a la organización de las clases.” (Tutora 2)

De la misma forma, coinciden en exponer que la distribución del tiempo de dedicación y atención en el aula ha cambiado. Señalan que deben dedicar mucho tiempo a estos alumnos, en detrimento de sus compañeros, porque necesitan una enseñanza mucho más individualizada.

“no sé cómo explicártelo, pero es que yo no me siento, tengo que estar constantemente encima de ella para que no se me pierda”. (Tutora 2)

“Claro, es que tienes que estar tutorizándolos completamente. Yo ayer por ejemplo con la suma, aunque se la explique a todos a la vez, pero tengo que estar con M y A venga escíbeme ahí primero el 8 y luego el 5...” (tutora 1)

“una enseñanza totalmente individualizada porque mis niños ya tenían la rutina y el hábito de trabajo establecido y yo a él se lo he tenido que enseñar todo desde cero. La rutina, el hábito de trabajo y el aseo...” (tutora 3)

A diferencia de las docentes, el equipo directivo centra sus dificultades en la organización de los tiempos en la laboriosa tarea administrativa.

“lo más dificultoso creo que ha sido a nivel administrativo. Para cualquier cosa que se necesita requiere mucho trabajo y persistencia para solicitarlo.” (ED 2)

En definitiva, del análisis de los discursos de los docentes y equipo directivo emerge una opinión más negativa que positiva debido a las dificultades para la organización de los espacios y del tiempo que ha conllevado la llegada de este alumnado.

b) Estructuración de los recursos propios y ajenos.

En este caso, equipo directivo y docentes coinciden en señalar la reestructuración de los refuerzos que se ha hecho desde el centro como un aspecto positivo. El aumento de horas de refuerzo a los grupos/clase donde estos alumnos están escolarizados ha podido mejorar su atención.

“a nivel organizativo se ha hecho una reestructuración de los refuerzos para ofrecerles más refuerzos de los que tienen otras clases...” (ED2)

“Hombre a mí el apoyo que me entraba para los que necesitaban refuerzos, pues ahora sólo se dedica a él, entonces yo me puedo dedicar a toda la clase” (Tutora 3)

Sin embargo, aunque las docentes valoren la reestructuración de los recursos que se ha realizado desde el centro, señalan que el centro cuenta con otros recursos posibles como el servicio de orientación que serían de gran utilidad si se utilizasen de forma óptima:

“El desdoble...o un segundo profesor dentro del aula ayudaría mucho, porque las horas que tenemos los apoyos se nota bastante.” (Tutora 1)

“...y otra cosa es que la orientadora nos aportase herramientas de trabajo para trabajar nosotras con estos niños en el aula.” (Tutora 2)

Por último, se ha comprobado que, aunque el equipo directivo ha intentado conseguir que doten al centro de nuevos recursos como un aula ATAL o docentes de compensatoria, todas las solicitudes han sido denegadas por la administración competente.

“cuando llamamos para preguntar el procedimiento a seguir nos dijeron que con el número de niños que teníamos el plan de compensatoria no nos molestáramos en pedirlo porque no nos correspondía.” (ED1)

“...me dijeron que, si los alumnos no tenían problemas para entender unas instrucciones mínimas dadas en clase, no era necesario la formación de una ATAL” (ED1)

“Se limitaron a mandarnos por correo recursos que utilizan los maestros de las ATAL para que los tutores los usaran en sus aulas.” (ED2)

En general, se desprende del análisis de esta categoría una intención por parte del centro educativo de ofrecer los mejores recursos disponibles a sus docentes y al alumnado, aunque quizás no hayan encontrado la fórmula para optimizar algunos de sus recursos propios.

c) Relaciones con las familias y otras instituciones

En relación a la tercera categoría, puedo mencionar que a lo largo de las entrevistas y grupo de discusión he sido capaz de identificar la cercana e intensa relación que ha establecido el centro con los servicios sociales de la localidad, primero para la matriculación de estos alumnos, y después, para atender a las necesidades que han ido surgiendo.

“Servicios sociales nos contó la historia previa, los recursos de la familia, etc. Después nos pusimos en contacto con ellos para que formalizaran la matrícula.” (ED 1)

“Pues mira se ha pedido a la papelería un listado de lo mínimo y esencial que necesitaba, se decidió pagarlo del presupuesto del cole y después servicios sociales lo saldó con el centro.” (Tutora 3)

“Por cosas que no son ni nuestras, por ejemplo: no tengo dinero para comprarle materiales, o no tienen ropa y entonces nosotras estamos gestionándole a través del centro escolar la cobertura de sus servicios mínimos hablando con asociaciones...incluso a veces trabajos, a lo mejor nos hemos enterado cualquier cosilla y hemos llamado a los padres...” (ED1)

Con respecto a la relación con las familias, he percibido una gran disparidad entre lo que comenta el equipo directivo y las docentes. En primer lugar, desde el equipo directivo señalan que la comunicación es bastante fluida, y que se han llevado a cabo varias tutorías entre familias y tutoras.

“...la tutora de cada curso que tiene escolarizado a estos alumnos tuvo una reunión con las familias. Además, durante este primer trimestre se han reunido varias ocasiones. Si tú durante un trimestre te reúnes con una familia 1 o 2 veces, con ellos han podido ser 4 o 5.” (ED 2)

Por su parte, las docentes discrepan un poco en cómo ha sido la comunicación con las familias, siendo en algunos casos mejor que en otros. Además, he podido comprobar como la comunicación tutoras-familias se ha visto mermada por la no-presencialidad y el uso de medios digitales.

“Buena pero...por llamada telefónica, por ipassen no”. (Tutora 2)

“Las plataformas no, no le pidas que las usen. La comunicación es buena pero claro, por llamada”. (Tutora 1)

“Connigo...tampoco es que haya ido muy bien, les cuesta. Yo la comunicación es porque en la puerta cuando entramos o a la salida intento comentarle cosas y demás, pero la madre no pregunta ni nada...”. (Tutora 3)

Sin embargo, coinciden en señalar que no ha existido colaboración alguna por parte de las familias.

“...no, es nula. A mí me promete que van a hacer cosas y nada. Me juro que se iba a poner con la niña a leer y ahí está”. (Tutora 2)

“yo todavía estoy esperando que me traiga la ficha de alumno, la foto que le pedí...colaboración poca.” (Tutora 3)

Por tanto, de esta categoría emerge una necesidad del proceso de acogida realizado y es la mejora de la relación con las familias, tanto en la comunicación como en la colaboración con estas.

d) Seguimiento de los alumnos incorporados

Esta última categoría es la que menor frecuencia ha tenido en el análisis de datos. En general, no he observado que el centro haya dispuesto mecanismos o estrategias que les permita conocer cómo ha sido la inclusión de estos alumnos. Cabe mencionar que, sólo una docente menciona haber llevado a cabo un periodo de adaptación. El resto reconoce que, aunque en un principio lo rechazaron, podría haber sido útil.

“En realidad lo deberíamos haber hecho con M, que a estas alturas sigue llorando...También se habló de en ciertos momentos de la mañana la bajada a infantil en algunas áreas. Pero consideramos el equipo docente que no era lo mejor...” (Tutora 1)

“En mi caso sí hicimos periodo de adaptación. Pasados los 15 días del periodo de adaptación realizado, él seguía llorando. Pero claro, es que no venía muchos días” (Tutora 3)

4.2 Resultado de las observaciones

La segunda de las experiencias que he analizado es el comportamiento de los alumnos en el aula y en el recreo, y en este caso los resultados que se exponen a continuación se extraen de las observaciones realizadas y recogidas en el diario de campo (**Anexo III**).

a) Uso del espacio por el alumnado

Centrándome en esta primera categoría, tengo que decir que los datos son muy repetitivos, los patrones de movimiento se han repetido con mucha frecuencia. Los tres alumnos, A, M y L establecen su zona de confort en la parte central del recreo, zona que normalmente ocupan los docentes. Es decir, pasan la mayoría del tiempo compartiendo recreo con las propias maestras.

Después de pocos minutos, A se ha ido a buscar a M que estaba junto a su tutora. Se han quedado junto a la tutora por unos minutos, y esta les ha dicho que podían ir a jugar con un grupo de niños que estaban en la fuente. (CC-23/04)

A se vuelve a sentar en el banco más próximo a dónde estamos las maestras. (CC-16/04)

Aunque realizan desplazamientos por todo el patio, son esporádicos y normalmente para buscar a un compañero o compañera, volviendo siempre a su zona habitual. No pasan recreos completos jugando en ninguno de los extremos del recreo como sus compañeros.

L se sienta en el banco justo al lado de su tutora a terminar su desayuno. Cuando termina se va a buscar a su compañera de clase que está en uno de los extremos del patio. (CC-19/04)

A y M han salido juntos al recreo. M se sienta en un banco junto a la maestra y A se va al arenero a jugar con dos compañeros. (CC-22/04)

Por tanto, he comprobado como el uso del espacio que hacen estos alumnos de origen inmigrante es muy reducido, moviéndose constantemente por el mismo lugar sin explorar los nuevos.

b) Actividades: cuáles realizan y cuáles no.

Para la exposición de los resultados obtenidos en esta categoría, analizaremos por separado las actividades que se han realizado en el aula y las que se han observado en el patio.

En primer lugar, en relación a las actividades que se realizan en el aula cabría decir que en general los tres alumnos protagonistas son partícipes de las rutinas de comienzo de las sesiones, así como en los juegos y actividades para recuperar el contenido de sesiones anteriores.

L ha disfrutado mucho con la rutina de clase bailando y cantando. (CC-12/04)

M ha participado de las rutinas, y me ha pedido si podíamos jugar a un juego con las tarjetas del vocabulario. (CC-13/04)

A hoy se ha ofrecido a participar en el juego que abría la sesión. Poco después, al ver M como participaba A, ha decidido hacerlo también. (CC-17/04)

Sin embargo, cuándo hemos realizado juegos para tratar un nuevo contenido o actividades que nunca han hecho, por lo general no han querido participar o se han mostrado reticentes.

...con los juegos y actividades realizadas para introducir el nuevo vocabulario no han querido ser partícipes, aunque lo he intentado en varias ocasiones. (CC-06/04)

durante las actividades interactivas en la PdI no se ha ofrecido voluntaria a salir, aunque cuando se lo he pedido ha accedido a salir. (CC-22/04)

Respecto a lo observado en el patio, he percibido que los alumnos de origen inmigrante participan en pocas actividades con sus compañeros, y sobre todo cuando se trata de un gran grupo. En estos casos, los alumnos tienden a observar cómo sus compañeros realizan una actividad o juego sin participar activamente en ellos.

M deja de jugar y se sienta en un banco al lado de un grupo de compañeros de su clase que juegan con las pelotitas que han hecho con el film de su desayuno. Se muestra pasiva observando cómo juegan y no hace por participar.

L ha ido a buscar a un grupo de niñas de su clase que estaban bailando y haciendo retos virales de una red social. L ha permanecido observando y mirando a sus compañeras, pero no se ha unido a ellas.

Además, me gustaría destacar que en las actividades que realizan en el recreo predomina un denominador común: la naturaleza. Les gusta jugar con la arena, buscar insectos u observar los árboles. En cambio, no se muestran interesados en juegos de moda como los retos de redes sociales o las coreografías de baile.

M y A han cogido unas ramitas y se han puesto a dibujar en la arena del patio al lado de las maestras. (CC-13/04)

L ha estado comunicándose con ellas y participando en la búsqueda de mariquitas que estaban haciendo. (CC-13/04)

M ve a un grupo de niñas de su clase que están buscando hojas por la zona de arena del patio y se une a ellas. (CC-13/04)

En general, por lo observado, los alumnos parecen tener una mayor participación en las actividades de aula que en las del patio a excepción de las que no conocen o no se han realizado anteriormente, en las que no suelen participar tampoco en el aula.

c) Formas de comunicarse entre ellos

Con respecto a las formas de comunicarse de estos alumnos con el resto de sus compañeros y con los docentes, he hallado dos aspectos importantes:

En primer lugar, estos alumnos usan el castellano en la escuela como lengua vehicular tanto con sus compañeros y maestros como entre ellos, aunque no sea esta su lengua materna.

L y A mientras juegan se comunican en español, con bastante fluidez. (CC-6/04)

A está haciendo una manualidad, parece que tiene algunos problemas y pide a su compañero de al lado si puede ayudarle a hacerlo a lo que este accede encantado. Lo hace haciendo un uso correcto del español, pero no lo llama por su nombre. (CC-9/04)

Cuándo termina se va a hablar con L que sigue sentada en el banco. Se dirige a ella en castellano por su nombre y habla en voz baja. (CC-9/04)

Además, he podido observar como la comunicación entre estos alumnos de origen inmigrante es siempre haciendo uso de voz baja y a veces incluso al oído. No tienen conversaciones entre ellos en voz alta, o delante de otros compañeros.

Por último, debo mencionar que, durante los intercambios con los docentes, se muestran tímidos e inseguros, hablando en voz baja e incluso buscando nuestra aprobación con la mirada.

Se ha quedado sonriendo de forma tímida sin decirme nada. Le he preguntado si estaba malito, a lo que me ha contestado casi susurrando que sí. (CC-21/04)

Empieza a leer y me mira cada poco tiempo, con la mirada estaba buscando mi aprobación para estar segura de que lo está leyendo bien. Me dice “¿run, pone seño? En voz baja y al oído.

En definitiva, estos alumnos han aceptado correctamente el uso de una lengua distinta a su lengua materna y no muestran serios problemas para el uso del castellano en el colegio.

d) El papel o rol que tienen dentro del grupo.

En el análisis de esta categoría, he intentado conocer qué papel toman estos tres alumnos en su grupo y cómo son vistos por sus compañeros. La observación me ha servido para comprobar que los alumnos de origen inmigrante toman un rol totalmente secundario dentro del grupo. No son vistos por sus compañeros como líderes o compañeros influyentes. Así, se ha comprobado que sus compañeros en su mayoría no buscan a estos alumnos en el patio para jugar, ni hacen por incluirlos en los juegos. Cuando estos alumnos se unen, si deciden abandonar el juego los demás continúan jugando sin su presencia, es decir, no son imprescindibles como otros niños y niñas de sus clases.

A ha ido a buscar a su compañero con el que ha estado trabajando en parejas, este estaba hablando con otro compañero y no parece que le hayan invitado a unirse a ellos. A no ha tomado la iniciativa de hablar con ellos o proponerles algo. (CC-13/04)

Uno de sus compañeros lo invita a participar, pero él se queda mirando. Le ha dicho que coja una bolsa y las sostenga para que los demás puedan lanar las bolas e intentar introducirlas en las bolsas. A le ha dicho que no quiere y se ha ido. No lo ha hecho de una mala forma sino con un comportamiento pasivo. Sus compañeros deciden dar la bolsa a otro y continúan el juego. (CC-16/04)

Mientras se sentaban, M le dijo a su compañera si jugaban juntas en el recreo a lo que esta responde que otra compañera le había dicho que jugase con ella. M permanece en silencio. Su compañera le dice que si quiere puede jugar con ambas. (CC-9/04)

Lo que se refiere al aula, no he observado un patrón común. Hay una parte del alumnado que se muestra muy receptivo ante estos alumnos, les gusta ayudarlos, animarlos, etc. Sin embargo, existe otra parte que ven con recelo que estos compañeros le pidan ayuda, que sean su pareja de trabajo o miren su tarea para comprobar lo que necesiten.

Ha intentado mirar cómo lo hacía su compañera, pero esta le ha dicho que no se copie y no le ha mostrado su ayuda. (CC-08/04)

Cuando empezamos a trabajar pide ayuda para buscar la página del libro, su compañera de al lado se levanta y le ayuda. (CC-19/04)

Aunque existen algunas diferencias entre los tres alumnos protagonistas del estudio, los resultados muestran que no se ha alcanzado un grado de integración óptimo de estos alumnos dentro del grupo.

e) Diferencias en la manera de comportarse

En esta última categoría de análisis, los resultados obtenidos muestran aspectos relacionados con el proceso de adaptación de los alumnos inmigrantes. De los tres alumnos de origen inmigrante que han sido protagonistas de nuestro estudio, hay diferencias en el grado de adaptación que tienen en este momento. Mientras M muestra aún signos de no haberse adaptado totalmente, llora a la entrada al cole, no es capaz de tener su material escolar organizado y cuidado, etc. no son tan notables las diferencias de A y L con los demás. Ellos, son puntuales y estrictos en el horario y rutina establecidos por el centro, tienen su material cuidado y muestran agrado a la hora de trabajar.

Hoy M ha llegado tarde al cole. Ha entrado cuando ya estaban sus compañeros en clase y venía llorando. (CC-13/04)

Después le ha dicho a A que le dejase su tijera, pero este no se la ha dejado, dice que siempre pierde las cosas. M casi nunca tiene materiales, los pierde o los rompe con frecuencia. (CC-14/04)

No obstante, como ya hemos mencionado anteriormente, en las relaciones con sus compañeros y los docentes, y en las actividades que realizan y las que no, existen muchas similitudes entre los tres alumnos protagonistas de la observación.

Por lo tanto, la observación me ha permitido conocer que existen notables diferencias en la manera de comportarse de M con el resto de sus compañeros, fruto de su menor grado de adaptación al grupo y a la vida del centro.

4.3 Resultados de las estrategias participativas

En primer lugar, me gustaría resaltar la actitud positiva que han tenido los alumnos ante estas dinámicas. Se han mostrado muy motivados con ambas actividades y con ganas de ofrecer su punto de vista. Además, he observado cómo han valorado todas y cada una de las diferentes opciones mostradas por sus compañeros.

En relación a la primera de las dinámicas realizadas, se pretendía conocer la voz de los alumnos para poder abordar el tercero de los objetivos planteados, proponer una serie de mejoras que nos permitiese optimizar el proceso de inclusión de este alumnado de origen inmigrante en el centro.

En este sentido, he obtenido datos relacionados con la distribución del aula, el material con el que contarían o como serían sus compañeros, lo que me ha permitido conocer qué requisitos debería tener un aula para adaptarse a los intereses de los alumnos.

En primer lugar, referente a la distribución del aula que los alumnos han ilustrado, existen diferencias entre quienes representan un agrupamiento de alumnos y quienes reflejan a los alumnos sentados de forma individual.



ILUSTRACIÓN 1: ALUM 7



ILUSTRACIÓN 2: ALUM 11

Tanto el alumno A como la alumna M, dibujan una clase muy similar a la suya. Se observa la presencia de un solo docente, en este caso una mujer, y los pupitres distribuidos de forma individual.

Es destacable que 7 alumnos de los 25 no ubican su aula dentro de un edificio como es habitual, sino que lo hacen al aire libre. Así hacen referencias explícitas en los dibujos al sol, las nubes, árboles e incluso césped.

“Mi clase no tendría techo para estar al aire libre”. (Alum 3)

“Mi clase sería fuera y cerca de la fuente” (Alum 4)

En relación a las personas que estarían en su aula, la mayoría del alumnado (15 alumnos) han dibujado en su aula la presencia de un solo docente. Sin embargo, algunos alumnos señalan la presencia de más de un docente en la clase y explican que es mejor porque así pueden ayudarles.

“He dibujado 2 niños y 3 niñas y 10 maestros. Así, siempre me van a poder ayudar a hacer la tarea porque hay más maestros que niños”. (Alum 3)

“Me gustaría que hubiese dos maestros porque así podemos hacer más cosas cuando termino”. (Alum 11)



ILUSTRACIÓN 3: ALUM 11



ILUSTRACIÓN 4: ALUM 9

Ninguno de los alumnos ha dibujado otra persona en clase que no sea docente o compañero. Además, en sus explicaciones, ninguno hace referencia a la presencia de alumnos más pequeños o más grandes o a la de algún familiar.

Si nos centramos en la presencia de mobiliario u otros objetos, se observan diferencias sustanciales con su aula actual. Aunque la gran mayoría de alumnos señalan la presencia de mobiliario típico de aula como la pizarra, estanterías o libros, explican que habría otro tipo de mobiliario nuevo en clase.

M ha dibujado un teclado en su aula. “he dibujado un niño, una niña y un teclado para que lo escuchemos para relajarnos”

El alumno 4 ha dibujado una fuente en su aula. “Mi clase sería fuera, y cerca de la fuente. Ahora hace mucho calor y para tener agua cerca”

Son varios los alumnos que hacen referencia a las nuevas tecnologías en sus dibujos del aula, incluyendo ordenadores, pantallas o televisiones.

“También hay un televisor, para cuando la seño nos tenga que poner videos poder verlos bien” (Alum 6)



ILUSTRACIÓN 5: ALUM 12



ILUSTRACIÓN 6: ALUM 6

Por último, los alumnos han hecho referencia en los dibujos y explicaciones a cómo serían sus compañeros.

En este sentido, encontramos alumnos que definen a sus compañeros a semejanza de ellos mismos.

A explica que “hay niños y niñas, y son como yo, más o menos de la misma altura”. No incide en su explicación en que exista diferencia entre él y sus compañeros.

En la misma línea “mis compañeros serían muy divertidos, serían de mi edad y también un poquito bajita como yo”

Por otro lado, un grupo de alumnos se refiere de forma explícita a la presencia de compañeros de diferentes orígenes y explican sus razones. En su mayoría, las razones que exponen por la que les gustaría tener estos compañeros son la ayuda mutua, y el aprendizaje de nuevos idiomas.

“me gustaría que hubiese niñas que vinieran de otros países para aprender cosas nuevas de allí” (alum 8)

“he dibujado en mi clase una niña de china, porque así si viene ella me puede enseñar chino y yo le hablaría español” (alum 10)

“mi clase perfecta sería con niños de diferentes sitios, no solo de aquí. Y cuando viniesen los niños nuevos, me gustaría que la seño nos dejase jugar un ratito con ellos” (alum 9)

Cabe destacar que, estos alumnos que argumentan en su exposición la presencia de alumnos de países diferentes al suyo, no señalan en sus dibujos diferencias físicas entre estos y sus otros compañeros o ellos mismos.

La segunda de las estrategias participativas estaba enfocada en conocer qué factores son los más valorados por los alumnos para aprender y qué encuentran ellos necesario para favorecer su aprendizaje.

Los resultados obtenidos de esta actividad son bastante significativos. En general ha habido bastantes semejanzas en los factores descritos, es decir el rango de factores no ha sido amplio. Entre todos estos factores descritos por los alumnos, los 5 con mayor frecuencia entre el alumnado han sido:

- Trabajar en grupo
- Relajarnos con música mientras trabajamos.
- Trabajar en los rincones.
- Hacer las tareas al aire libre.
- Conseguir puntos/stickers.

Dentro de estos factores, la mayoría (14 de 24 alumnos) ha valorado el trabajo en rincones como el elemento más importante y deseado para su aprendizaje. En segundo lugar, los alumnos han situado la motivación de conseguir puntos o stickers como recompensa. Dentro de estos 5 factores, el menos valorado por los alumnos ha sido el aprendizaje al aire libre.

5. Discusión

En el siguiente apartado analizaré y contrastaré los resultados mencionados anteriormente con los objetivos establecidos y las referencias teóricas incluidas en el marco teórico de esta investigación.

El objetivo de esta investigación era conocer cómo había sido el proceso de acogida de alumnos de familias de origen inmigrante en un centro de Educación Primaria. Desde un principio, pretendía conocer si el proceso de acogida llevado a cabo por el centro había facilitado la integración de estos alumnos. Para ello, establecí tres objetivos principales cuyos resultados pasamos a discutir de forma individual:

a) **Conocer el plan de acogida del centro: Proceso y medidas adoptadas.**

Para comenzar, he podido comprobar que el centro no cuenta con un documento a modo de plan de acogida con medidas y procedimientos a seguir ante la llegada de alumnos de origen inmigrante, tal y como exige la *Orden de 15 de Enero de 2007* de la Comunidad Autónoma de Andalucía incluida en el marco legislativo de esta investigación.

No obstante, el centro ha llevado a cabo unas medidas y procesos para tratar con una situación nueva para ellos.

En primer lugar, la voz de los docentes entrevistados y del equipo directivo muestran que el centro durante este curso ha tratado de conseguir nuevos recursos para poder atender a estos alumnos, en particular el plan de compensatoria y un aula ATAL, pero ambos han sido denegados. También se denota que, el centro ha realizado una nueva organización de los recursos propios para mejorar la atención a estos alumnos. De esta manera, ha realizado una reestructuración de los refuerzos, dotando a los grupos donde se encuentran estos alumnos de una mayor carga horaria en detrimento de otros cursos. Este aumento de los refuerzos ha sido valorado positivamente por los docentes.

Sin embargo, en relación a la organización de los espacios y los tiempos, las docentes han mostrado su descontento con el aumento de tiempo de trabajo en programaciones, diseño de materiales, etc., además del aumento de tiempo de atención que necesitan estos alumnos en clase. A pesar de este descontento, no demuestran haber realizado ninguna reorganización del tiempo de trabajo en el aula para atender a todo el alumnado de forma óptima evitando así que la atención al alumnado de origen inmigrante suponga un desajuste en la atención al resto del alumnado.

Por tanto, estos docentes parecen encontrarse lejos de lo que supone una escuela interculturalista, porque tal y como ha quedado demostrado mediante diferentes referentes teóricos entre ellos Giménez (2010), la interculturalidad supone también un intento por disfrutar de la diversidad profunda de su aula, escuela y mundo, a pesar de todas las dificultades de comunicación, falta de tiempo, recursos, etc.

Por otra parte, he podido comprobar que, durante el proceso de acogida, el centro y los docentes no han realizado un proceso de seguimiento de los alumnos incorporado, aunque el equipo directivo afirme que se ha llevado a cabo un seguimiento muy específico. Las observaciones y la voz de las docentes me han servido para conocer que no ha habido ningún plan ni medida para el seguimiento de su incorporación ni adaptación. Tan solo una docente explica haber realizado un período de adaptación para un alumno con modificación de horario, actividades con la presencia de la familia, etc.

Por último, dentro de este proceso de acogida, me gustaría exponer la atención y asesoramiento que se le ha dedicado a las familias inmigrantes que han llegado al centro, puesto que la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) incluida en nuestro marco legislativo ya mencionaba la importancia de la educación/formación de los padres como primer paso para garantizar la educación intercultural de sus hijos.

Los resultados de esta investigación evidencian que siguiendo lo establecido por la ley, el equipo directivo ha realizado un intenso acompañamiento a las familias durante el proceso de matriculación y un posterior asesoramiento para hacerles partícipe de los procesos y normas vigentes en el centro.

Sin embargo, las docentes no han ido en la misma línea de asesorar y acompañar. Han manifestado su disconformidad con la colaboración y comunicación familiar, pero he comprobado cómo estas no han sido capaces de dar una adecuada formación a las familias para la comunicación por medios digitales que están llevando a cabo.

b) Analizar los retos a los que se enfrentan estos alumnos: lengua, relaciones sociales y participación en la escuela.

En segundo lugar, mi intención era analizar las dificultades que se encontraban estos alumnos de origen inmigrante con el proceso de acogida realizado por el centro.

Antes de comentar los resultados obtenidos en cuanto a los tres ámbitos que pretendía conocer, me gustaría destacar que, por su tardía incorporación al sistema educativo, estos alumnos presentan un gran desfase curricular, lo que Montón (2002) califica como uno de los grandes retos a los que se enfrentan estos alumnos en la escuela.

En relación a los retos a los que se enfrentan estos alumnos con la lengua, los resultados de la investigación me han resultado muy llamativos. Del análisis de las observaciones realizadas y las anotaciones en mi cuaderno de campo se extrae que, al contrario de lo que exponen Etxeberria & Elosegui (2010), la lengua no ha supuesto un motivo que haya dificultado la integración de estos alumnos. Se ha comprobado que, los alumnos de origen inmigrante usan el español como lengua vehicular de manera fluida tanto con sus compañeros como entre ellos.

En la misma línea, los resultados del estudio confirman que la dificultad para seguir el ritmo académico y su déficit curricular no han sido causados por problemas con la lengua tal y como argumenta CEAPA (2004, citado por Etxeberria & Elosegui).

En segundo lugar, con este objetivo quería conocer los retos o dificultades que han tenido y tienen estos alumnos en las relaciones sociales con sus compañeros. Las observaciones realizadas en el aula y en el patio de las interacciones entre los alumnos, muestran que los alumnos de origen inmigrante no tienen un perfil de líder, ocupando un rol totalmente secundario en su grupo-clase. Se ha comprobado como sus compañeros no tienen la intención de integrarlos cuando están solos en el patio, o se muestran reticentes ante el trabajo en pareja o en grupos con ellos. Este hecho unido a la timidez y falta de confianza de los alumnos de origen inmigrante provoca que sus relaciones con sus compañeros no sean cercanas.

Esta dificultad en las relaciones horizontales (con sus compañeros), puede ser fruto de un déficit en el grado de integración tal y como mencionaba (Rodríguez y García, 2008)

Además, he podido confirmar lo aportado en diversas investigaciones incluidas en el marco teórico, las cuales señalan que esta dificultad a la hora de la integración es vista como un problema a superar por parte del alumnado inmigrante puesto que como hemos observado los compañeros en general no han intentado la labor de “integrar” a estos alumnos.

Para terminar la discusión de los resultados obtenidos en relación a este objetivo, he abordado la participación de estos alumnos en la vida diaria del centro, tanto en el aula como fuera de ella. En este sentido, la observación me ha permitido ser consciente de que estos alumnos disfrutaban de las rutinas y juegos en clase de forma individual o por parejas, pero no se muestran tan participativos cuando las actividades son nuevas para ellos o estas implican formar parte de un gran grupo. En el caso del recreo, los alumnos de origen inmigrante tampoco participan en actividades o juegos con el gran grupo, sino que prefieren hacerlo entre ellos o con algún compañero en particular.

El hecho de que estos alumnos realizan pocas actividades, sobretodo en gran grupo, y que busquen el respaldo de los docentes refuerza la investigación realizada por Rodríguez y García (2008) quién expone la dificultad para la integración de este tipo de alumnado, puesto que estos necesitan un tiempo flexible para adaptarse y sentirse cómodos y no sentirse en tensión por estar evaluado por los demás compañeros.

c) Proponer una respuesta educativa al problema.

La intención de este objetivo ha sido dotar de sentido los dos objetivos previos. Mi propósito era conocer el proceso de acogida de los alumnos de origen inmigrante para comprobar sus limitaciones y las dificultades que tenían estos alumnos para a continuación poder ofrecer una respuesta adecuada.

Para ello ha sido importante escuchar las distintas voces implicadas, desde el equipo directivo del centro, pasando por los docentes hasta la opinión y experiencia de los alumnos. La intención de atender a las distintas voces presentes era comprobar si tal y como argumenta Gibson et al. (2012) existe una distancia considerable entre el discurso integrador, en este caso las opiniones y experiencias contadas por nuestros entrevistados, y las prácticas escolares. Aunque en ciertas cuestiones las opiniones ofrecidas son opuestas, en general las experiencias y el discurso de los entrevistados ha ido en la línea de lo que se ha comprobado con la observación participante realizada en el estudio.

Este objetivo se llevará a cabo con una propuesta de mejora que expongo continuación.

6. Propuesta de mejora

La respuesta a la diversidad cultural que ha ofrecido el centro educativo ha consistido en abordar la presencia de alumnos de origen extranjero en las aulas sin que estos perturben en gran medida el grupo clase. De esta manera, han tomado medidas y estrategias como las comentadas anteriormente que, aunque han sido valoradas como positivas por la comunidad educativa, de sus opiniones y experiencias se desprenden posibles nuevas medidas o estrategias que podrían ser llevadas a cabo para avanzar hacia un centro más inclusivo.

La finalidad de esta sección es elaborar una propuesta de mejora que aborde las necesidades que he observado en el centro y atienda a la voz de las docentes y de los alumnos. De esta forma, la propuesta incluye sugerencias expresadas por los docentes en la entrevistas y mejoras que planteo tras analizar la opinión que los alumnos han plasmado en sus dibujos y posteriormente han expuesto en las estrategias participativas.

Esta propuesta de mejora no nace con la intención de ser un documento oficial que nunca llegue a aplicarse a la práctica escolar, sino que se diseña con el objetivo de ser lo más real y factible posible para que pueda ser aplicada en nuestro contexto. Por tanto, con un fin didáctico se van a proponer mejoras posibles a corto plazo y otras menos posibles porque su organización y puesta en práctica conlleva cambios más profundos en el centro escolar.

PROPUESTAS DE MEJORA

+ POSIBLES CORTO PLAZO

TUTOR GUÍA

ESTABLECER UNA FIGURA DE REFERENCIA DIFERENTE A SU TUTOR DE CLASE

ALUMNO EMBAJADOR

ALUMNO ENCARGADO DE ESTABLECER LAZOS ENTRE EL GRUPO Y LOS NUEVOS INCORPORADOS

FORMACIÓN EDUCACION INTERCULTURAL

FORMACIÓN INTERNA PARA EL CLAUSTRO EN E.INTERCULTURAL

TRABAJO EN EQUIPO

FOMENTO DEL TRABAJO EN EQUIPO EN EL AULA

TRABAJO EN RINCONES

USO DEL TRABAJO POR RINCONES EN EL AULA

APOYOS DENTRO DEL AULA

REALIZACIÓN DE LOS REFUERZOS DENTRO DEL AULA Y NO FUERA.

FLEXIBILIZACIÓN HORARIOS

FLEXIBILIZACIÓN HORARIOS DE ENTRADA Y SALIDA

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ADAPTACIÓN DE LOS MEDIOS DIGITALES DE COMUNICACIÓN A TODAS LAS FAMILIAS

- POSIBLES LARGO PLAZO

COORDINACIÓN TUTORES-EOE

ESTABLECER HORARIOS DE COORDINACIÓN TUTORES-EOE

ESPACIO FAMILIAS

CREACIÓN DE UN ESPACIO PARA LAS FAMILIAS EN EL CENTRO, EN EL QUE SE PUEDAN REUNIR Y INTERACCIONAR

RECURSOS TICS

AUMENTO DE LOS RECURSOS TICS DISPONIBLES EN EL CENTRO

TRABAJO POR PROYECTOS

AVANZAR HACIA UNA METODOLOGÍA BASADA EN PROYECTOS

CODOCENCIA

FORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN PARA INICIAR LA CODOCENCIA

Como se puede observar en la ilustración anterior, he recogido medidas tanto a nivel de centro como a nivel de aula, todas ellas divididas en más factibles a corto o largo plazo.

En primer lugar, a corto plazo a nivel de centro propongo la creación de los roles de tutor guía y alumno embajador con el objetivo de ayudar a los alumnos de nueva incorporación en su proceso de adaptación tanto al centro como a su grupo-clase. Además, sugiero una formación para el claustro en educación intercultural que muestre el camino a seguir ante la llegada a sus aulas de alumnos de origen inmigrante y les ayude a abandonar esa visión negativa que tienen del proceso y a observar las positivas. Por otro lado, a corto plazo considero necesario que los apoyos se realicen dentro del aula atendiendo a la petición de los docentes de contar con refuerzos en el aula y la de los alumnos de tener más de un docente en el aula. Por último, me parece una buena idea que se flexibilicen los horarios de entrada y salida del centro para adaptarnos a todas las circunstancias familiares y se diversifiquen los medios de comunicación para las familias para evitar esa falta de comunicación que muestran los resultados del estudio.

Entre las medidas a largo plazo a nivel de centro, destacan como grandes propósitos el trabajo por proyectos y la codocencia. Estas estrategias metodológicas facilitarían el trabajo dentro del aula con diferentes niveles curriculares y reduciría los tiempos de preparación de material y diseño de actividades específicas para alumnos, de los que han mostrado su hartazgo las docentes. Además, considero necesario que se ajusten los horarios del centro y se destinen horas para reuniones de coordinación y organización entre el equipo de orientación³ y los tutores. Por último, propongo la creación de un espacio en el centro para que las familias de este puedan reunirse e interactuar cuando lo necesiten y puedan crear una verdadera comunidad.

En segundo lugar, a corto plazo a nivel de aula propongo el trabajo en rincones y por equipos. Los alumnos han manifestado que de esa forma aprenden mejor y han ilustrado sus aulas ideales distribuidas de esta forma. Por tanto, la propuesta debe ir encaminada a reducir el gran cambio que existe entre Educación infantil donde trabajan de esta forma, a Educación Primaria donde se está trabajando de forma individual constantemente.

Por último, a nivel de aula y con perspectiva de futuro por el coste que implica, propongo la dotación de las aulas de medios digitales, puesto que además de que los alumnos lo han sugerido, creo que es importante adaptarnos a las nuevas posibilidades de enseñanza que nos abren las nuevas tecnologías.

7. Conclusiones

Tras la exposición de los resultados de la investigación y la consecuente propuesta de mejora, en esta sección incluyo la respuesta a los objetivos de la investigación, planteo las conclusiones generales y para terminar desarrollo las limitaciones que he encontrado en el estudio, así como las posibilidades de continuación del este.

Tomando como punto de partida la pregunta general de investigación, es decir, el proceso de acogida de los alumnos de origen inmigrante, me gustaría comentar que el primer paso fundamental ha sido identificar qué plan se ha establecido desde el centro y como se ha desarrollado. En términos generales, podría decir que el centro no tenía desarrollado un plan de acogida antes de la llegada de este alumnado, por tanto, ha ido improvisando medidas y estrategias que han tenido resultados dispares.

³ EOE: Abreviatura que hace referencia al Equipo de Orientación Educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

No obstante, en las siguientes líneas expongo una serie de conclusiones vinculadas a los objetivos de la investigación:

- Conocer el plan de acogida del centro: Proceso y medidas adoptadas.

El nivel de implicación del centro y mis largas estancias en él me han permitido cumplir el primer de los objetivos a pesar de las dificultades. Como he mencionado anteriormente, el centro no cuenta con un documento oficial de plan de acogida, lo que me ha impedido comprobar si el centro estaba llevando a cabo todo lo previsto en dicho documento. A pesar de esto, las entrevistas con el equipo directivo del centro y el grupo de discusión con los docentes me han ayudado a ir conociendo en profundidad las medidas que se han llevado a cabo en el proceso de acogida

Este proceso de acogida se ha basado en tres pilares fundamentales: El establecimiento de relaciones con instituciones como los servicios sociales, el acompañamiento a las familias antes, durante y después de la acogida del alumnado en el centro y la reestructuración de los recursos del centro para aumentar la atención de este alumnado.

Por último, debo destacar que el proceso de acogida carece de un seguimiento específico al alumnado más allá del momento de su llegada al centro.

- Analizar los retos a los que se enfrentan estos alumnos: lengua, relaciones sociales y participación en la escuela.

A lo largo de la investigación, he comprobado como los alumnos se han ido encontrando con dificultades y retos que superar. Me gustaría destacar que, la observación de los recreos me ha permitido conocer y posteriormente analizar la mayoría de los retos a los que se enfrentan los alumnos, ayudándome así a superar este objetivo propuesto. No obstante, podría decir que el hecho de solo observar a los alumnos en las horas en las que yo le imparto docencia, ha podido limitar el hallazgo de nuevas dificultades y su posterior análisis.

A grandes rasgos, he detectado que los alumnos tienen dificultades tanto en las relaciones sociales como en la participación. La dificultad de las relaciones con sus compañeros sobre todo en gran grupo he comprobado que tiene una relación directa con el bajo nivel de participación de los alumnos en ciertas actividades. A este hecho se le une una falta de intención general por parte de sus compañeros de incluir a este alumnado en el grupo. Por todo ello, parece evidente que existe un déficit en el grado de integración de los alumnos de origen inmigrante.

Sin embargo, en relación a las dificultades que los alumnos se encuentran con la lengua, tal y como he mencionado anteriormente, no he comprobado que estos alumnos hayan tenido grandes problemas con ello. Son capaces de usar el español como lengua vehicular en el centro tanto con sus compañeros y docentes como entre ellos. Por tanto, aunque como objetivo de la investigación me establecía el comprobar las dificultades con la lengua basándome en diversos autores que la proponen como uno de los principales retos, no puedo afirmar que en este caso estudiado lo haya sido.

- Proponer cambios y mejoras para el proceso de acogida.

El haber podido conocer el proceso de acogida y haber conocido y analizado los retos y dificultades que tienen estos alumnos, me ha permitido conseguir el último de los objetivos propuestos: plantear una propuesta de mejora que incluya los cambios necesarios para intentar superar los problemas encontrados.

La relación que he podido establecer tanto con el alumnado como con los docentes y el poder compartir largos periodos de tiempo con ellos, me ha ayudado a conocer de cerca las necesidades que tanto el centro como los docentes y alumnado manifiestan.

Esta propuesta de mejora se ha planteado con la intención de proponer unos cambios realistas y posibles en el contexto estudiado. Por ello, he planteado mejoras que pueden ser llevadas a cabo a corto plazo y otros que implican mayor organización y cambios más grandes y se plantean de cara a un futuro más lejano.

7.1 Limitaciones y perspectivas de futuro

Tras haber presentado las conclusiones generales, este último apartado recoge las limitaciones de este estudio, así como algunas de las líneas que puede tener la investigación en el futuro.

Una limitación de esta investigación ha estado en la observación participante realizada. Desde un principio estaba previsto que la investigadora observase los patios de recreo. El hecho de que al mismo tiempo yo haya llevado a cabo el rol de investigadora y el de docente del centro, ha supuesto un problema. Mis horarios de guardia de recreo no siempre han coincidido con el patio donde los alumnos participantes se encuentran, por lo tanto, la observación no ha sido en un periodo continuado, sino que ha sido en días alternos. Este hecho ha podido influir en la obtención de datos de campo y su posterior análisis.

Otra de las limitaciones de esta investigación está relacionada con la realización del grupo de discusión. Este GD en un principio estaba organizado para que participasen un mayor número de docentes tal y como he indicado antes. El hecho de que haya habido un cambio de personal en el centro, quién se dedicaba a estos alumnos, ha impedido su presencia en el GD. Por tanto, el grupo de discusión se ha quedado con un número de participantes menor del esperado.

Por último, y quizás la mayor limitación del estudio, es la imposibilidad de realizar una devolución al centro y a los participantes de los resultados y conclusiones obtenidas en este. El cambio de destino que he tenido como docente, y el no pertenecer en la actualidad a la plantilla del centro, me impiden que esta devolución se realice en los tiempos estimados y como parte de este TFM.

En cuanto a las líneas de investigación futuras, esta investigación se podría ampliar analizando si las propuestas de mejoras planteadas han servido para ayudar al centro en la acogida de este alumnado y en avanzar hacia una escuela más inclusiva.

Por otro lado, se podría estudiar el proceso de acogida de un centro con similares características situado en otra comunidad autónoma para conocer si las prácticas son distintas y si los recursos disponibles en otra comunidad ayudan a mejorar el proceso de acogida de este alumnado.

8. Bibliografía

- Bernabé, M.(2013). Legislación educativa española e Interculturalidad: cambios necesarios. *Revista educativa Hekademos 13*, 65-75
- Bisquerra, Alzina, R. et all. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La muralla.
- CIMAS (2009). *Metodologías Participativas*. Madrid: Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada 16*, 235-264.
- Fernández, J. y García, F. Javier. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado 19*(1), 468-495
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educacion 355*, 213-233.
- Giménez, C. (2010). *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Zarautz:Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración.
- González, M . (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación 29*, 85-104
- Izcara, S.P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.
- Jiménez, F (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudio Pedagógico 40* (2),409-426.
- Montón, M. J. (2002).La educación del alumnado inmigrante .Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología 33* (4),499-519.
- Mena, Marta & Simón Rueda, Cecilia & Echeita, Gerardo & Bui, Lien & Hedegaard-Sørensen, Lotte. (2020). Guía práctica para recoger las opiniones del alumnado. *Reaching the “Hard to Reach”*
- Morales,S. y Pérez, C. (2008). La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España. *Praxis Sociológica*, 12.
- Oyarzun,J. (2008). Causas y efectos económicos de la inmigración. Un análisis teórico-empírico. *Papeles del Este 4* (17), 4-20
- Rodríguez, H. y García, A. (2008). Proceso de integración de tres alumnos inmigrantes nuevos a través del análisis de las relaciones sociales establecidas por los iguales. *Revista Pedagógica 21*,181-192.

Román-González, M. (2021). Elección de técnicas e instrumentos para la recogida de información. En M.C. Ortega, F. García-Castilla, A. De-Juanas (Coords.). *Guía para la elaboración de trabajos fin de máster de investigación educativa* (pp. 147-159). Octaedro.

Valles, M. (1999.). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

8.1 Webgrafía

Instituto nacional de estadística (2021, Enero). *Estadísticas de Migraciones*.

https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177000&menu=ultiDatos&idp=1254735573002

Portal de Datos Mundiales sobre la Migración (2019, Marzo). *Flujo de Entrada de Extranjeros en 2018*.

https://migrationdataportal.org/es/data?i=inflow_total&t=2018

Portal de inmigración (2021, Abril). Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado.

<https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/Estadisticas/>

8.2 Legislación

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424

<https://boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525 a 12546.

<https://boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín oficial del Estado, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015 a 21022.

<https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm.238, pp. 28927 a 28942.

<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado, 21 de noviembre de 1995, núm. 278, pp. 33651 a 33665.

<https://boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

España. Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado, 12 de enero de 2000, núm. 10, pp. 1139 a 1150.

España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188 a 45220.

<https://boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 3 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207.

<https://boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868 a 122953.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf020>

España. Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. Boletín Oficial del Estado, 2 de diciembre de 1999, núm. 140, pp. 44714 a 44719.

<https://www.boe.es/boe/dias/1999/12/21/pdfs/A44714-44719.pdf>

Andalucía. Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 23 de junio de 2003, núm. 118, pp. 13.667 a 13.674.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/118/d3.pdf> (juntadeandalucia.es)

Andalucía. Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 14 de febrero de 2007, núm. 33, pp. 2 a 11.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/boletin.33.pdf>

9. Anexos

ANEXO 1

Registro de notas GD	
1	Fecha y hora:
2	Lugar de encuentro:
3	Asistentes:
4	Antes del encuentro: Aspectos que se van a tratar
5	Síntesis de las ideas tratadas:
6	Tras el encuentro: Reflexiones personales, sentimientos y/o emociones

ANEXO II

CATEGORÍA DE ANÁLISIS GD Y ENTREVISTAS

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
<p>Dimension 1. Organización de los tiempos y espacios</p>	<p><i>Pues mira el primer contacto siempre se realiza en Marzo cuando se matriculan aquí. En este caso no realizaron la matricula, sino que fue servicios sociales quién se pone en contacto con el centro. (ED 1)</i></p> <p><i>Desde el equipo directivo también se le está echando una mano a las tutoras, pues tú sabes que se está teniendo que adaptar todo el material y a veces incluso diseñar nuevo material solamente para ellos y eso conlleva un tiempo que a veces las tutoras no tienen.(ED 2)</i></p> <p><i>lo más dificultoso creo que ha sido a nivel administrativo. Para cualquier cosa que se necesita requiere mucho trabajo y persistencia para solicitarlo. (ED 2)</i></p> <p><i>Estupendo, sin proceso de adaptación si quiera. (Tutora 1)</i></p>	<p>Tanto los docentes como el equipo directivo percibe que la llegada de estos alumnos ha causado un aumento en el tiempo de Trabajo.</p> <p>El equipo directivo expone que las labores administrativas que se requieren debido a la matriculación de estos alumnos son muy dificultoses y conllevan bastante tiempo,</p>	<p>Tras la entrevista y el grupo de discusión tengo la sensación de que los docentes han considerado a estos alumnos como una carga de Trabajo más y no consideran que su presencia pueda conlleva cosas positivas.</p> <p>No observo que se planteen una reorganización del tiempo de trabajo en el aula, para atender a todo el alumnado de forma óptima evitando así que la atención al alumnado de origen inmigrante suponga un desajuste en la atención al resto del alumnado.</p> <p>El discurso de las docentes se sitúa en la línea de la escuela multiculturalista expuesta por Jiménez (2014) , con la intención de reconocer las diferencias e</p>

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
	<p><i>Bueno, lo planteamos pero como vimos que iban bien no lo llegamos a hacer. (tutora 2)</i></p> <p><i>En realidad lo deberíamos haber hecho con M, que a estas alturas sigue llorando...También se habló de en ciertos momentos de la mañana la bajada a infantil en algunas áreas. Pero consideramos el equipo docente que no era lo mejor, porque son rutinas y hábitos muy distintos y no les iba a venir bien. (tutora 1)</i></p> <p><i>En mi caso sí hicimos periodo de adaptación. Pasados los 15 días del periodo de adaptación realizado, él seguía llorando. Pero claro, es que no venía muchos días. La asistencia era muy irregular, entonces esto no le ayudó a adaptarse al horario. (Tutora 3)</i></p> <p><i>al estar tú sola...¿Cómo atiendes a los dos niveles? Porque siempre se tienen varios niveles dentro del aula pero claro, a esto le añades el nivel de mi L que era de infantil. (tutora 2)</i></p> <p><i>Claro, y aparte que tú tienes que hacer actividades generales, actividades específicas...porque por ejemplo M y A el primer trimestre si hacían actividades generales. Ahora, no hacen casi ninguna actividad general de los míos. (Tutora 1)</i></p>		<p>integrarlas pero sin un plan para la interacción.</p> <p>Además, he podido afirmar el primer reto o dificultad que citaba Montón (2002). La incorporación de estos alumnos al sistema educativo en la etapa de primaria les ha causado un gran desfase curricular.</p>

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
	<p><i>a mí lo que más me preocupa es que mi clase ya tenía sus hábitos y rutinas establecidas y con su llegada como que se rompió el ritmo. Muchas veces teníamos que parar y adaptarnos a él, como también empezó con un horario diferente... (tutora 3)</i></p> <p><i>Pues le tienes que dedicar mucho más tiempo a la programación, a la preparación de material, a la organización de las clases. Y...no sé cómo explicártelo, pero es que yo no me siento, tengo que estar constantemente encima de ella para que no se me pierda. (Tutora 2)</i></p> <p><i>Claro, es que tienes que estar tutorizándolos completamente. Yo ayer por ejemplo con la suma, aunque se la explique a todos a la vez, pero tengo que estar con M y A venga escíbeme ahí primero el 8 y luego el 5, porque es que mi M todavía hay números que no me los hace bien. (tutora 1)</i></p> <p><i>Y lo que dicen las compañeras, una enseñanza totalmente individualizada porque mis niños ya tenían la rutina y el hábito de trabajo establecido y yo a él se lo he tenido que enseñar todo desde cero. La rutina, el hábito de trabajo y el aseo... (tutora 3)</i></p>	<p>Los docentes por su parte, argumentan que necesitan mucho más tiempo para programar, organizar y crear materiales.</p> <p>Además en clase, conciben que el atender a estos alumnos de una manera individualizada repercute en el tiempo que tienen para atender al resto del grupo.</p>	

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
	<p><i>Sin dudar lo la bajada de ratio. La inclusión debe tener como requisito indispensable la bajada de ratio. Un solo docente no puede atender a todos estos niveles solo... (tutora 2)</i></p>		
<p>Dimensión 2: Estructuración de los recursos propios y ajenos.</p>	<p><i>cuando llamamos para preguntar el procedimiento a seguir nos dijeron que con el número de niños que teníamos el plan de compensatoria no nos molestáramos en pedirlo porque no nos correspondía. Antes de pedirlo ya nos estaban diciendo que con 4 o 5 niños ni se lo iban a plantear. (ED 1)</i></p> <p><i>Sí, para eso fui a solicitarlo. Me dijeron que, si los alumnos no tenían problemas para entender unas instrucciones mínimas dadas en clase, no era necesario la formación de una ATAL. Por lo tanto, tampoco nos pertenece, porque estos alumnos más o menos entienden la lengua. (ED 1)</i></p> <p><i>A nivel de centro ha generado muchas dificultades porque se han tenido que quitar recursos como horas de refuerzo a otros para ofrecérselos a ellos (ED 2)</i></p>	<p>En cuanto a los recursos ajenos, he comprobado como desde el equipo directivo se han solicitado recursos como el plan de compensatoria o un aula ATAL y ambos han sido denegados por la institución competente.</p> <p>En relación a los recursos propios, se ha realizado una reestructuración de los refuerzos para dotar de más horas a las aulas con presencia de alumnos de origen inmigrante. Tanto equipo directivo como docentes, valoran positivamente esta medida.</p> <p>Sin embargo, los docentes han manifestado que aún se pueden aprovechar los recursos disponibles de mejor forma.</p>	<p>Desde el centro afirman que han intentado conseguir nuevos recursos pero que todos han sido denegados.</p> <p>Sin embargo, he podido comprobar que, tal y como figura en el marco teórico de esta investigación, la Orden de 15 de Enero de 2007 en su artículo 3, establece el deber de los centros de elaborar un plan de acogida. En este caso, el centro no lo ha elaborado.</p> <p>Creo que los docentes no están descontentos con las medidas tomadas por el equipo directivo, aunque proponen algunas otras que creen oportunas.</p>

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
	<p><i>a nivel organizativo se ha hecho una reestructuración de los refuerzos para ofrecerles más refuerzos de los que tienen otras clases. Se ha hecho toda una adaptación de materiales que supone a nivel de centro un cambio organizativo en la gestión del programa de gratuidad de libros. Ahora lo pensamos, y decimos menos mal que este año por las circunstancias nos han dotado de un docente de apoyo covid porque si tuviéramos solo el docente que siempre tenemos en plantilla para el refuerzo educativo, este proceso se nos hubiera hecho mucho más complicado. (ED 2)</i></p> <p><i>Se ha intentado que nos dieran la compensatoria, pero no cumplimos el mínimo de alumnos que piden. En otras ocasiones hemos solicitado un aula lingüística, porque hace unos años en muchos cursos teníamos hijos de militares americanos de la base de Morón. Su justificación era que estos militares tenían recursos propios en la base para que sus hijo/as aprendieran el español de forma externa al centro. Se limitaron a mandarnos por correo recursos que</i></p>		

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
	<p><i>utilizan los maestros de las ATAL para que los tutores los usaran en sus aulas. (ED2)</i></p> <p><i>Hacen falta muchos más recursos que los que tenemos, pero bueno dentro lo que hay, lo hacemos como buenamente podemos y las tutoras están haciendo un magnífico trabajo. (ED 1)</i></p> <p><i>En mi caso también añadiría las dificultades económicas...porque claro en infantil no hay programas de gratuidad de libros como la tenéis vosotras en primaria. Pues mira se ha pedido a la papelería un listado de lo mínimo y esencial que necesitaba, se decidió pagarlo del presupuesto del cole y después servicios sociales lo saldó con el centro.(Tutora 3)</i></p> <p><i>Hombre a mí el apoyo que me entraba para los que necesitaban refuerzos, pues ahora sólo se dedica a él, entonces yo me puedo dedicar a toda la clase y a los refuerzos que antes eran atendidos por el apoyo. (Tutora 3)</i></p> <p><i>El desdoble...o un segundo profesor dentro del aula ayudaría mucho, porque las horas que tenemos los apoyos se nota bastante. (Tutora 1)</i></p>		

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
	<i>y otra cosa es que la orientadora nos aportase herramientas de trabajo para trabajar nosotras con estos niños en el aula. (Tutora 2)</i>		
Dimensión 3: Relaciones con las familias y otras instituciones	<p><i>Servicios sociales nos contó la historia previa, los recursos de la familia, etc. Después nos pusimos en contacto con ellos para que formalizaran la matrícula. (ED 1)</i></p> <p><i>Sí, previo a la entrada en el colegio hubo una entrevista de los tutores con las familias. Se les cuenta a las familias cómo funciona el cole, las normas que hay...(ED1)</i></p> <p><i>Por eso he hablado con la madre de A que tiene otro más pequeño y le he insistido en la importancia de matricularlo ya porque mientras más tarde más trabajo les cuesta. (ED1)</i></p> <p><i>Pero no es eso, es que tenemos menos alumnos así escolarizados y por lo tanto podemos prestarle más atención. Por cosas que no son ni nuestras, por</i></p>	<p>Ha existido una cercana e intensa relación que ha establecido el centro con los servicios sociales de la localidad, primero para la matriculación de estos alumnos, y después, para atender a las necesidades que han ido surgiendo.</p> <p>Respecto a la relación a las familias, he comprobado que existe una diferencia notable en lo que comenta el equipo directivo y las docentes.</p> <p>En primer lugar, desde el equipo directivo señalan que la comunicación es bastante fluida, y que se han llevado a cabo varias tutorías entre familias y tutoras.</p> <p>Algunas de las tutores sin embargo, consideran que la comunicación no ha sido buena. Niegan haber tenido reuniones formales con la familia, y afirman que la colaboración de las familias tampoco es buena.</p>	<p>En este categoría, en mi opinión se ven parte de los déficits de no contar con un plan de acogida como hemos mencionado anteriormet. En él se deberán recoger las directrices para las relaciones con la familia y la posible adaptación de los medios de comunicación por ejemplo.</p> <p>Además, observamos la distancia y el recorrido que le queda por realizar a nuestra centro para acercarse a una escuela interculturalista puesto que esta, como se ha mencionado en el marco teórico, no debe limitarse al contexto escolar, pues para la escuela intercultural resulta central el establecimiento de continuidades con el ámbito familiar y con los contextos comunitarios y sociales inmediatos del alumnado.</p>

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
	<p><i>ejemplo: no tengo dinero para comprarle materiales, o no tienen ropa y entonces nosotras estamos gestionándole a través del centro escolar la cobertura de sus servicios mínimos hablando con asociaciones...incluso a veces trabajos, a lo mejor nos hemos enterado cualquier cosilla y hemos llamado a los padres, mira nos hemos enterado de tal cosa... ¿tú quieres? Claro entonces ellos lo agradecen mucho, porque ven que no sólo nos dedicamos a dar a los niños clase. (ED1)</i></p> <p><i>Pues esta familia en un primer momento no realizó la matricula. Después de ponerse en contacto servicio sociales con nosotras, fuimos llamando a las familias. Se les preguntó por qué no estaban escolarizados, y algunos datos más para conocer un poco más el contexto. (ED 2)</i></p> <p><i>Sí, la tutora de cada curso que tiene escolarizado a estos alumnos tuvo una reunión con las familias. Además, durante este primer trimestre se han reunido varias ocasiones. Si tú durante un trimestre te reúnes</i></p>		

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
	<p><i>con una familia 1 o 2 veces, con ellos han podido ser 4 o 5. (ED 2)</i></p> <p><i>entonces a través del centro se consiguió que servicios sociales se lo pagara. (ED 2)</i></p> <p>En cuanto a la relación la familia... ¿Cómo es la comunicación?</p> <p><i>Bien. (Tutora 1)</i></p> <p><i>Buena pero...por llamada telefónica, por ipassen no. (Tutora 2)</i></p> <p><i>Las plataformas no, no le pidas que las usen. La comunicación es buena pero claro, por llamada. (Tutora 1)</i></p> <p><i>Conmigo...tampoco es que haya ido muy bien, les cuesta. Yo la comunicación es porque en la puerta cuando entramos o a la salida intento comentarle cosas y demás, pero la madre no pregunta ni nada. Y</i></p>		

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
	<p><i>yo las veces que la he llamado, tampoco me ha atendido. (Tutora 3)</i></p> <p><i>Bueno y la agenda tampoco. Tú le escribes en la agenda y no te contestan. (Tutora 2)</i></p> <p>E: ¿y la colaboración?</p> <p><i>Mira...yo todavía estoy esperando que me traiga la ficha de alumno, la foto que le pedí...colaboración poca. (Tutora 3)</i></p> <p><i>No, es que es nula. A mí me promete que van a hacer cosas y nada. Me juro que se iba a poner con la niña a leer y ahí está. (tutora 2)</i></p> <p><i>Y la impuntualidad. Llega tarde la mayoría de los días, y como te he dicho antes, el horario del periodo de adaptación no lo cumplían. (Tutora 3)</i></p> <p><i>Esa es otra. Mi M siempre llega tarde. (Tutora 1)</i></p>		
	<p><i>A y L se adaptaron muy rápidamente, pero M lloraba muchísimo. Yo lo que recuerdo desde fuera desde dirección es el cansancio, a ellos se le hacía muy</i></p>	<p>No observo que existan mecanismos o estrategias de para el seguimiento de este alumnado más allá de la incorporación. He comprobado que durante el primer trimestre, esta labor de seguimiento si ha estado más presente por parte del equipo directivo. Sin embargo,</p>	<p>La observación de los alumnos, me ha permitido conocer el grado de integración que tienen cada uno de ellos. A pesar que dos de ellos, estan bastante adaptados a la rutina, al horario y a su aula. Sin embargo,</p>

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
<p>Dimensión 4: Seguimiento de los alumnos incorporados</p>	<p><i>larga la mañana. Recuerdo que venían muchas veces a preguntarme cuándo empezaba el comedor. (ED1)</i></p> <p><i>Después se realiza en el primer trimestre un seguimiento muy específico, si ha resultado el plan de adaptación, si necesitan ayuda para los recursos materiales, etc. (ED2)</i></p> <p><i>Pero lo que recuerdo es que les costaba mucho el seguimiento de la rutina. Por ejemplo, los 3 alumnos matriculados en 1º llegaron al cole y sus compañeros ya tenían una rutina establecida: tiempo de trabajo, desayuno, recreo, luego vuelven a trabajar... y ellos eso no lo tenían estipulado. Entonces querían desayunar a cualquier hora...y eso que son niños buenísimos de comportamiento. (ED2)</i></p> <p><i>A mí me dio mucha angustia el primer mes o mes y medio porque yo veía que no se adaptaba...no venía todo lo que tenía que venir, y cuando venía la madre incumplía los horarios de adaptación. Entonces el niño sólo hacía llorar y yo lo pasaba mal. (Tutora 3)</i></p>	<p>solo una docente expone haber realizado un período de adaptación.</p>	<p>una de ellas, todavía he comprobado como muestra signos de no estar completamente adaptada al centro.</p> <p>En este caso, creo que un periodo de adaptación y un seguimiento personalizado hubiera favorecido su adaptación.</p>

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS OBSERVACIÓN

Dimensión	Fragmentos literales	Análisis	Reflexiones y observaciones. Relaciones con autores
<p>Dimensión 1: Uso del espacio del alumnado.</p>	<p>M ha bajado al recreo tranquila, guardando el orden de fila por la escalera y se ha quedado sola andando por el patio. A ha salido un poco más nervioso, ha empezado a correr nada más salir del edificio y espera a que salga L de la otra clase. Ambos empiezan a jugar, corren por el centro del patio y se persiguen uno al otro.</p> <p>Se están moviendo por la parte amplia del recreo sin ocupar los extremos de este.</p> <p>Formando el trenecito se mueven por todo el patio pero sin interactuar con sus compañeros.</p> <p>Hoy cuando he llegado a clase de M y A la tutora había realizado cambios de</p>	<p>Los alumnos suelen ocupar la mayor parte del tiempo la zona central del recreo. Es esta zona donde habitualmente se sitúan los docentes. Comparten la mayor parte del tiempo de recreo con los docentes.</p> <p>Realizan desplazamientos esporádicos por todo el patio, moviéndose hacia los extremos pero por poco tiempo, volviendo siempre a la zona central donde tienen su zona de confort.</p>	<p>El uso del espacio por los alumnos, me indica el bajo nivel de integración que tienen los alumnos en sus aulas y en el grupo.</p> <p>El hecho de compartir el espacio mayormente con los docentes, en mi opinión tiene un significado, y es la búsqueda de la protección. Ellos se sienten respaldados por los docentes, y en un espacio grande como es el recreo, buscan estar cerca de los docentes quienes son sus figuras de confianza.</p>

	<p>sitio. Ahora, ellos están situados junto a la mesa de la maestra.</p> <p>A la hora del recreo, M y A se han puesto juntos en la fila para bajar. Ambos han salido a correr nada más abandonar el edificio.</p> <p>L estaba sentada en un banco en el centro del patio terminando el desayuno. Cuando ha terminado ha ido a buscar a una compañera.</p> <p>Después de pocos minutos, A se ha ido a buscar a M que estaba junto a su tutora. Se han quedado junto a la tutora por unos minutos, y esta les ha dicho que podían ir a jugar con un grupo de niños que estaban en la fuente.</p> <p>A ha salido hoy el primero al recreo y se ha sentado en un banco. Luego ha salido M y se ha sentado con él.</p> <p>A se vuelve a sentar en el banco más próximo a dónde estamos las maestras.</p> <p>L se sienta en el banco justo al lado de su tutora a terminar su desayuno. Cuando termina se va a buscar a su</p>		
--	--	--	--

	<p>compañera de clase que está en uno de los extremos del patio.</p> <p>L ha salido al recreo y se ha sentado en un banco. A y M han salido juntos al recreo. M se sienta en un banco junto a la maestra y A se va al arenero a jugar con dos compañeros.</p> <p>A salió corriendo y ella fue andando hasta el patio. A estaba en el arenero y M fue a buscarlo.</p>		
<p>Dimensión 2: Actividades: cuáles realizan y cuáles no.</p>	<p>después con los juegos y actividades realizadas para introducir el nuevo vocabulario no han querido ser partícipes, aunque lo he intentado en varias ocasiones.</p> <p>M deja de jugar y se sienta en un banco al lado de un grupo de compañeros de su clase que juegan con las pelotitas que han hecho con el fill de su desayuno. Se muestra pasiva observando cómo juegan y no hace por participar.</p>	<p>A nivel de aula, estos alumnos participan en las rutinas para iniciar la clase así como en los juegos y actividades para recuperar el contenido visto e sesiones anteriores.</p> <p>Sim embargo, tras el análisis de los datos del cuaderno de campo, se observa que los alumnos no participan en las actividades que sirven para presentar nuevo contenido o en los juegos que no conocen y no hemos utilizado previamente en clase.</p>	<p>El hecho de que estos alumnos realizan pocas actividades, sobretodo en gran grupo, y que busquen el respaldo de los docentes refuerza la investigación realizada por Rodríguez y García (2008) quién expone la dificultad para la integración de este tipo de alumnado, puesto que estos necesitan un tiempo flexible para adaptarse y sentirse cómodos y no sentirse en tensión por estar evaluado por los demás compañeros.</p>

	<p>A se levanta y empieza a jugar con su sudadera, intentando colocarla en una ventana del edificio lanzándola varias veces. A los minutos, L hace lo mismo. Después, dejan ese juego y empiezan a formar un trenecito los 3 agarrados de sus camisetas.</p> <p>L ha disfrutado mucho con la rutina de clase bailando y cantando.</p> <p>M ha participado de las rutinas, y me ha pedido si podíamos jugar a un juego con las tarjetas del vocabulario.</p> <p>A ha estado muy participativo en el trabajo por parejas y su compañero le ha ayudado en todo lo que podía. Este ha venido en alguna ocasión a preguntarme si le podía decir algo a A para ayudarlo.</p>	<p>Respecto a las actividades en el recreo, los alumnos de origen inmigrante participan en pocas actividades con sus compañeros, y sobre todo cuando se trata de un gran grupo.</p> <p>Destacaría la preferencia por la realización de actividades relacionadas con la naturaleza: buscan insectos, juegan con la arena u observan las hojas de los árboles.</p> <p>En cambio, no se muestran interesados en juegos de moda como los retos de redes sociales o las coreografías de baile.</p>	
--	--	---	--

	<p>Esta estaba jugando en uno de los extremos del patio con varias niñas y L se ha unido. Ha estado comunicándose con ellas y participando en la búsqueda de mariquitas que estaban haciendo.</p> <p>Al final, M y A han cogido unas ramitas y se han puesto a dibujar en la arena del patio al lado de las maestras.</p> <p>Al comienzo de la sesión han participado en la rutina. En el juego en la pizarra para recordar lo visto en la sesión anterior, M se ha ofrecido voluntaria para participar. Le he dicho a A si quería participar pero no ha querido.</p> <p>M ve a un grupo de niñas de su clase que están buscando hojas por la zona de arena del patio y se une a ellas. A después de estar unos minutos andando solo por el patio se une a un grupo de niños que estaban cerca de él jugando con bolas hechas del fill de su desayuno. Uno de sus compañeros lo invita a participar, pero él se queda mirando. Le ha dicho que coja una bolsa y las</p>		
--	---	--	--

	<p>sostenga para que los demás puedan lanzar las bolas e intentar introducirlas en las bolsas. A le ha dicho que no quiere y se ha ido.</p> <p>A hoy se ha ofrecido a participar en el juego que abría la sesión. Poco después, al ver M como participaba A, ha decidido hacerlo también.</p> <p>En las actividades de listening que hemos hecho, M estaba un poco despistada y no estaba trabajando y A ha ido a decirle lo que tenía que hacer.</p> <p>Empieza a caminar por la valla del arenero jugando a no caerse dentro de él.</p> <p>Tanto él como M han participado de la rutina de clase, cantando y disfrutando de las canciones. Durante el trabajo, A me ha preguntando que cuándo haríamos una parte de su material</p>		
--	---	--	--

	<p>específico que quedaba por terminar. Se ha mostrado con ganas de terminarlo.</p> <p>Después, ha vuelto a buscar a M que estaba junto a las maestras. Ambas han empezado a jugar al “pilla, pillla” y A se ha unido a ellas.</p> <p>Ha participado muy contenta en la rutina de clase. Después, durante las actividades interactivas en la PdI no se ha ofrecido voluntaria a salir, aunque cuando se lo he pedido ha accedido a salir.</p> <p>Juegan los dos con la arena. Después, ambos se sientan en un banco cerca de las maestras.</p> <p>L ha ido a buscar a un grupo de niñas de su clase que estaban bailando y haciendo retos virales de una red social. L ha permanecido observando y mirando a sus compañeras, pero no se ha unido a ellas.</p>		
--	---	--	--

<p>Dimensión 3: Formas de comunicarse entre ellos.</p>	<p>L y A mientras juegan se comunican en español, con bastante fluidez.</p> <p>A está haciendo una manualidad para trabajar el vocabulario del tema, parece que tiene algunos problemas y pide a su compañero de al lado si puede ayudarlo a hacerlo a lo que este accede encantado. Lo hace haciendo un uso correcto del español, pero no lo llama por su nombre.</p> <p>A ha ido a buscar a su compañero con el que ha estado trabajando en parejas, este estaba hablando con otro compañero y no parece que le hayan invitado a unirse a ellos. A no ha tomado la iniciativa de hablar con ellos o proponerles algo.</p> <p>me ha dicho que no sabe con voz baja y tímida.</p> <p>A le ha dicho que no quiere y se ha ido. No lo ha hecho de una mala forma sino con un comportamiento pasivo.</p> <p>Cuándo termina se va a hablar con L que sigue sentada en el banco. Se dirige</p>	<p>He comprobado que los alumnos de origen inmigrante usan el español como lengua vehicular tanto con sus compañeros como entre ellos.</p> <p>Al comunicarse entre ellos siempre lo hacen en voz baja y, a veces, incluso se hablan al oído.</p> <p>Además, he percibido que en las conversaciones con los docentes tienen a buscar su aprobación y se muestran muy tímidos.</p>	<p>Cabe destacar que, estos resultado me han sorprendido porque esperaba que al tener dificultades con la lengua, no usaran el español como lengua vehicular.</p> <p>Por tanto, en nuestro caso, al contrario de lo que expone Etxeberria & Elosegui (2010), la lengua no ha supuesto un motivo que haya dificultado la integración de estos alumnos.</p> <p>De igual forma, no considero que la dificultad para seguir el ritmo académico y su déficit curricular sea causado por problemas con la lengua tal y como argumenta CEAPA (2004, citado por Etxeberria & Elosegui)</p>
---	---	--	--

	<p>a ella en Español por su nombre y habla en voz baja.</p> <p>Empieza a leer y me mira cada poco tiempo, con la mirada estaba buscando mi aprobación para estar segura de que lo está leyendo bien. Me dice “¿run, pone seño? En voz baja y al oído.</p> <p>Se ha quedado sonriendo de forma tímida sin decirme nada. Le he preguntado si estaba malito, a lo que me ha contestado casi susurrando que sí.</p> <p>L va a buscar a una compañera, pero ésta está hablando en un corro con todas las niñas de la clase y no hace por incorporar a L al grupo. L de queda durante pocos minutos observando y vuelve dónde está M.</p> <p>empiezan a hablar en español, pero con una vocecita baja.</p> <p>A le dice en el oído algo a M. M en voz alta le contesta a la tutora que no, que tienen que “rejuntarla”. Su tutora le dice que qué significa eso y los dos le explican que tienen que recoger y limpiar el trailer. La tutora se muestra</p>		
--	---	--	--

	sorprendida y les comenta que le han enseñado una nueva palabra.		
Dimensión 4: Rol que tienen dentro del grupo	<p>se queda junto a un grupo de niñas que están hablando en el extremo del patio, cerca de la Fuente. Parece observarlas interesadamente, pero no participa.</p> <p>Ha intentado mirar cómo lo hacía su compañera, pero esta le ha dicho que no se copie y no le ha mostrado su ayuda.</p> <p>Mientras se sentaban, M le dijo a su compañera si jugaban juntas en el recreo a lo que esta responde que otra compañera le había dicho que jugase con ella. M permanece en silencio. Su compañera le dice que si quiere puede jugar con ambas.</p> <p>A ha ido a buscar a su compañero con el que ha estado trabajando en parejas, este estaba hablando con otro compañero y no parece que le hayan invitado a unirse a ellos. A no ha tomado la iniciativa de hablar con ellos o proponerles algo.</p>	<p>La observación de los recreos me ha permitido comprobar que los alumnos de origen inmigrante toman un rol totalmente secundario dentro del grupo. No son vistos como sus compañeros como líderes o compañeros influyentes. Así, se ha comprobado que sus compañeros en su mayoría no buscan a estos alumnos en el patio para jugar, ni hacen por incluirlos en los juegos.</p> <p>Dentro del aula, no he observado un patrón único. Hay una parte del alumnado que se muestra muy receptivo ante estos alumnos, les gusta ayudarlos, animarlos, etc. Sin embargo, existe otra parte que ven con recelo que estos compañeros le pidan ayuda, que sean su pareja de trabajo o miren su tarea para comprobar lo que necesiten.</p>	<p>Esta dificultad en las relaciones horizontales (con sus compañeros), nos indica un déficit en el grado de integración tal y como mencionaba (Rodríguez y García, 2008)</p> <p>Además, he podido confirmar lo aportado en diversas investigaciones incluidas en el marco teórico, las cuales señalan que esta dificultad a la hora de la integración es un problema a superar por parte del alumnado inmigrante puesto que como hemos observado los compañeros en general no han intentado la labor de “integrar” a estos alumnos.</p>

	<p>Uno de sus compañeros lo invita a participar, pero él se queda mirando. Le ha dicho que coja una bolsa y las sostenga para que los demás puedan lanzar las bolas e intentar introducirlas en las bolsas. A le ha dicho que no quiere y se ha ido. No lo ha hecho de una mala forma sino con un comportamiento pasivo. Sus compañeros deciden dar la bolsa a otro y continúan el juego.</p> <p>Cuando empezamos a trabajar pide ayuda para buscar la página del libro, su compañera de al lado se levanta y le ayuda.</p>		
<p>Dimensión 5: Diferencias en la manera de comportarse</p>	<p>Hoy a la hora de la entrada M estaba llorando, no quería venir al cole.</p> <p>L está esperando sentada en un banco. Cuando sale el otro grupo, M y A se dirigen hacia ella. Se sientan los tres en un banco del patio.</p> <p>Hoy M ha llegado tarde al cole. Ha entrado cuando ya estaban sus compañeros en clase y venía llorando.</p>	<p>Las diferencias en las formas de comportarse son más evidentes en M fruto de su menor grado de adaptación, he comprobado cómo no respeta el horario de la escuela, hay días que llorar al comenzar la mañana, no tiene ordenado ni cuidado su material, etc.</p> <p>En este aspecto A y M no muestran tantas diferencias con sus compañeros.</p>	<p>He de decir que no he observado como la escuela ha intentado cambiar aspectos que faciliten la adaptación de M, sino que intenta una y otra vez que sea M quién deba adaptarse al estándar que pide la escuela.</p>

	<p>Durante el trabajo individual, M le ha preguntado varias veces a A, y este le ha dicho que lo deje trabajar porque sólo quiere ver como lo hace él.</p> <p>Después le ha dicho a A que le dejase su tijera pero este no se la ha dejado, dice que siempre pierde las cosas. M casi nunca tiene materiales, los pierde o los rompe con frecuencia.</p> <p>M ha salido sola al recreo y se ha quedado andando sola por el patio.</p> <p>Al terminar el recreo y llegar a clase, L me pide un vaso para ir a beber agua porque no tiene botella.</p> <p>L ha ido a buscar a un grupo de niñas de su clase que estaban bailando y haciendo retos virales de una red social. L ha permanecido observando y mirando a sus compañeras, pero no se ha unido a ellas.</p>		
--	---	--	--

Anexo III

DIARIO DE CAMPO

Martes, 23 de marzo

Hoy en una charla con la directora le he explicado un poco mi investigación y le he pedido si podríamos tener un encuentro para poder realizarle una entrevista. Ha tenido una predisposición total, y me ha preguntado cuándo acordábamos la cita. Hemos acordado que nos veremos el jueves 25.

A continuación he hablado con la jefa de estudios. Al igual que a la directora le comenté el motivo por lo que quería realizarle una entrevista. En un primer momento, me ha comentado que es la directora quién se ha encargado más del proceso de acogida. Le especifico más que no es solo el proceso de matriculación y demás sino procedimientos del centro, lo relacionado a los recursos, etc. Ante esto me dice que sí que en eso conoce más el tema, y que podemos hacerla. Quedamos en que cuando yo pueda la busque. No se cierra una cita.

Jueves, 25 de marzo

Hoy he acudido a la cita con la directora para realizarle la entrevista. La he podido realizar sin problemas. El clima ha sido muy bueno, he estado cómoda y me ha facilitado bastante información sobre la gestión de la acogida de estos alumnos a nivel de centro.

Categorías de análisis:

- a) La organización del tiempo y los espacios.
- b) La estructuración de los recursos propios y ajenos.
- c) Relaciones con la familia y otras instituciones.
- d) Seguimiento de los alumnos incorporados.

Transcripción entrevista

E: ¡Hola! Bueno, como te comenté estoy realizando una investigación sobre los alumnos inmigrantes que hemos recibido en el cole este curso. La investigación se centra en conocer el proceso de acogida que se ha seguido al escolarizar a estos niños así como durante el curso escolar. Por ello, te voy a plantear algunas preguntas en relación a ello.

ED1: Estupendo. A ver...

E: ¿Cómo ha sido la acogida de estos alumnos inmigrantes?

ED1: Pues mira el primer contacto siempre se realiza en Marzo cuando se matriculan aquí. En este caso no realizaron la matricula, sino que fue servicios sociales quién se pone en contacto con el centro. Servicios sociales nos contó la historia previa, los recursos de la familia, etc. Después nos pusimos en contacto con ellos para que formalizaran la matrícula.

E: ¿Hubo una entrevista con los padres o conocieron el centro previa matriculación?

ED1: Sí, previo a la entrada en el colegio hubo una entrevista de los tutores con las familias. Se les cuenta a las familias cómo funciona el cole, las normas que hay...

E: ¿Qué recuerdas de los primeros días de estos alumnos en el centro?

ED1: Pues... A y Le adaptaron muy rápidamente, pero M lloraba muchísimo. Yo lo que recuerdo desde fuera desde dirección es el cansancio, a ellos se le hacía muy larga la mañana. Recuerdo que venían muchas veces a preguntarme cuándo empezaba el comedor. Por eso he hablado con la madre de A que tiene otro más pequeño y le he insistido en la importancia de matricularlo ya porque mientras más tarde más trabajo les cuesta.

E: ¿Se ha seguido algún plan desde su matriculación? ¿Qué decisiones se han tomado a nivel de centro?

ED1: Se han hecho reuniones de dirección con las familia para informarle de diferentes procesos, más que de aula de procedimientos como por ejemplo... de esta forma se justifican las faltas. En definitiva, un pequeño acompañamiento que de hecho es lo que para ellos más está significando, porque dicen que se quieren traer a los niños que tienen en otros centros porque aquí los tratamos mejor que en otros coles. Pero no es eso, es que tenemos menos alumnos así escolarizados y por lo tanto podemos prestarle más atención. Por cosas que no son ni nuestras, por ejemplo: no tengo dinero para comprarle materiales, o no tienen ropa y entonces nosotras estamos gestionándole a través del centro escolar la cobertura de sus servicios mínimos hablando con asociaciones... incluso a veces trabajos, a lo mejor nos hemos enterado cualquier cosilla y hemos llamado a los padres, mira nos hemos enterado de tal cosa... ¿tú quieres? Claro entonces ellos lo agradecen mucho, porque ven que no sólo nos dedicamos a dar a los niños clase.

E: ¿Qué recursos se han movilizado para la atención de estos alumnos? ¿Se ha solicitado alguno y no ha sido concedido?

ED1: Sí y no, verás... cuándo llamamos para preguntar el procedimiento a seguir nos dijeron que con el número de niños que teníamos el plan de compensatoria no nos molestáramos en pedirlo porque no nos correspondía. Antes de pedirlo ya nos estaban diciendo que con 4 o 5 niños ni se lo iban a plantear.

E: ¿y las ATAL?

ED1: Sí, para eso fui a solicitarlo. Me dijeron que si los alumnos no tenían problemas para entender unas instrucciones mínimas dadas en clase, no era necesario la formación de una ATAL. Por lo tanto tampoco nos pertenece, porque estos alumnos más o menos entienden la lengua.

E: ¿Qué dificultades dirías que ha tenido el centro en la atención de estos alumnos? ¿Cómo se han solucionado?

ED1:uf...mucho trabajo, muchos quebraderos de cabeza. A nivel de centro ha generado muchas dificultades porque se han tenido que quitar recursos como horas de refuerzo a otros para ofrecérselos a ellos, el avance que puede tener esa clase no es el mismo que tendría en circunstancias normales porque no te da tiempo a atenderlos a todos. Y claro, luego llega el inspector y en lo que se fija es en los resultados no en las circunstancias que se dan en el aula.

E: ¿Qué ha aportado la escolarización de este alumnado de origen inmigrante a nivel de centro? ¿Y de aula?

ED1: Si te digo la verdad...a nivel de centro cuesta mucho ver lo que han aportado porque ha traído con ello muchas dificultades y trabajo. Y a nivel de aula...tan pequeños no existe discriminación por raza, entonces ellos creo que no se están enriqueciendo porque no están viviendo las diferencias. Ellos ven únicamente que son niños y no la diversidad que nosotros vemos. Creo que hay determinadas diferencias que generan mucho enriquecimiento, pero hay otras que puede haberlo pero no se aprecia tanto y creo que este es el caso.

Reflexiones

La entrevista con la directora me ha dejado una buena sensación porque creo que gracias a la conversación distendida que hemos tenido ha podido tener la confianza de dar su opinión sin maquillarla y mostrar sus sentimientos durante este periodo. Destaco que su visión se ha centrado más en el tema burocrático que hay detrás de todo este proceso: en las relaciones con las familias, con los servicios sociales y en la dificultad de la petición de recursos a las instituciones y la gestión de los propios recursos. Me ha sorprendido que, quizás por la dificultad de la burocracia y los trámites necesarios, le impiden ser consciente de los aspectos positivos que ha tenido la escolarización de estos alumnos en el centro.

Viernes, 26 de marzo

A primera hora de la mañana he buscado a la jefa de estudios, y le he preguntado si hoy nos podíamos ver en un hueco. Me dijo que la buscara en la hora del recreo y como yo tenía libre el recreo de hoy, he ido a su despacho y hemos podido hacer la entrevista.

Transcripción entrevista

E: ¡Hola! Bueno, como te comenté estoy realizando una investigación sobre los alumnos inmigrantes que hemos recibido en el cole este curso. La investigación se centra en conocer el proceso de acogida que se ha seguido al escolarizar a estos niños así como durante el curso escolar. Por ello, te voy a plantear algunas preguntas en relación a ello.

ED2: Sí, dime...

E: ¿Cómo ha sido la acogida de estos alumnos inmigrantes?

ED2: Pues esta familia en un primer momento no realizó la matrícula. Después de ponerse en contacto servicio sociales con nosotras, fuimos llamando a las familias. Se les preguntó por qué no estaban escolarizados, y algunos datos más para conocer un poco más el contexto. Después se realiza en el primer trimestre un seguimiento muy específico, si ha resultado el plan de adaptación, si necesitan ayuda para los recursos materiales, etc.

E: ¿Hubo una entrevista con los padres o conocieron el centro previa matriculación?

ED2: Sí, la tutora de cada curso que tiene escolarizado a estos alumnos tuvo una reunión con las familias. Además, durante este primer trimestre se han reunido varias ocasiones. Si tú durante un trimestre te reúnes con una familia 1 o 2 veces, con ellos han podido ser 4 o 5.

E: ¿Qué recuerdas de los primeros días de estos alumnos en el centro?

ED2: La verdad que no ha sido fácil para ellos. Es verdad que algunos se han adaptado mejor que otros. Pero lo que recuerdo es que les costaba mucho el seguimiento de la rutina. Por ejemplo, los 3 alumnos matriculados en 1º llegaron al cole y sus compañeros ya tenían una rutina establecida: tiempo de trabajo, desayuno, recreo, luego vuelven a trabajar... y ellos eso no lo tenían estipulado. Entonces querían desayunar a cualquier hora... y eso que son niños buenísimos de comportamiento.

E: ¿Se ha seguido algún plan desde su matriculación? ¿Qué decisiones se han tomado a nivel de centro?

ED2: Mira... a nivel organizativo se ha hecho una reestructuración de los refuerzos para ofrecerles más refuerzos de los que tienen otras clases. Se ha hecho toda una adaptación de materiales que supone a nivel de centro un cambio organizativo en la gestión del programa de gratuidad de libros. Ahora lo pensamos, y decimos menos mal que este año por las circunstancias nos han dotado de un docente de apoyo covid porque si tuviéramos solo el docente que siempre tenemos en plantilla para el refuerzo educativo, este proceso se nos hubiera hecho mucho más complicado. Desde el equipo directivo también se le está echando una mano a las tutoras, pues tú sabes que se está teniendo que adaptar todo el material y a veces incluso diseñar nuevo material solamente para ellos y eso conlleva un tiempo que a veces las tutoras no tienen.

E: ¿Qué recursos se han movilizado para la atención de estos alumnos? ¿Se ha solicitado alguno y no ha sido concedido?

ED2: Se ha intentado que nos dieran la compensatoria, pero no cumplimos el mínimo de alumnos que piden. En otras ocasiones hemos solicitado un aula lingüística, porque hace unos años en muchos cursos teníamos hijos de militares americanos de la base de Morón. Los matriculaban aquí unos años para que se soltasen con el español y luego se los llevaban pero igualmente nos fue denegado. Su justificación era que estos militares tenían recursos propios en la base para que sus hijo/as aprendieran el español de forma externa al centro. Se limitaron a mandarnos por correo recursos que utilizan los maestros de las ATAL para que los tutores los usaran en sus aulas.

E: ¿Qué dificultades dirías que ha tenido el centro en la atención de estos alumnos? ¿Cómo se han solucionado?

ED2: Pues... lo más dificultoso creo que ha sido a nivel administrativo. Para cualquier cosa que se necesita requiere mucho trabajo y persistencia para solicitarlo. Y después como jefatura de estudios pues se recibe el desconsuelo digámoslo así de los tutores de esos alumnos porque se encuentran con muchas dificultades a la hora de atenderlos. **Hacen falta muchos más recursos que los que tenemos, pero bueno dentro lo que hay, lo hacemos como buenamente podemos y las tutoras están haciendo un magnífico trabajo.**

E: ¿Qué ha aportado la escolarización de este alumnado de origen inmigrante a nivel de centro? ¿Y de aula?

ED2: Pues creo que nos ha permitido un poco conocer otra forma de vivir, otro estilo de vida...y aunque a veces nos cueste trabajo entender determinadas cosas como por ejemplo que nos escolarizaran a los niños tan tarde, pero para ellos es una cosa natural, no es nada extraño. En las aulas creo que se irá viendo un mayor enriquecimiento con el paso del tiempo, cuando estos niños lleguen a crear unas relaciones estables con sus compañeros...porque todavía aunque ha mejorado, pero la interacción entre algunos es pequeña.

¿Reflexiones en torno a la entrevista con la jefa de estudios?

Al igual que la entrevista con la directora, las opiniones que he obtenido de la jefa de estudios se centran en la dificultad y el trabajo que implican las tareas administrativas propias de la escolarización de este alumnado así como de la obtención y estructuración de los recursos con los que cuenta el centro. Sin embargo, a diferencia de la directora, se muestra también una preocupación por la organización de los tiempos y de la dificultosa tarea de las tutoras de estos alumnos.

Martes, 6 de abril

Observaciones

Uso de los espacios por el alumnado.

Actividades: cuáles realizan y cuáles no.

Formas de comunicarse entre ellos: Comunicación verbal y no verbal.

El papel o rol que toman dentro del grupo.

Diferencias en la manera de comportarse.

Hoy a la hora de la entrada M estaba llorando, no quería venir al cole. Su tutora ha tenido que estar unos minutos hablando con ella para que subiese a clase. Después de más de una semana de vacaciones, parece que le costaba incorporarse al cole.

Después cuando he llegado a clase, ya estaba tranquila y más alegre. Tanto ella como su compañero A han participado en la rutina de clase seguida en inglés. Sin embargo, después con los juegos y actividades realizadas para introducir el nuevo vocabulario no han querido aunque lo he intentado en varias ocasiones.

En el recreo, M ha bajado al recreo tranquila, guardando el orden de fila por la escalera y se ha quedado sola andando por el patio. A ha salido un poco más nervioso, ha empezado a correr nada más salir del edificio y espera a que salga L de la otra clase. Ambos empiezan a jugar, corren por el centro del patio y se persiguen uno al otro. Después de unos minutos, van a buscar a M. La invitan a jugar y se une a ellos pero durante poco tiempo. M deja de jugar y se sienta en un banco al lado de un grupo de compañeros de su clase que juegan con las pelotitas que han hecho con el fill de su desayuno. Se muestra pasiva observando cómo juegan.

L y A mientras juegan se comunican en español, con bastante fluidez. Se están moviendo por la parte amplia del recreo sin ocupar los extremos de este.

Jueves, 8 de abril

He buscado a una de las tutoras que participará en el grupo de discusión, le he comentado lo que necesito y se ha mostrado muy dispuesta. Me ha comentado que será difícil coincidir con nuestros horarios por lo que me ha propuesto realizarlo el martes por la tarde, coincidiendo con nuestro horario de exclusiva.

Después se lo he comentado a otra compañera y le ha parecido buena idea acompañar la charla con un café por la tarde.

Observaciones

Descripción:

L está esperando sentada en un banco. Cuando sale el otro grupo, M y A se dirigen hacia ella. Se sientan los tres en un banco del patio. A se levanta y empieza a jugar con su sudadera, intentando colocarla en una ventana del edificio lanzándola varias veces. A los minutos, L hace lo mismo. Después, dejan ese juego y empiezan a formar un trenecito los 3 agarrados de sus camisetas. Formando el trenecito se mueven por todo el patio pero sin interactuar con sus compañeros. Pasado unos minutos, L se suelta del tren y se queda junto a un grupo de niñas que están hablando en el extremo del patio, cerca de la Fuente. Parece observarlas interesadamente, pero no participa.

Cuando las tutoras avisan de que el recreo ha terminado, todos se ponen en fila rápidamente.

En clase, L ha participado de la rutina inicial. Durante la canción de bienvenida, ha buscado a su compañera de atrás y juntas se han puesto a bailar. Cuando han estado trabajando de forma individual, le adapté la tarea a L. Después ha venido a mí a preguntarme en dos ocasiones. **Ha intentado mirar cómo lo hacía su compañera, pero esta le ha dicho que no se copie y no le ha mostrado su ayuda.**

Reflexiones:

Tanto durante el recreo como en clase, me ha dado la impresión que L busca a sus compañeros bien para que jueguen con ella o en el caso de la clase para que la ayuden. Toma un papel secundario, no tiene la iniciativa para plantear algo a sus compañeros o para pedirles que hagan algo. Esta inseguridad le hace que me pregunte en varias ocasiones en clase qué tiene que hacer y cómo.

Viernes, 9 de abril

Descripción:

Hoy cuando he llegado a clase de M y A la tutora había realizado cambios de sitio. Ahora, ellos están situados junto a la mesa de la maestra. **Mientras se sentaban, M le dijo a su compañera si jugaban juntas en el recreo a lo que esta responde que otra compañera le había dicho que jugase con ella. M permanece en silencio. Su compañera le dice que si quiere puede jugar con ambas.**

A está haciendo una manualidad para trabajar el vocabulario del tema, parece que tiene algunos problemas y pide a su compañero de al lado si puede ayudarle a hacerlo a lo que este accede encantado. Lo hace haciendo un uso correcto del español, pero no lo llama por su nombre. Aunque su prima M está a su lado, no ha acudido a pedirle ayuda a ella, sino al compañero del otro lado. Cuando lo termina de ayudar, A se lo agradece y le sonrío.

Reflexión:

Hoy en clase se han dado dos situaciones similares pero con resultados diferentes. A le ha pedido a un compañero si podía ayudarle y éste lo ha hecho encantado. En cambio, M al pedirle a su compañera si jugaban juntas en el recreo, esta no la ha rechazado pero le ha dicho que iba a jugar con otra compañera, que si quería podía unirse. Esto nos da pistas del rol secundario que tiene M dentro del grupo, y la poca influencia sobre sus compañeros.

Lunes, 12 abril

Hoy he buscado a la compañera que me faltaba para organizar el GD, la tutora de L. Me ha dicho que el martes por la tarde le es imposible en el horario que había acordado con las otras dos compañeras porque tiene tutorías con dos familias. Hemos acordado aplazarlo al miércoles 15 de Abril también por la tarde porque por la mañana es imposible que coincidamos las 4.

Observaciones

Descripción:

Hoy L al llegar a su clase me ha enseñado muy contenta un diario y me ha dicho que se lo ha regalado su seño. Le he preguntado por qué y me ha contado que ya suma muy bien. **Ha disfrutado mucho con la rutina de clase bailando y cantando.** Cuando hemos comenzado el trabajo, ha venido a pedirme que le busque la página del libro (todavía no conoce los números grandes). Durante el trabajo se ha girado en alguna ocasión hacia atrás para pedirle ayuda a su compañero.

Martes, 13 de abril

Descripción:

Hoy M ha llegado tarde al cole. Ha entrado cuando ya estaban sus compañeros en clase y venía llorando. Después, en la hora de inglés estaba contenta. **Ha participado de las rutinas, y me ha pedido si podíamos jugar a un juego con las tarjetas del vocabulario.** Durante el trabajo individual, M le ha preguntado varias veces a A, y este le ha dicho que lo deje trabajar porque sólo quiere ver como lo hace él. Después en el trabajo por parejas A se ha puesto con su compañero del otro lado y M con la compañera de detrás. **A ha estado muy participativo en el trabajo por parejas y su compañero le ha ayudado en todo lo que podía.** Este ha venido en alguna ocasión a preguntarme si le podía decir algo a A para ayudarlo.

A la hora del recreo, M y A se han puesto juntos en la fila para bajar. Ambos han salido a correr nada más abandonar el edificio.

L estaba sentada en un banco en el centro del patio terminando el desayuno. Cuando ha terminado ha ido a buscar a una compañera. **Esta estaba jugando en uno de los extremos del patio con varias niñas y L se ha unido. Ha estado comunicándose con ellas y participando en la búsqueda de mariquitas que estaban haciendo.**

A ha ido a buscar a su compañero con el que ha estado trabajando en parejas, este estaba hablando con otro compañero y no parece que le hayan invitado a unirse a ellos. **A no ha tomado la iniciativa de hablar con ellos o proponerles algo.** Después de pocos minutos, A se ha ido a buscar a M que estaba junto a su tutora. Se han quedado junto a la tutora por unos minutos, y esta les ha dicho que podían ir a jugar con un grupo de niños que estaban en la fuente. A le ha dicho que estaba con su compañero pero que este como tiene el brazo roto no puede jugar. **Al final, M y A han cogido unas ramitas y se han puesto a dibujar en la arena del patio al lado de las maestras.**

Reflexión: hoy me ha sorprendido la diferencia que existe en cómo A se comporta en clase y en el recreo con respecto a M. En el patio, suele jugar con ella y pasan mucho tiempo juntos. Pero en clase, cuándo M le pide ayuda a veces A le dice que no le moleste, y no se presta a ayudarlo.

Miércoles, 14 de abril

Hoy M y A han subido en fila a clase guardando el orden. **Al comienzo de la sesión han participado en la rutina. En el juego en la pizarra para recordar lo visto en la sesión anterior, M se ha ofrecido voluntaria para participar. Le he dicho a A si quería participar pero no ha querido, me ha dicho que no sabe con voz baja y tímida.**

Después en el trabajo del libro han estado los dos muy motivados han venido a que le busque la página y se han puesto a trabajar. M no sabía cómo medir usando un sacapuntas, goma de borrar, etc y ha venido a pedirme ayuda

a mí. Después le ha dicho a A que le dejase su tijera pero este no se la ha dejado, dice que siempre pierde las cosas. M casi nunca tiene materiales, los pierde o los rompe con frecuencia.

Registro de notas GD	
1	Fecha y hora: Miércoles 15 Abril; 17:00.
2	Lugar de encuentro: Cafetería.
3	Asistentes: Tutora 1ºA, tutora 1ºB, tutora 4 añosB
4	Antes del encuentro: Aspectos que se van a tratar 1. Escolarización de alumnos de origen inmigrantes en sus aulas. -Dificultades que observan. -Preocupaciones sobre la atención a este alumnado. -Cambios que ha supuesto en su forma de enseñar. -Mejoras que propondrían. -Aportaciones de estos alumnos al grupo/clase 2. Relación con la familia - Colaboración. -Comunicación.
5	Síntesis de las ideas tratadas:
6	Tras el encuentro: Reflexiones personales, sentimientos y/o emociones El grupo de discusión ha ido bastante bien. El ambiente ha sido distendido y cómodo tanto para cuestionar a las participantes como para que expusiera sus opiniones. En ciertas ocasiones he tenido que reconducir el diálogo porque nos alejábamos de la cuestión a tratar, lo que ha podido influir en el flujo de la información.

Transcripción GD:

E: ¡Hola a todas! Cómo os he dicho antes, os agradezco mucho que estéis aquí. EL objetivo de este encuentro es poder dialogar e intercambiar opiniones sobre el proceso de acogida del alumnado inmigrante que habéis recibido

en vuestras aulas. Estoy realizando una investigación sobre este proceso y me gustaría conocer las dificultades, cambios, aspectos positivos y negativos que encontráis. Plantearé unas preguntas y podéis ir añadiendo vuestra opinión complementando o debatiendo la de vuestras compañeras.

¿Cómo ha sido el proceso de acogida de este alumnado?

Tutora 1: Estupendo, sin proceso de adaptación si quiera.

Tutora 2: Bueno, lo planteamos pero como vimos que iban bien no lo llegamos a hacer.

Tutora 1: En realidad lo deberíamos haber hecho con M, que a estas alturas sigue llorando... También se habló de en ciertos momentos de la mañana la bajada a infantil en algunas áreas. Pero consideramos el equipo docente que no era lo mejor, porque son rutinas y hábitos muy distintos y no les iba a venir bien.

Tutora 3: En mi caso sí hicimos periodo de adaptación. Pasados los 15 días del periodo de adaptación realizado, él seguía llorando. Pero claro, es que no venía muchos días. La asistencia era muy irregular, entonces esto no le ayudó a adaptarse al horario.

E: y además de la adaptación en alguno de ellos...¿Qué dificultades habéis observado?

Tutora 2: El principal problema para mí es la diferencia de niveles, y al estar tú sola...¿Cómo atiendes a los dos niveles? Porque siempre se tienen varios niveles dentro del aula pero claro, a esto le añades el nivel de mi L que era de infantil.

Tutora 3: Exacto. Es que están desfasados en relación al nivel de su clase, nivel cero.

Tutora 1: Claro, y aparte que tú tienes que hacer actividades generales, actividades específicas... porque por ejemplo M y A el primer trimestre si hacían actividades generales. Ahora, no hacen casi ninguna actividad general de los míos.

Tutora 2: La asamblea es lo único que la mía hace igual que los demás y los juegos de manipulación. Hoy ha jugado a pares e impares pero ella a partir de que se termina la presentación de los contenidos ya...

Tutora 3: En mi caso también añadiría las dificultades económicas... porque claro en infantil no hay programas de gratuidad de libros como la tenéis vosotras en primaria.

E: ¿Cómo se ha hecho eso?

Tutora 3: Pues mira se ha pedido a la papelería un listado de lo mínimo y esencial que necesitaba, entonces a través del centro se consiguió que servicios sociales se lo pagara. Pero claro, esto te lo cuento yo a ti ahora muy bonito... pero ha tardado bastante tiempo y eso el niño lo sufre. Entonces, se decidió pagarlo del presupuesto del cole y después servicios sociales lo saldó con el centro.

E: ¿Qué preocupaciones habéis tenido sobre la atención a este alumnado?

Tutora 3: a mí lo que más me preocupa es que mi clase ya tenía sus hábitos y rutinas establecidas y con su llegada como que se rompió el ritmo. Muchas veces teníamos que parar y adaptarnos a él, como también empezé con un horario diferente...

Tutora 2: Hombreeee....que se te quedan detrás. Y tú te preguntas, ¿lo estaré haciendo bien, lo estaré haciendo mal?

Tutora 1: A mí antes de vacaciones me iba a dar algo...

Tutora 2: Sí, tú estabas obsesionada con si lo estabas haciendo bien. Y yo no he visto una persona que adapte mejor y que atienda a las diferencias en el aula.

Tutora 1: Pero porque soy PT, mi especialidad es pedagogía terapéutica y yo sinceramente creo que tenemos más herramientas y estrategias.

Tutora 3: A mí me dio mucha angustia el primer mes o mes y medio porque yo veía que no se adaptaba...no venía todo lo que tenía que venir, y cuando venía la madre incumplía los horarios de adaptación. Entonces el niño sólo hacía llorar y yo lo pasaba mal.

E: y ante estas dificultades...¿Cómo ha cambiado tu forma de enseñar?

Tutora 2: Pues le tienes que dedicar mucho más tiempo a la programación, a la preparación de material, a la organización de las clases. Y...no sé cómo explicártelo, pero es que yo no me siento, tengo que estar constantemente encima de ella para que no se me pierda.

Tutora 1: Claro, es que tienes que estar tutorizandolos completamente. Yo ayer por ejemplo con la suma, aunque se la explique a todos a la vez, pero tengo que estar con M y A venga escíbeme ahí primero el 8 y luego el 5, porque es que mi M todavía hay números que no me los hace bien. Es que en primero de primaria hemos tenido que trabajar el trazo de los números...

Tutora 3: Hombre a mí el apoyo que me entraba para los que necesitaban refuerzos, pues ahora sólo se dedica a él, entonces yo me tengo que dedicar a toda la clase y a los refuerzos que antes eran atendidos por el apoyo. Y lo que dicen las compañeras, una enseñanza totalmente individualizada porque mis niños ya tenían la rutina y el hábito de trabajo establecido y yo a él se lo he tenido que enseñar todo desde cero. La rutina, el hábito de trabajo y el aseo...

E: ¿Propondrías alguna mejora?

Tutora 1: El desdoble...o un segundo profesor dentro del aula ayudaría mucho, porque las horas que tenemos los apoyos se nota bastante.

Tutora 2: y otra cosa es que la orientadora nos aportase herramientas de trabajo para trabajar nosotras con estos niños en el aula.

Tutora 3: a mí si es verdad que desde Pt se me ha ayudado mucho las primeras semanas. Pero quizás sí, algunas pautas para ajustar la propuesta educativa a este alumnado...

E: ¿Qué creéis que estos alumnos han aportado o aportan al grupo/clase?

Tutora 2: Pues lo positivo ha sido que ha ayudado a los demás a desarrollar una capacidad de ayudar, tienen ganas de que ella consiga los objetivos. La ayudan, están pendiente de ella...

Tutora 3: Sí, los míos cuando llegó que solo hacia llorar intentaban como protegerlo, y eso ayudarlo en todo lo que vean que necesite.

Tutora 1: A parte de que les ha abierto las puertas de otras realidades que para ellos ni lo pensaban... Por ejemplo los míos saben que A y M viven en una caravana y en el proyecto de la casa estuvieron preguntándole y se interesaban porque era algo diferente para ellos.

E: En cuanto a la relación la familia... ¿Cómo es la comunicación?

Tutora 1: Bien.

Tutora 2: Buena pero... por llamada telefónica, por ipassen no.

Tutora 1: Las plataformas no, no le pidas que las usen. La comunicación es buena pero claro, por llamada.

Tutora 3: Conmigo... tampoco es que haya ido muy bien, les cuesta. Yo la comunicación es porque en la puerta cuando entramos o a la salida intento comentarle cosas y demás, pero la madre no pregunta ni nada. Y yo las veces que la he llamado, tampoco me ha atendido.

Tutora 2: Bueno y la agenda tampoco. Tú le escribes en la agenda y no te contestan.

E: ¿y la colaboración?

Tutora 3: Mira... yo todavía estoy esperando que me traiga la ficha personal del alumno, la foto que le pedí... colaboración poca.

Tutora 2: No, es que es nula. A mí me promete que van a hacer cosas y nada. Me juro que se iba a poner con la niña a leer y ahí está.

Tutora 1: Nada, yo le propongo pero nada de nada.

Tutora 3: Y la impuntualidad. Llega tarde la mayoría de los días, y como te he dicho antes, el horario del periodo de adaptación no lo cumplían.

Tutora 1: Esa es otra. Mi M siempre llega tarde.

Reflexiones: Ha sido una conversación distendida, que a veces ha sido necesario reconducir. Las docentes han mostrado su preocupación por las dificultades que han encontrado en la atención de este alumnado. A diferencia de lo expuesto desde el equipo directivo, que se centraban en la ardua labor administrativa y la gestión de recursos, las docentes han mostrado su desasosiego por la organización del tiempo y del espacio dentro del aula. El nivel de estos alumnos y la necesidad de atención que demandan, les ha dificultado tanto la labor de docencia como la tarea de programar.

Jueves, 16 abril

A ha salido hoy el primero al recreo y se ha sentado en un banco. Luego ha salido M y se ha sentado con él. L no ha venido hoy al cole.

M ve a un grupo de niñas de su clase que están buscando hojas por la zona de arena del patio y se une a ellas. A después de estar unos minutos andando solo por el patio se une a un grupo de niños que estaban cerca de él jugando con bolas hechas del fill de su desayuno. Uno de sus compañeros lo invita a participar, pero él se queda mirando. Le ha dicho que coja una bolsa y las sostenga para que los demás puedan lanzar las bolas e intentar introducirlas en las bolsas. A le ha dicho que no quiere y se ha ido. No lo ha hecho de una mala forma sino con un comportamiento pasivo. Sus compañeros deciden dar la bolsa a otro y continúan el juego. A se vuelve a sentar en el banco más próximo a dónde estamos las maestras. A los minutos M llega y se ponen a hablar en español. Al poco tiempo deciden jugar a las palmas.

Viernes, 17 abril

Hoy L tampoco ha venido al colegio, su primo dice que está malita. M y A sí han asistido al cole.

En clase, A hoy se ha ofrecido a participar en el juego que abría la sesión. Poco después, al ver M como participaba A, ha decidido hacerlo también. La compañera de atrás de M se ha vuelto a quejar porque siempre está mirando hacia detrás y dice que se copia. M no se sienta bien y se vuelve en varias ocasiones más.

En las actividades de listening que hemos hecho, M estaba un poco despistada y no estaba trabajando y A ha ido a decirle lo que tenía que hacer. A está muy motivado y cuando acaba una actividad viene a pedirme que más puede hacer.

Reflexión: aunque A a veces rechaza ayudar a M cuándo está se lo pide insistentemente, hoy he comprobado como si A ve que ella está despistada y no está haciendo la tarea va a ayudarla y a decirle cómo tiene que hacerlo. La anima a trabajar.

Lunes, 19 de abril

M llega tarde al cole y A no ha venido. M ha salido sola al recreo y se ha quedado andando sola por el patio. Empieza a caminar por la valla del arenero jugando a no caerse dentro de él. Cuando termina se va a hablar con L que sigue sentada en el banco. Se dirige a ella por su nombre y habla en voz baja.

L se sienta en el banco justo al lado de su tutora a terminar su desayuno. Cuando termina se va a buscar a su compañera de clase que está en uno de los extremos del patio.

Al terminar el recreo y llegar a clase, L me pide un vaso para ir a beber agua porque no tiene botella. Cuando empezamos a trabajar pide ayuda para buscar la página del libro, su compañera le ayuda. En una actividad que debe leer palabras aisladas viene a pedirme que le ayude a leer. Empieza a leer y me mira cada poco tiempo, con la mirada estaba buscando mi aprobación para estar segura de que lo está leyendo bien. Me dice “¿run, pone seño? En voz baja y al oído.

Reflexiones: He observado que al igual que otros días, cuando L da el paso de desplazarse por el patio y buscar a sus compañeras para jugar, siempre busca a la compañera que está sentada justo detrás de ella.

Miércoles, 21 de abril

Hoy le he preguntado en clase a A que por qué no vino al cole el lunes. Se ha quedado sonriendo de forma tímida sin decirme nada. Le he preguntado si estaba malito, a lo que me ha contestado casi susurrando que sí. Tanto él como M han participado de la rutina de clase, cantando y disfrutando de las canciones. Durante el trabajo, A me ha preguntado que cuándo haríamos una parte de su material específico que quedaba por terminar. Se ha mostrado con ganas de terminarlo. La compañera de detrás de M se ha quejado de que la molesta, que se vuelve apoyándose en su mesa y no la deja trabajar. Le llamo la atención y de forma pasiva vine hacia a mí para preguntarme sobre la tarea.

Durante el recreo L ha estado caminando por el patio hasta que han llegado A y M. Han estado hablando entre ellos. L ha ido a buscar a un grupo de niñas de su clase que estaban bailando y haciendo retos virales de una red social. L ha permanecido observando y mirando a sus compañeras, pero no se ha unido a ellas. Después, ha vuelto a buscar a M que estaba junto a las maestras. Ambas han empezado a jugar al “pilla, pillla” y A se ha unido a ellas.

Jueves, 22 de abril

Hoy L cuando he llegado a su clase me ha dado un abrazo. Ha participado muy contenta en la rutina de clase. Después, durante las actividades interactivas en la no se ha ofrecido voluntaria a salir, aunque cuando se lo he pedido ha accedido a salir.

L ha salido al recreo y se ha sentado en un banco. A y M han salido juntos al recreo. M se sienta en un banco junto a la maestra y A se va al arenero a jugar con dos compañeros. A está hablando con ellos en español. Uno de sus compañeros propone hacer una muralla, y los 3 incluido A se ponen a ello.

L va a buscar a una compañera, pero ésta está hablando en un corro con todas las niñas de la clase y no hace por incorporar a L al grupo. L de queda durante pocos minutos observando y vuelve dónde está M. M está junto a las maestras sin jugarse con sus compañeros.

Reflexiones: Cuando los A decide ir a buscar a algunos compañeros a jugar, siempre busca a niños. Cuando M y A lo hacen, buscan a niñas. El recreo está claramente dividido por géneros, los niños juegan juntos y las niñas, aunque en diferentes grupitos, también juegan sólo entre ellas.

Viernes, 23 de abril

M y A han salido al recreo por separado. A salió corriendo y ella fue andando hasta el patio. A estaba en el arenero y M fue a buscarlo. Juegan los dos con la arena. Después, ambos se sientan en un banco cerca de las maestras y empiezan a hablar en español, pero con una vocecita baja. A le dice a una de las tutoras que M se ha comprado un trailer. La tutora le pregunta a M que si la va a invitar para ver su nueva casa. A le dice en el oído algo a M. M en voz alta le contesta a la tutora que no, que tienen que “rejuntarla”. Su tutora le dice que qué significa eso y los dos le explican que tienen que recoger y limpiar el trailer. La tutora se muestra sorprendida y les comenta que le han enseñado una nueva palabra. M y A se muestran contentos y sonrientes.

Martes, 4 de mayo

Hoy se ha realizado la primera de las estrategias participativas con los alumnos. Una vez que les he presentado la dinámica, se han mostrado bastante motivados. Les ha encantado la idea de poder dibujar y crear su propia clase. Me han preguntado en varias ocasiones si podían dibujarse sin mascarilla, o si podían incluir cosas nuevas como

una fuente en clase. A se ha levantado de su mesa para enseñarme su dibujo y me ha preguntado si iba bien. Después, M ha hecho lo mismo. M había dibujado muy poco, por lo que la he animado a que siguiese dibujando, le he explicado que podría añadir objetos nuevos a clase, la gente que quisiera que estuviesen con ella. En el momento de presentar su clase ideal a sus compañeros, ni M ni A se han ofrecido en un primer momento a realizarlo. Después, cuando le he pedido a A que saliese lo ha hecho. Ha explicado que en su clase habría niños y niñas y una maestra, que los niños y niñas serían igual de grandes que él, de su misma estatura. Estarían sentados solos y no en grupo. M empieza diciendo que ha dibujado una pizarra, un teclado de piano y un niño y una niña. Explica que solo quiere a una maestra en la clase y que le gustaría que hubiese niños y también niñas.

Reflexión: Tanto A como M parecen reflejar un prototipo de clase muy similar a la suya, alumnos sentados individualmente, un solo docente, etc.. Sin embargo, sus compañeros sí incluyen nuevas características al aula. Me ha sorprendido la alusión de varios alumnos al espacio al aire libre, a un aula abierta al exterior, con una parte sin estar cubierta.

Algunos alumnos son capaces ya de incluir a alumnos de otro origen en su aula y hacen referencia a lo que pueden aprender de ellos. Aunque me ha llamado la atención que alguno de los alumnos haga referencia a que sus compañeros sean como ellos, refiriéndose a su edad, estatura, etc.

Miércoles, 5 de mayo

Hoy hemos realizado la segunda de las estrategias participativas. En este caso quería conocer que motivaba a los alumnos a aprender, cómo les gustaba aprender y qué necesitaban para ello. Con esta finalidad, les he pedido que escriban una o varias frases breves describiendo cómo les gusta aprender.

Una vez las he recogido, he hecho un recuento y las 5 ideas/temas más repetidos han sido:

- Trabajar en grupo
- Relajarnos con música mientras trabajamos.
- Trabajar en los rincones.
- Hacer las tareas al aire libre.
- Conseguir puntos/stickers.

Una vez recontadas, he vuelto las y les he pedido que lo ordenen de forma piramidal situando primero lo que más les ayudara en su aprendizaje y en quinto lugar lo que menos.

Una vez ordenado, 14 de 25 alumnos han colocado en primera posición trabajar en rincones. De la misma forma, conseguir puntos/stickers se sitúa en las primeras posiciones en la mayoría de las clasificaciones de los alumnos.

Por otra parte, una mayoría del alumnado (16) sitúan el aprender y trabajar al aire libre en la última posición de estos factores.

Anexo IV

Legislación estatal

Por su importancia, y por ser el marco que rige la convivencia de nuestro país y recoge las normas, derechos y deberes de nuestra sociedad, cabe mencionar en primer lugar nuestra Constitución.

La **Constitución Española de 1978** recoge de forma explícita el derecho de los extranjeros a gozar de las libertades públicas, entre las que encontramos la educación. En su artículo 10 consagra los derechos y libertades fundamentales y en el artículo 13 concreta los derechos de los extranjeros: “Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley”. (p.11)

Centrándonos en el ámbito educativo, en primer lugar, debemos mencionar la **Ley General de Educación (LGE) 1970**. Esta legislación garantiza el derecho de educación de los extranjeros (art.2) en igualdad de condiciones que los españoles. Encontramos, por tanto, que ya se reconoce la presencia de alumnado inmigrante. Sin embargo, se observa una intención de establecer la normativa necesaria para su integración en el sistema educativo pero no existen referencias a sus necesidades educativas.

Fue la **Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) 1985**, la que estableció (artículo segundo, título preliminar) la importancia de “la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España, y la formación para La Paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”. (pp. 21015-21022).

Se observa, además, como propone medidas compensatorias para alumnado (artículo sexto, título preliminar): “Derecho a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural”. (p. 21016).

Seguidamente, la **Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) 1990** continúa recogiendo medidas para compensar las carencias. Como novedad, esta legislación va introduciendo términos relacionados con lo cultural y no tanto con el hecho de ser extranjero. De hecho, ya no se emplean los vocablos “extranjero” o “inmigrante” y se habla de diferencias de carácter étnico, cultural o de origen geográfico.

Por su parte, la **Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) 1995** sigue en la línea de incorporar términos como “pluralidad sociocultural”, compensación educativa o escuela integradora entre otros. Será esta ley quien defina al alumnado con necesidades educativas especiales como aquel que requiere, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinadas atenciones educativas específicas por estar en situaciones sociales o culturales desfavorables.

Entre estas leyes orgánicas de educación, se aprobó la **Ley Orgánica 4/2000**, de 11 de Enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. En ella se recoge de forma específica el derecho a la educación de los inmigrantes en nuestro país además de otros derechos y libertades. Esta ley, fue modificada por la **Ley Orgánica 2/2009**, de 11 de Diciembre.

La siguiente ley en el campo de la educación, la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 2002**, supone la derogación de la LOPEG y con ella se vuelve al lenguaje utilizado para referirse al colectivo extranjero por la LGE y de esta forma la desaparición de los términos referidos a la interculturalidad de la ley anterior. (LOPEG)

De esta forma, en esta ley aparecen referencias explícitas a las aulas específicas “para aquel alumnado que desconozca la lengua y cultura españolas o que presente graves carencias en conocimientos básicos”. Recoge

la posibilidad de diseñar programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar la integración de este alumnado que se podrán impartir en aulas específicas ubicadas en centros ordinarios.

Sin embargo, esta referencia legislativa fue clave porque mencionaba la importancia de la educación/formación de los padres como primer paso para garantizar la educación intercultural de sus hijos: “Las administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban asesoramiento necesario” (p. 45201). Si las familias no se implican activamente en el proceso educativo de sus hijos/as, este pierde a uno de sus agentes educativos cuya labor es necesaria para respaldar y apoyar las actuaciones docentes.

La atención a la diversidad como principio básico se incluyó en la **Ley Orgánica de Educación (LOE) 2006**. Así, esta ley recogía la imposibilidad de la utilización de aulas específicas para la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a los escolares de nacionalidad extranjera. De esta forma, en su sección tercera, artículo 79 especifica que el desarrollo de los programas específicos que ya recogía la anterior ley (LOCE) será simultáneo a la escolarización de este alumnado inmigrante en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

Por último, en su apartado g aparece por primera vez el término interculturalidad: “La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad” (p.17165). De esta manera, ya se recoge el contacto y coexistencias de las múltiples culturas, pero no se indica el modo de trabajar y garantizar una adecuada competencia intercultural.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) aunque en ella se establecen diversos cambios en materia educativa, se sigue estableciendo la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad (artículo 2).

En esta misma ley, se mantiene también lo propuesto en referencia a la integración de los alumnos de incorporación tardía en el Sistema Educativo Español en los artículos 78 y 79 mencionados en la LOE.

La nueva ley de educación vigente en la actualidad, **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) incluye a la educación intercultural junto a la educación para La Paz y los derechos humanos y la educación para la transición ecológica con el objetivo de desarrollar una educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial.

Anexo V

Dibujos realizados por los alumnos. Estrategia participativa 1.

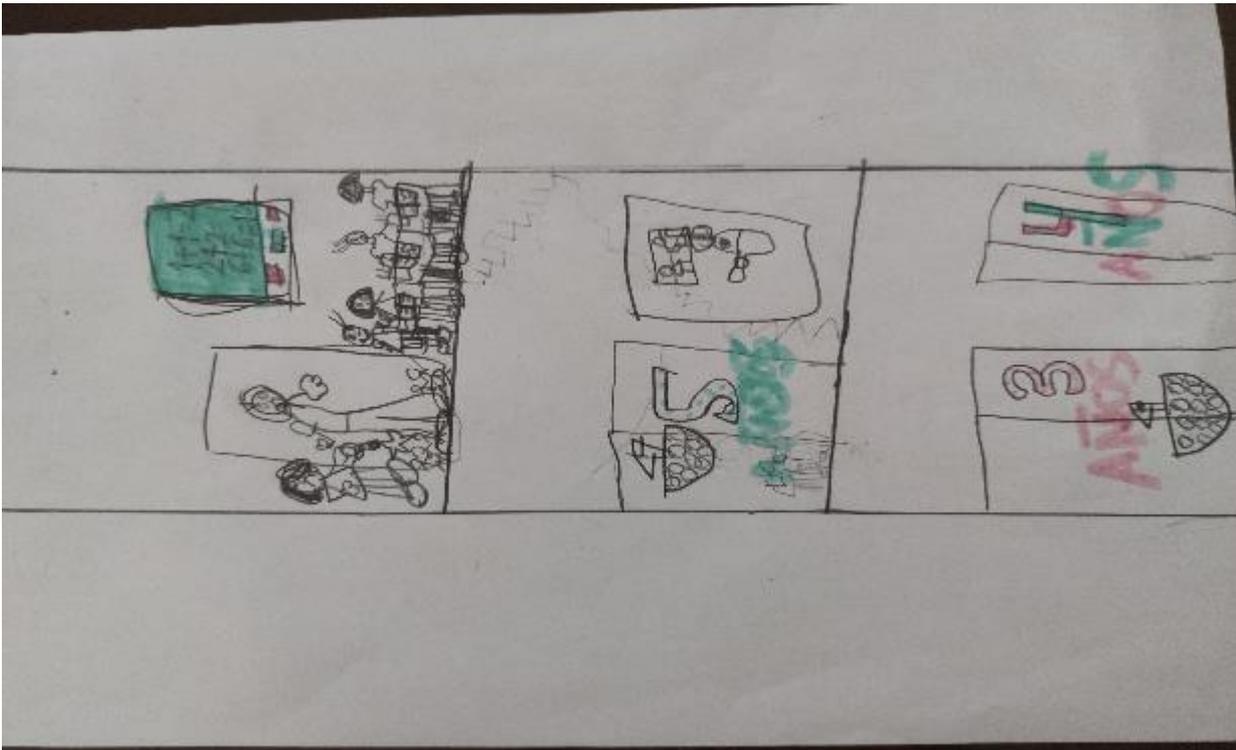


ILUSTRACIÓN 1: ALUM 1



ILUSTRACIÓN 2: ALUM 2

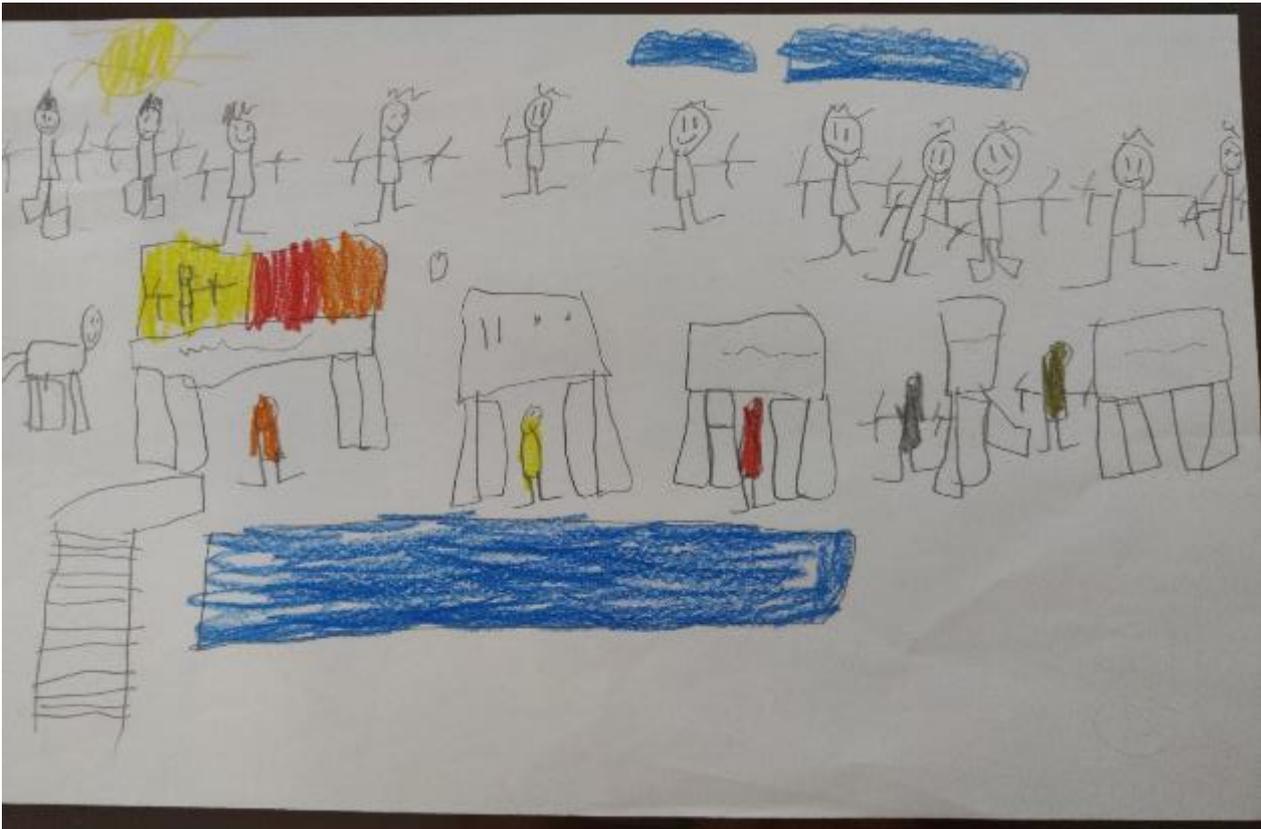


ILUSTRACIÓN 3: ALUM 3

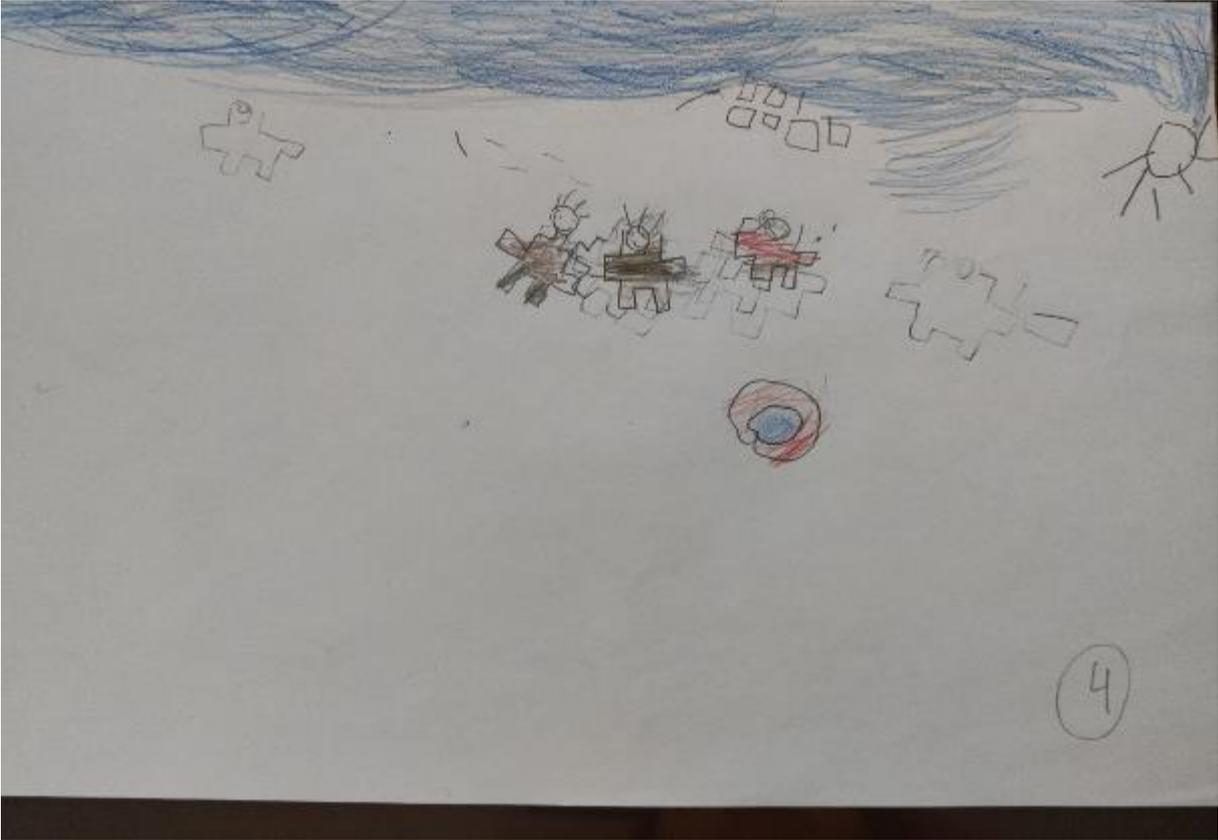


ILUSTRACIÓN 4: ALUM 4

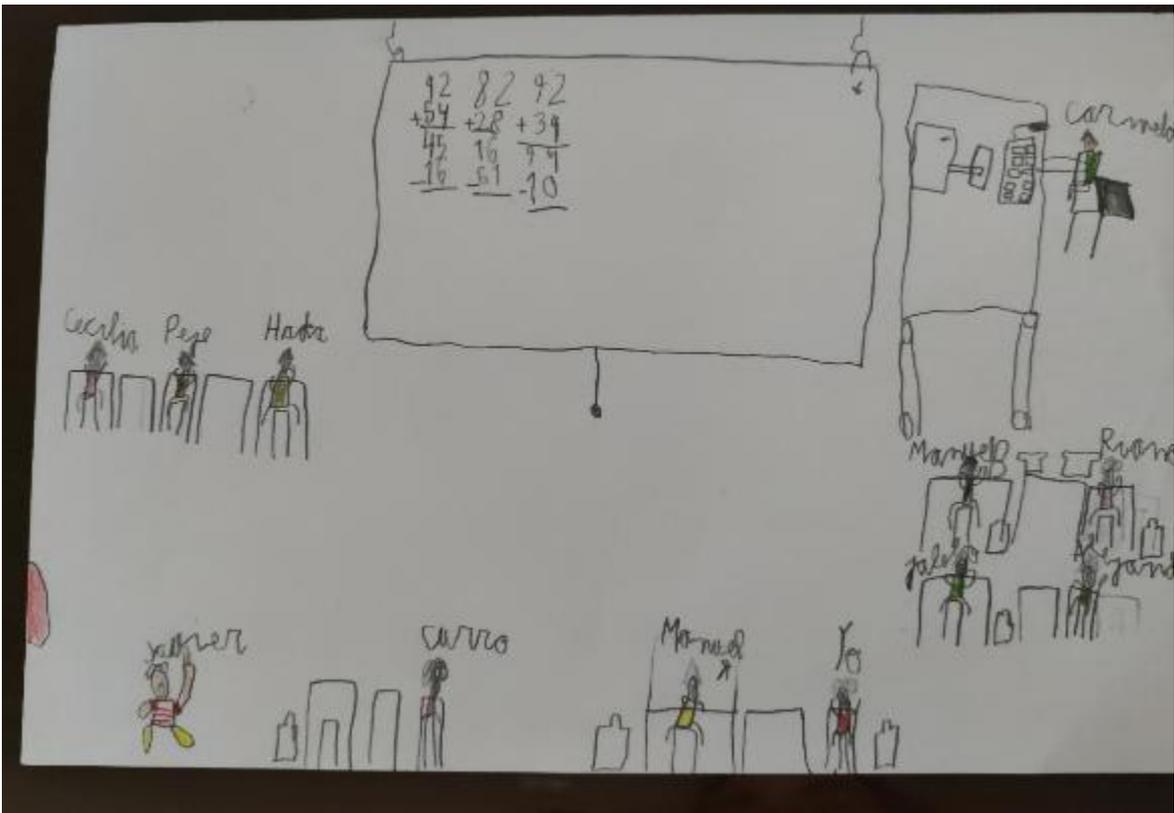


ILUSTRACIÓN 5: ALUM 5



ILUSTRACIÓN 6: ALUM 6



ILUSTRACIÓN 7: ALUM 7



ILUSTRACIÓN 8: ALUM 8



ILUSTRACIÓN 9: ALUM 9



ILUSTRACIÓN 10: ALUM 10



ILUSTRACIÓN 11: ALUM 11



ILUSTRACIÓN 12: ALUM 12



ILUSTRACIÓN 13: ALUM 13

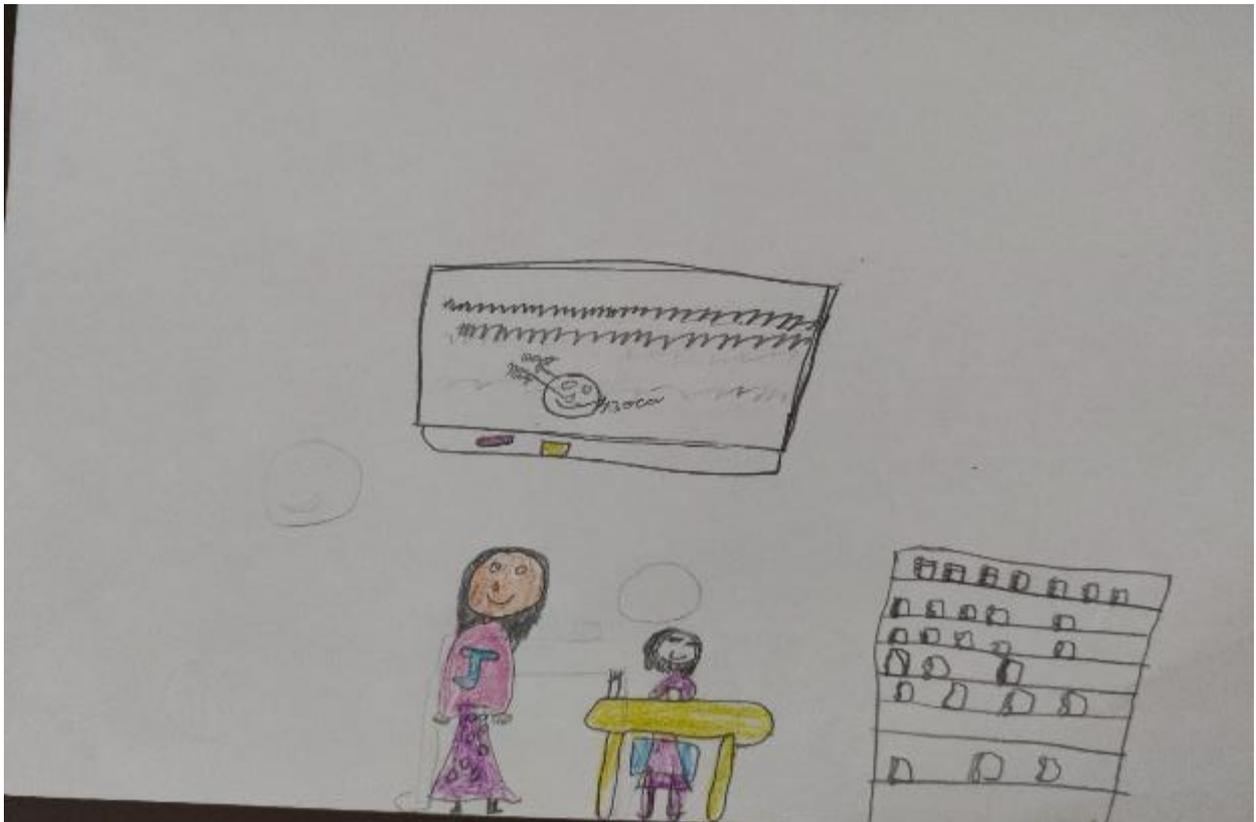


ILUSTRACIÓN 14: ALUM 14



Ilustración 15: ALUM 15



ILUSTRACIÓN 16: ALUM 16



ILUSTRACIÓN 17: ALUM 17

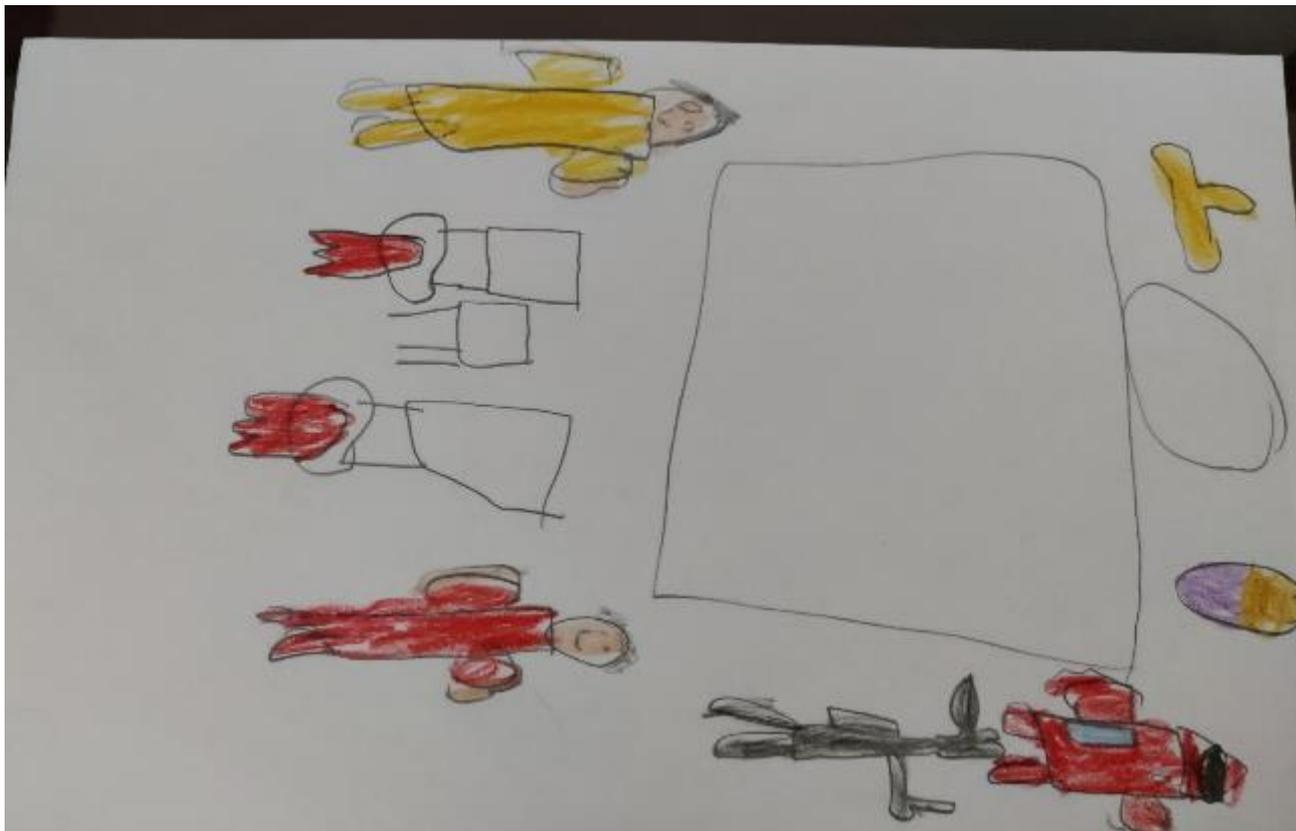


ILUSTRACIÓN 18: ALUM 18



ILUSTRACIÓN 19: ALUM 19



ILUSTRACIÓN 20: ALUM 20



ILUSTRACIÓN 21: ALUM 21



ILUSTRACIÓN 22: ALUM 22



ILUSTRACIÓN 23: ALUM 23



ILUSTRACIÓN 24: ALUM 24