



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS

Abriendo Fronteras en el Aula:

**Retos y Desafíos del Personal Docente con Alumnado Refugiado en un Centro Educativo de
Cantabria**

Extending Limits in the Classroom:

Teacher's Challenges with Refugee Students in a School of Cantabria

AUTORA: Silvia Rivero López

DIRECTOR: Iñigo González de la Fuente

FECHA: Diciembre 2023

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	7
0.- INTRODUCCIÓN	8
1.- JUSTIFICACIÓN.....	10
2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
2.1.- Migración y refugio	14
2.2.- Marco legal y normativo	29
2.3.- Características del alumnado refugiado	39
2.3.1.- Reacciones psicológicas más frecuentes	39
2.3.2.- Barreras del alumnado refugiado en su proceso de acogida	40
2.3.3.- Niñas y mujeres refugiadas	42
2.4.- Educación intercultural e inclusiva para el alumnado refugiado.....	43
2.5.- Formación del profesorado.....	47
2.6.- Inteligencia Intercultural (CQ) entre los docentes	48
3.- OBJETIVOS	50
4.- METODOLOGÍA	51
4.1.- Tipo de investigación	51
4.2.- Selección del contexto	52
4.3.- Entrevistas semiestructuradas.....	57
4.4.- Análisis de datos	61
4.5.- Consideraciones éticas	64
5.- RESULTADOS y CONCLUSIONES.....	64
5.1.- Aspectos emocionales	65
5.2.- Aspectos culturales	67
5.3.- Aspectos académicos	75
6.- LIMITACIONES Y LINEAS FUTURAS.....	80
7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desplazamientos enero a junio de 2022	10
Figura 2 Datos demográficos de refugiados 2022.....	12
Figura 3 Refugiados y personas en situación similar a finales de 2022	13
Figura 4 Personas desplazadas durante el siglo XX y XXI	19
Figura 5 Personas desplazadas a mediados de 2022	19
Figura 6 Solicitantes de asilo en la Unión Europea 2022.....	20
Figura 7 Proporción de refugiados entre 2015 y 2022	21
Figura 8 Solicitudes presentadas de protección internacional en España años	22
Figura 9 Menores ucranianos refugiados.....	23
Figura 10 Proporción de la evolución de los refugiados en Cantabria 2015- 2022	24
Figura 11 Proporción refugiados por Comunidad Autónoma año 2022	25
Figura 12 Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado	26
Figura 13 Distribución del alumnado extranjero por titularidad de centro	28
Figura 14 Normativa internacional sobre los menores refugiados.....	31
Figura 15 Alumnado extranjero y refugiado en Educación Infantil.....	54
Figura 16 Porcentaje de alumnado refugiado en Educación Infantil	54
Figura 17 Total alumnado extranjero en Educación Primaria	55
Figura 18 Procedencia alumnado refugiado en Educación Primaria	56
Figura 19 Porcentaje de alumnado refugiado en Educación Primaria	56

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Personas desplazadas según datos de ACNUR.....	11
Tabla 2 Evolución del alumnado extranjero en Cantabria	26
Tabla 3 Reacciones psicológicas más frecuentes en niños/as refugiados/as.....	40
Tabla 4 Niñas y mujeres refugiadas.....	43
Tabla 5 Equidad e Inclusión en la Agenda 2030	45
Tabla 6 Las cuatro dimensiones de la Inteligencia Cultural	48
Tabla 7 Alumnado extranjero en Educación Infantil.....	53
Tabla 8 Alumnado extranjero en Educación Primaria.....	53
Tabla 9 Características sociodemográficas de las personas entrevistadas	58
Tabla 10 Características sociodemográficas de las personas entrevistadas	62

“La patria no es una bandera, ni una pistola.

La patria es un niño que nos mira.”

(Gloria Fuertes)

A lo largo de este trabajo se utilizará un lenguaje masculino genérico para referirse al género de las personas, según la Real Academia Española, 2020

RESUMEN

En el contexto del continuo goteo de familias refugiadas de origen sirio, ucraniano y yemení entre otros que llegan a residir en el municipio de Santander, este Trabajo Fin de Máster, en adelante TFM, surge como imperiosa necesidad de afrontar los desafíos que, para los profesionales de los centros públicos, supone la llegada de estas familias en cualquier momento del curso escolar. Basándose en la experiencia de nueve profesionales de la educación, equipo directivo, orientadora, auxiliares de lengua de origen y personal docente que han recibido en sus aulas alumnos/as refugiados, este TFM tiene como objetivo, por un lado, dar voz al personal docente que tiene en su centro educativo alumnado refugiado para conocer los desafíos y problemas que tiene con este tipo de alumnado y sus familias; y, por el otro, explorar y analizar las percepciones emocionales, culturales y académicas del discurso de los profesionales de un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria respecto a la incorporación e inclusión del alumnado refugiado en sus aulas.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, interculturalidad, alumnado refugiado

ABSTRACT

In the context of the continuous trickle of refugee families of Syrian, Ukrainian and Yemeni origin among others who come to reside in the municipality of Santander, this Master's Thesis arises as an urgent need in order to face the challenges that, for professionals in the public centers, means the arrival of these families at any time during the school year. Bases on the experience of nine education professionals: management team, counselor, language of origin assistants and teaching staff who have received refugee students in their classroom, this TFM aims to give the teaching staff a voice that you have refugee students in your educational center to learn about the challenges and problems you have with this type of student body and their families. And finally, explore and analyze the emotional, cultural and academic perceptions of the discourse of professionals from an educational center in the Autonomous Community of Cantabria regarding the incorporation and inclusion of refugee students in their classrooms.

KEYWORDS: intercultural education, interculturality, refugee student

0.- INTRODUCCIÓN

El principio de incertidumbre en la física cuántica postulado por Werner Heisenberg en 1927 plantea que es imposible conocer con precisión simultáneamente la posición y el momento lineal de una partícula. Esta teoría, aunque fue formulada en el ámbito de la ciencia, evoca un concepto amplio y aplicable a diversos campos, incluida la educación.

En el contexto educativo actual, se observa una situación que refleja de manera sorprendente este principio: el desafío que supone la incorporación de alumnado refugiado en las aulas.

En este contexto, el presente TFM se erige como una luz para entender y abordar la complejidad inherente a la enseñanza en entornos cada vez más diversos y cambiantes. Centrándose en el continuo flujo de familias refugiadas con orígenes que abarcan desde Siria, Ucrania y Yemen, entre otros, que se asientan en el municipio de Santander, se busca comprender cómo la presencia de este alumnado refugiado impacta en las dinámicas de aprendizaje y, en especial, en la labor de los profesionales docentes en los centros educativos públicos.

El personal educativo, constituido por equipo directivo, departamento de orientación, auxiliares de lengua de origen y otros profesionales docentes, se enfrentan a una realidad educativa cambiante y desafiante. Esta investigación tiene como objetivo primordial dar voz a estos profesionales, permitiendo que compartan sus experiencias, desafíos y percepciones en relación con la inclusión de este alumnado en sus aulas y en el centro escolar.

Es evidente que la incertidumbre se convierte en un factor constante en la labor docente al encontrarse con alumnado proveniente de contextos culturales, lingüísticos y socioeconómicos diversos. El impacto va más allá de lo puramente académico: abarca aspectos emocionales, culturales y de adaptación que son cruciales para brindar una educación equitativa y de calidad.

En este sentido, se explorarán las percepciones emocionales, culturales y académicas expresadas por los profesionales de un centro educativo en la Comunidad Autónoma de Cantabria, así como los métodos y estrategias implementadas para promover la inclusión y el bienestar emocional de este alumnado.

La educación, en su esencia, se presenta como un terreno fértil para la aplicación del principio de incertidumbre: la constante adaptación, la flexibilidad y la apertura a nuevos enfoques se vuelven indispensables para afrontar los desafíos contemporáneos.

La llegada de alumnado refugiado ofrece una oportunidad única para redefinir y enriquecer la práctica educativa, promoviendo la comprensión intercultural, la empatía y la construcción de entornos inclusivos en los centros escolares. Los centros educativos de Santander no han sido ajenos a este fenómeno, por lo tanto, es esencial comprender los desafíos específicos a los que se enfrentan los docentes en este contexto y buscar propuestas de mejora que promuevan una educación inclusiva y de calidad que englobe a toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, este TFM tiene como objetivo investigar los desafíos a los que se enfrenta el personal docente de un centro educativo de Santander al atender al alumnado refugiado y realizar una serie de reflexiones para promover una educación intercultural inclusiva y equitativa. Para lograrlo se seguirá una estructura que consta de tres componentes fundamentales.

En primer lugar, se realiza una revisión del estado de la cuestión, utilizando tanto bibliografía como documentación y estadísticas institucionales. Esto implica diferenciar los términos de migrante y refugiado, así como explorar el estado actual en relación con las crisis de refugiados y cómo los menores conforman una franja de población gravemente afectada por las repercusiones de los conflictos bélicos.

En segundo lugar, se realiza una revisión de las características del alumnado refugiado, sus reacciones psicológicas más frecuentes y las barreras a las que tienen que enfrentarse a la llegada de su país de acogida.

Tras la revisión de la literatura y el establecimiento del estado de la cuestión, se presenta la metodología de investigación, caracterizada por ser cualitativa, basada en la recopilación de datos a través de entrevistas semiestructuradas, lo que permitirá obtener una comprensión profunda de las experiencias, perspectivas y desafíos que enfrentan al personal docente en el contexto de la inclusión educativa del alumnado refugiado. Finalmente, en la última parte del trabajo de investigación, después de analizar y categorizar los datos obtenidos, se presentarán los resultados derivadas de la investigación, así como las implicaciones educativas derivadas de estos hallazgos.

casi tres cuartos (74%) de todos los desplazamientos internos reportados. Así mismo, como se ve en la Figura 1 se observaron movimientos significativos en la región etíope de Tigray, así como en áreas conflictivas como Myanmar, Burkina Faso, República Centroafricana, Mozambique y República Democrática del Congo.

Más recientemente, el Informe Semestral de Tendencias de Alto Comisionado de las Naciones Unidas, en adelante ACNUR (2023), que analiza el desplazamiento forzado durante los primeros seis meses del presente año, a los anteriores conflictos armados, hay que unir los conflictos en Siria, Sudán, la República Democrática del Congo y Myanmar, las sequías e inundaciones en Somalia y la crisis humanitaria en Afganistán. Siguiendo con los datos proporcionados por ACNUR, a finales de junio de 2023 se registraron 110 millones de personas que habían sido forzadas a desplazarse en todo el mundo, lo que representa un aumento de 1.6 millones de personas en comparación con el final de 2022. Durante los tres meses siguientes, desde junio a septiembre, ACNUR estima que el número de desplazados forzosos aumentó en 4 millones, alcanzando un total de 114 millones de personas desplazadas¹.

Tabla 1 Personas desplazadas según datos de ACNUR

Año	Personas desplazadas
2020	82.4 millones
2021	89.4 millones
2022	108.4 millones
2023	110 millones

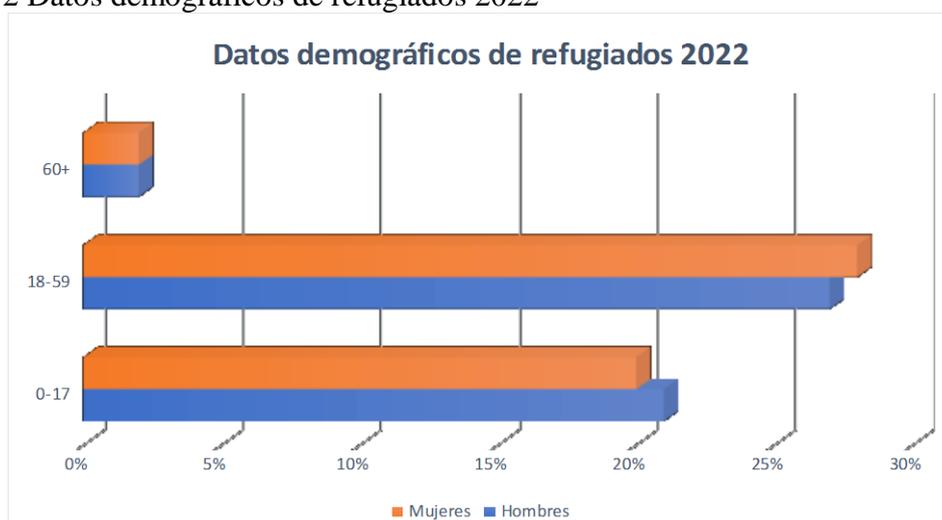
Fuente: Elaboración propia a partir de datos ACNUR

En la Tabla 1 se presenta el número de personas desplazadas según los datos proporcionados por ACNUR en los últimos cuatro años. En el año 2020 se registró un total de 82.4 millones de personas desplazadas, cifra que en el año 2022 aumentó significativamente hasta llegar a 108.4 millones de desplazados. En el año actual 2023, se ha llegado a los 110 millones de personas afectadas, lo que supone un continuo incremento por desplazamientos forzados en todo el mundo.

¹ Persona que huye de su Estado o comunidad por temor o peligros distintos a los que originan el status de refugiado. Una persona desplazada generalmente se ve obligada a huir por un conflicto interno o por desastres naturales u otros. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf

En el Discurso de la Representante de ACNUR en España en el Foro de España con los Refugiados celebrado en junio de 2023, se destacó que el 41% de estos individuos corresponden a menores, quienes constituyen un grupo especialmente vulnerable siendo las mujeres y niñas las que representan el 51% del total de personas refugiadas, tal y como puede verse a continuación en la Figura 2.

Figura 2 Datos demográficos de refugiados 2022



Fuente: elaboración propia a partir de Tendencias Globales de ACNUR (2022)

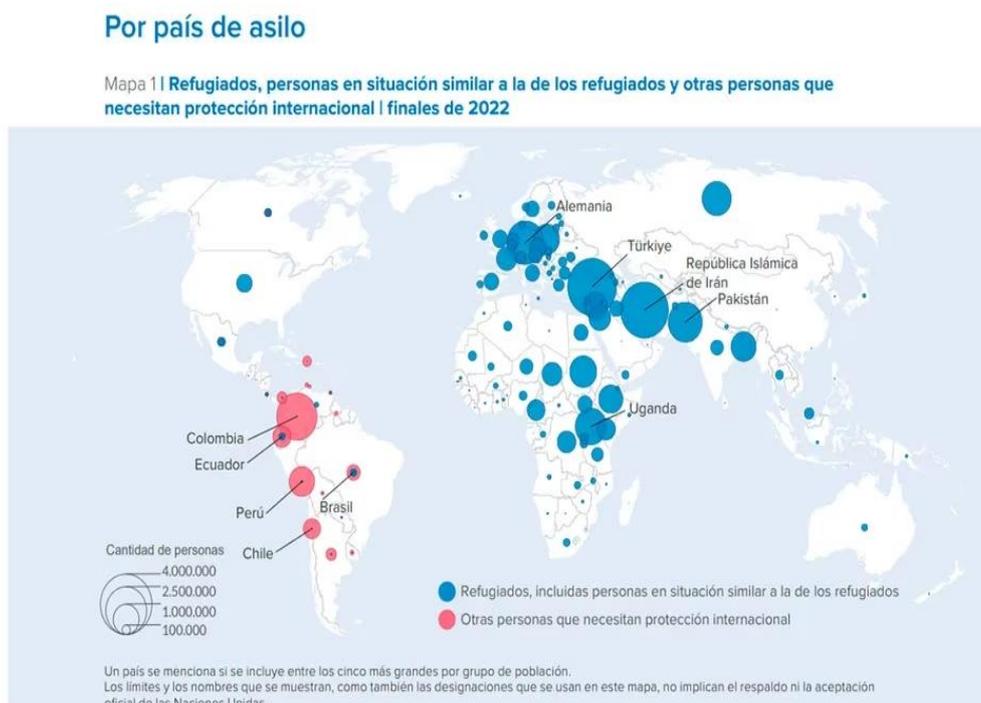
Los datos mostrados en la Figura 2 muestran cómo la mayoría de los solicitantes de asilo en Europa se encuentran en un rango de edad comprendido entre los 18 y los 60 años. Esto se explica de manera lógica, ya que las personas de esta franja de edad suelen tener condiciones más favorables para empezar una nueva vida en otro país. Además, podemos comprobar que el siguiente rango de edad que presenta mayor número de solicitudes proviene de los menores de 17 años, quienes en su mayoría están huyendo junto a sus familias.

Los datos mostrados en la Figura 3 pertenecen al Informe Tendencias de mitad de año publicado en junio de 2023 y en él se incluyen a personas desplazadas por la fuerza (refugiados, solicitantes de asilo, otras personas que necesitan protección internacional y desplazados internos); las personas que han regresado a su país dentro del año anterior; los apátridas (la mayoría de los cuales no son desplazados por la fuerza) y otros grupos de interés a los que ACNUR ha prestado asistencia con carácter humanitario.

El informe de ACNUR se divulga justo antes del inicio del segundo Foro Global de Refugiados (FGR) que se llevará a cabo en Ginebra desde el 13 hasta el 15 de diciembre de 2023, el objetivo de este Foro es reforzar la respuesta global y buscar soluciones a los niveles sin precedentes de refugiados y otras personas desplazadas por la fuerza. Según Filippo Grandi (2023), Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados²:

La incapacidad de la comunidad internacional para resolver conflictos o prevenir nuevos, está llevando al desplazamiento y la miseria. Debemos mirar hacia adentro, trabajar juntos para poner fin a los conflictos y permitir que los refugiados y otras personas desplazadas regresen a sus hogares o rehagan sus vidas.

Figura 3 Refugiados y personas en situación similar a los refugiados y otras personas que necesitan protección internacional a finales de 2022



Fuente: Tendencias Globales de desplazamiento forzado, ACNUR (2022)

2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente capítulo se enfoca en la revisión exhaustiva de fuentes bibliográficas y artículos relevantes que serán fundamentales para llevar a cabo la investigación propuesta

² Ver <https://www.acnur.org/es-es/noticias/comunicados-de-prensa/acnur-el-desplazamiento-forzado-continua-creciendo-por-la-escalada>

para este TFM sobre el alumnado refugiado.

Esta revisión bibliográfica tiene como objetivo principal analizar y compilar la información clave disponible en diversas fuentes académicas y especializadas. A través de este análisis, se pretende construir una base sólida de conocimiento que permita comprender de manera integral los desafíos, las necesidades y las estrategias que pueden resultar efectivas en la educación del alumnado refugiado, a fin de aportar una perspectiva enriquecedora e informada en este campo de estudio.

2.1.- Migración y refugio

La migración es un fenómeno global que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad. En la actualidad, se ha convertido en un desafío complejo que requiere respuestas sólidas y políticas inclusivas por parte de la comunidad internacional.

La distinción entre migrantes y refugiados es crucial en el ámbito de la movilidad humana, ya que ambos grupos poseen motivaciones y circunstancias distintas que influyen en su desplazamiento. Los migrantes son individuos que eligen cambiar su lugar de residencia, ya sea por motivos económicos, de estudio o desarrollo personal.

Por otro lado, los refugiados son personas que huyen de sus países de origen debido a conflictos, persecuciones o temores fundados de violencia, y no pueden regresar debido a la falta de seguridad en sus lugares de origen. Esta diferencia clave entre ambos grupos no solo involucra sus motivaciones para moverse, sino también los derechos y protecciones legales que se les otorgan en virtud del derecho internacional. Es esencial comprender estas distinciones para abordar adecuadamente las necesidades y desafíos específicos que enfrentan los migrantes y refugiados en sus trayectos y procesos de integración en sociedades receptoras.

La migración, que describe el movimiento de poblaciones de un lugar de origen a otro destino, ha sido un fenómeno constante en la historia humana. Este desplazamiento ha sido impulsado por una amplia gama de factores, que van desde aspectos culturales, geográficos, económicos hasta políticos. A nivel global, no existe una definición universalmente aceptada del término “migrante”. En el Glosario sobre Migración (2017), este término se define como “las personas y a sus familiares que va a otro país o región con miras a mejorar sus condiciones sociales y materiales y sus perspectivas y las de su familia” (p.41). Según la Organización Internacional para las Migraciones

(OIM, 2016) se distinguen diversos tipos de migraciones, cada una con sus características específicas:

- * Migración asistida: implica el traslado de personas con la ayuda de organizaciones internacionales o de gobiernos
- * Migración espontánea: a diferencia de la anterior, esta se lleva a cabo sin la intervención de organismos nacionales o internacionales.
- * Migración clandestina: se refiere al desplazamiento que incumple las condiciones requeridas de inmigración y se realiza en secreto.
- * Migración facilitada: se trata de un desplazamiento regular incentivado que promueve un proceso más simple y beneficioso.
- * Migración irregular: aunque carece de una definición universal precisa, se refiere a la situación de las personas que se trasladan al margen de la ley. Es importante distinguir la percepción de migración irregular para el país de destino, lo que implica que la persona entra o se establece en esa región sin poseer el permiso o la documentación necesaria otorgada por las autoridades para ingresar o residir legalmente.

A su vez, la OIM (2016) diferencia una variedad de personas migrantes en función de su situación personal:

- Migrantes de largo plazo: establecen la residencia la de su país al menos durante un año.
- Migrantes de corto plazo: residen en otro país entre tres meses y un año, excluyendo fines recreativos, familiares, laborales o médicos.
- Migrante documentado: se traslada legalmente a otro país según la legislación.
- Migrante económico: busca mejorar su calidad de vida mediante la migración.
- Migrante irregular: entra ilegalmente o con documentación caducada.
- Migrante rural-urbano: se traslada de áreas urbanas a rurales dentro del país.
- Migrante urbano-urbano: migra entre áreas urbanas del mismo país, principalmente por motivos laborales.

La OIM (2013) identifica varios factores que incitan a la decisión de migrar, tales como:

- Factores económicos: las diferencias económicas entre distintos países impulsan a las personas a buscar lugares donde se presume una mejor calidad de vida y mayores oportunidades de desarrollo económico, particularmente en comparación con sus lugares de origen.

- Factores demográficos: el subempleo, las discrepancias en las tasas de natalidad y el envejecimiento poblacional generan una brecha entre la oferta y demanda laboral. Esta situación lleva a que muchos consideren emigrar hacia países con mejores oportunidades laborales.
- Factores políticos: la mala distribución económica gubernamental, la corrupción en regímenes autoritarios o la falta de servicios básicos para la población pueden ser determinantes para mudarse a otras regiones.
- Factores ambientales: la inestabilidad y los desastres provocados por el cambio climático pueden ser un factor influyente para emprender la migración, especialmente dentro del propio país.
- Factores sociales: el contar con apoyo de redes en otros lugares, como familiares o amigos, a menudo facilita la decisión de migrar, brindando un soporte valioso para la integración y el desarrollo en la nueva sociedad.
- Factores conflictivos: situaciones de necesidad y restricciones de derechos humanos por motivos religiosos, económicos, culturales o políticos, pueden llevar a buscar asilo o refugio en otros países.

Por último, es necesario destacar que no todos los migrantes parten de una situación económica precaria. Sin embargo, en entornos de países menos desarrollados, es más probable que los ingresos sean limitados. Las aspiraciones migratorias se centran en mejorar el nivel económico o buscar oportunidades no disponibles en su país de origen.

A diferencia de las personas que emigran por elección, las personas solicitantes de asilo atraviesan un proceso legal en búsqueda del estatus de refugiado, aunque aún no tengan una decisión sobre su situación. La diferencia principal entre refugiados y migrantes es que los primeros no tienen la opción de regresar a sus países de origen debido a los conflictos, violencia o persecuciones por motivos de religión, orientación sexual, ideología o etnia, siendo esta la causa que le lleva a buscar seguridad fuera de sus fronteras.

A diferencia de aquellos que emigran por elección, estas diferencias son notables en términos tanto sociológicos como psicológicos. En ese sentido, aquellos que migran suelen seleccionar destinos basándose en criterios como el idioma y la existencia de familiares en el país de destino, lo que facilita su adaptación. Por otro lado, los refugia-

dos a menudo carecen de este apoyo familiar y dependen en gran medida de las ayudas proporcionadas por las autoridades locales.

A su vez, estas diferencias entre quienes migran y aquellos que obtienen el estatus de refugiados, también tienen un impacto significativo en el ámbito psicológico. Las personas que migran experimentan ansiedad y estrés debido a la incertidumbre sobre su estatus legal, mientras que las personas refugiadas presentan cuadros psicológicos más complejos, a menudo marcados por experiencias traumáticas durante su trayecto, como presenciar la muerte de seres queridos. Según Plener et al. (2017), el 41% de personas refugiadas reporta haber sido testigo de la muerte de un familiar o amigo durante su trayecto hacia el país de acogida.

La vivencia del proceso migratorio y sus causas pueden generar tensiones emocionales que afectan la estabilidad personal o familiar de quienes lo experimentan. Esta transformación significativa puede desequilibrar tanto a los individuos como a las familias que atraviesan el proceso migratorio, ya que las discrepancias entre su lugar de origen y la nueva sociedad de destino debido a las diferencias culturales, religiosas, de idioma y costumbres, no siempre resultan fáciles de asimilar e incorporar.

La noción de persona refugiada se distingue del concepto de persona migrante mencionado anteriormente, siendo la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, la cual ha sido suscrita por todos los países de la OCDE, la que detalla la identidad de la persona refugiada y define sus derechos. Según lo establecido en la Convención de Ginebra (Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 1951), una persona refugiada es aquella que:

debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.(p.2)

Por otro lado, el artículo 3 de la Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria establece que:

La condición de refugiado se reconoce a toda persona que, debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, pertenencia a determinado grupo social, de género, orientación sexual o de identidad sexual, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país, o al apátrida que, careciendo de nacionalidad y hallándose fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, por los mismos motivos no puede o, a causa de dichos temores, no quiere regresar a él, y no esté incurso en alguna de las causas de exclusión del artículo 8 o de las causas de denegación o revocación del artículo 9.(p.8)

A diferencia de los refugiados, los solicitantes de asilo son aquellos individuos que han presentado formalmente una solicitud de asilo, pero están a la espera de la aprobación de su estatus. En la práctica, únicamente a una minoría de los solicitantes de asilo se les otorga el estatus de refugiado.

La Guía destinada a docentes que trabajan con niños y niñas refugiados no acompañados y separados publicada por ACNUR España (2022), ofrece una visión detallada sobre cómo se define a un niño refugiado y aborda la complejidad de su situación, sus derechos y las implicaciones a nivel humanitario que acompañan su experiencia, así como la responsabilidad de los profesionales en garantizar su bienestar y desarrollo integral:

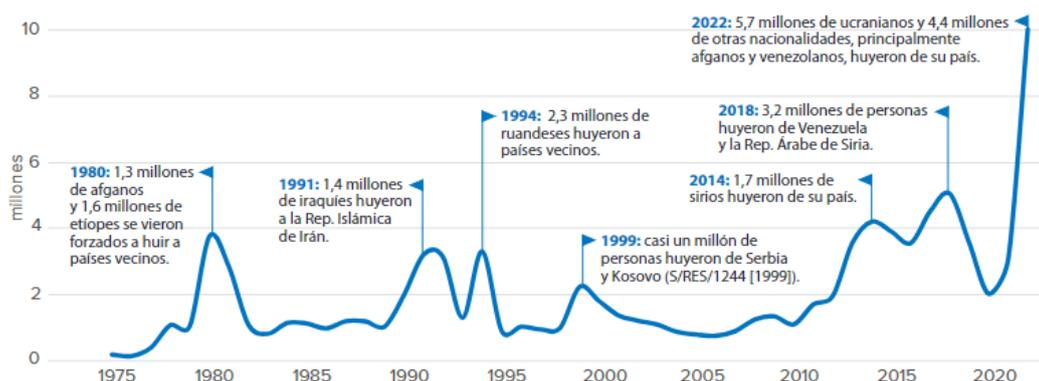
Comprende a toda persona menor de 18 años que cumpla con los elementos para ser reconocida como una persona refugiada, en virtud de las leyes internacionales, regionales y nacionales o bajo el mandato de ACNUR y que se ha visto obligada a huir de su país de origen o residencia habitual por motivos de persecución, amenaza a la vida, libertad o integridad física o violaciones a sus derechos humanos derivadas de conflictos armados, graves desórdenes públicos o diferentes situaciones de violencia (p.5)

Basándonos en las definiciones de refugiado proporcionadas por la Convención de Ginebra (Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 1951) y el Glosario de términos de la OIM (Organización Internacional para las Migraciones, (2006), es posible identificar varias clasificaciones dentro del estatus de refugiado:

- Refugiados de facto: individuos que no han obtenido oficialmente el reconocimiento como refugiados según lo establecido en la Convención de Ginebra de 1951, pero que por razones válidas no desean o no pueden retornar a su país de origen.
- Refugiados en tránsito: personas que temporalmente son admitidas en un territorio con la expectativa de ser trasladadas a otro lugar.
- Refugiados en el sitio: aquellos que, habiéndose trasladado a otro país desde su lugar de origen, buscan la condición de refugiados después del desplazamiento debido al surgimiento de temor por persecución, represión o violación de sus derechos y libertades.
- Refugiados itinerantes: personas a las que se les rechaza el derecho de asilo o no logran que ningún Estado considere su solicitud de refugio, y por ello se desplazan de un sitio a otro en busca de una resolución a su situación.

Las razones y motivaciones que llevan a una persona a dejar su lugar de origen en busca de asilo en otro país difieren de las causas típicas de la migración. Las consecuencias de solicitar asilo suelen ser más graves. El desplazamiento forzoso implica impactos significativos y negativos para los refugiados, con altos niveles de estrés postraumáticos y otros problemas de salud mental (OIM, 2013).

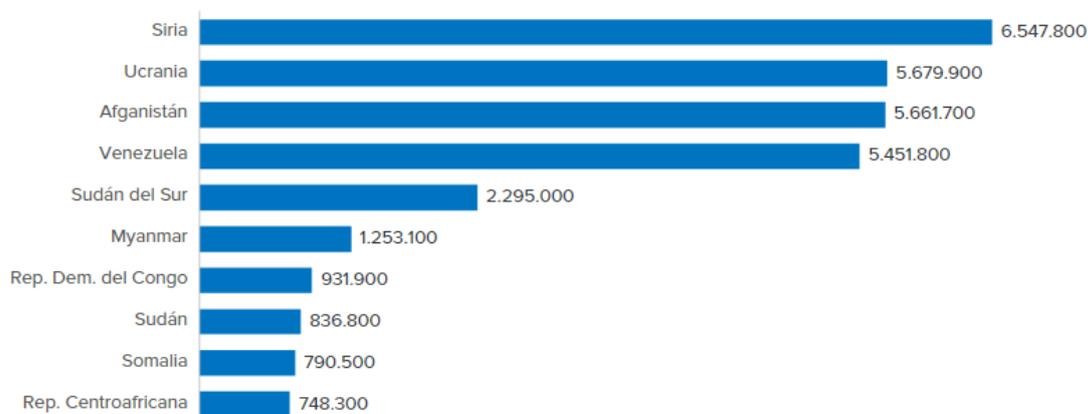
Figura 4 Personas desplazadas durante el siglo XX y XXI



Fuente: Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado 2022, ACNUR

Según la Organización Internacional para las Migraciones (2006), las motivaciones para migrar son diversas y van desde la búsqueda de mejores oportunidades económicas y condiciones de vida, hasta la huida de conflictos armados, persecuciones y desastres naturales. Asimismo, según el Informe Semestral de Tendencias elaborado por ACNUR (2023), el 86% de las personas que se habían visto forzadas a cruzar una frontera para buscar refugio a mediados de 2022 procedían de 10 países como se ve en la Figura 5.

Figura 5 Personas desplazadas a mediados de 2022



Fuente: Informe Semestral de Tendencias ACNUR (2023)

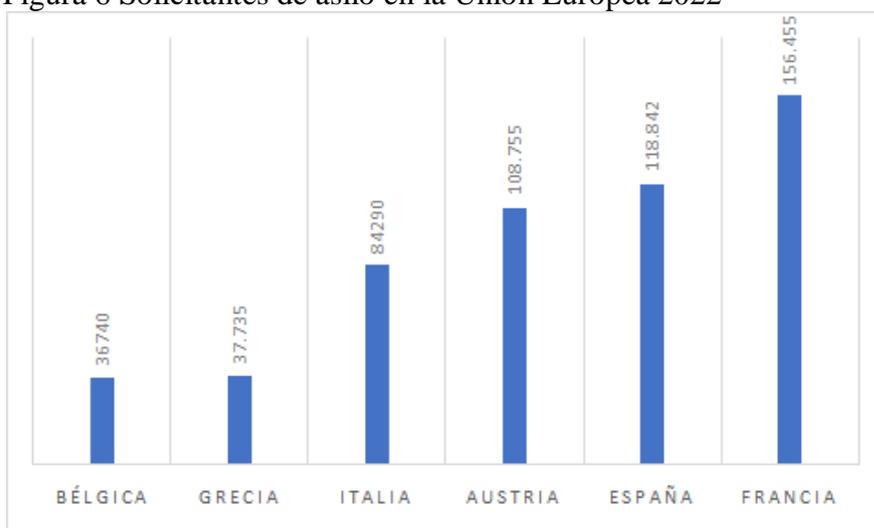
La cantidad de individuos desplazados forzosamente en todo el mundo experimentó un aumento significativo del 24% (ACNUR, 2022). En concreto, pasó de 25,7 millones a finales de 2021 a alcanzar la cifra de 32 millones hacia mediados de 2022. Esta variación notable se atribuye en gran medida al creciente número de personas procedentes de Ucrania que se encuentran en situación de refugio, debido al conflicto bélico en su país de origen.

En los últimos años, se han producido cambios significativos en España, siendo uno de los aspectos más destacados la llegada de familias de refugiados acompañadas de niños de todas las franjas de edad e incluso de bebés que han nacido en el camino (Aguaded- Ramírez et al. 2021).

Según datos recopilados hasta el 31 de diciembre de 2022, la Oficina de Asilo y Refugio (OAR) del Ministerio del Interior ha registrado un total de 118.842 solicitudes de protección internacional en el año 2022. Esto representa un incremento significativo del 81.5 % en comparación con el año anterior, donde se recibieron 65.842 solicitudes. Siendo la cifra más alta registrada desde la creación de la oficina en 1992.

Además del procesamiento de solicitudes de protección internacional, a lo largo del año 2022, la OAR ha aprobado un total de 161.037 solicitudes de protección temporal para aquellos desplazados afectados por la invasión de Rusia en Ucrania. Este dato posiciona a España como el quinto país dentro de la Unión Europea que ha otorgado la mayor cantidad de protecciones temporales a ciudadanos y residentes de Ucrania.

Figura 6 Solicitantes de asilo en la Unión Europea 2022

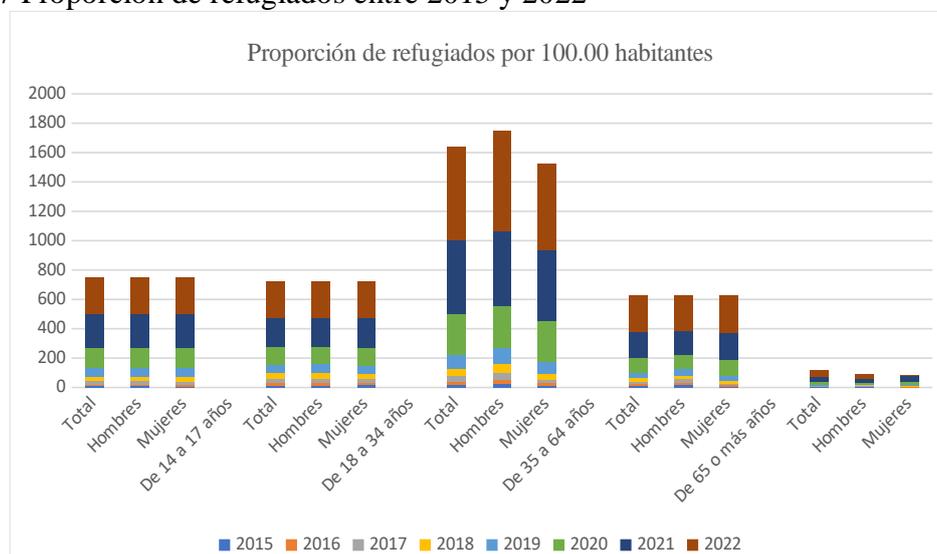


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Interior de España

El 4 de marzo de 2022, por primera vez desde su aprobación en 2001, los países miembros de la Unión Europea (UE) activaron la Directiva de Protección Temporal³ con el propósito de ofrecer una respuesta humanitaria y salvaguardar a las numerosas personas desplazadas desde Ucrania. En España el Plan de contingencia fue implementado el 10 de marzo de 2022, en cumplimiento del acuerdo establecido por la Unión Europea a personas afectadas por el conflicto de Ucrania.

Esta medida permite ofrecer refugio temporal a todos aquellos refugiados provenientes de la guerra en Ucrania que lleguen a un país de la UE, facilitando la distribución de la responsabilidad humanitaria entre los distintos países miembros y aliviando así la carga que los países fronterizos deben soportar en situaciones de emergencia causadas principalmente por la irrupción de un conflicto armado. Como se puede apreciar en la Figura 7 en España se ha observado un aumento en el año 2022 del número de personas que buscan refugio debido a conflictos, persecuciones y crisis humanitarias en diferentes partes del mundo.

Figura 7 Proporción de refugiados entre 2015 y 2022



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística

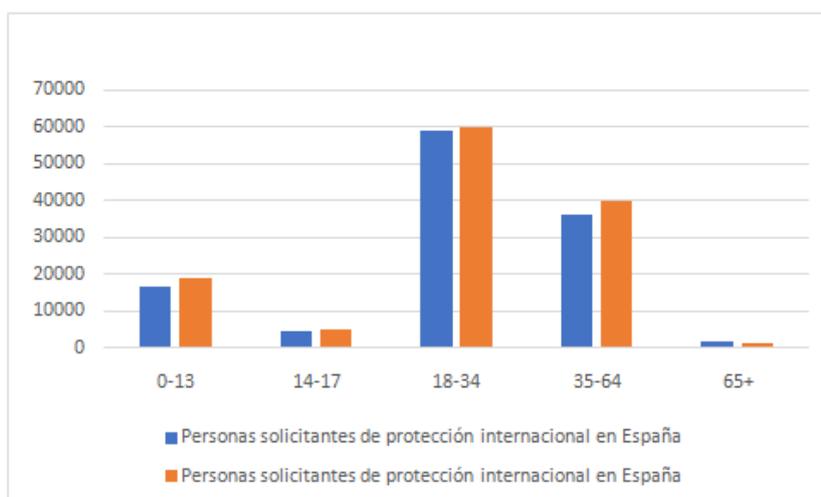
3 Ver

<https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/Paginas/2022/refc20220308.aspx#Refugiados>

La categorización por grupos de edad revela que la mayoría de las personas refugiadas son adultos jóvenes de 18 a 34 años, lo que sugiere una población activa y en edad laboral. Además, el número de menores refugiados ha aumentado considerablemente durante el año 2022. Este dato resalta la importancia de contar con políticas educativas y sociales específicas para atender las necesidades de este grupo vulnerable.

Al analizar específicamente los menores refugiados se puede observar en la Figura 8 un aumento tanto en hombres como en mujeres en todas las edades, indicando la presencia significativa de menores que llegan a España. Este dato resalta la importancia de implementar medidas para proteger y apoyar este grupo vulnerable. Aunque la proporción de refugiados de 65 años o más es menor, esto puede tener implicaciones en términos de atención médica y adaptación a un entorno cultural y social nuevo.

Figura 8 Solicitudes presentadas de protección internacional en España años 2022 y 2023



Fuente: Datos del Ministerio del Interior⁴

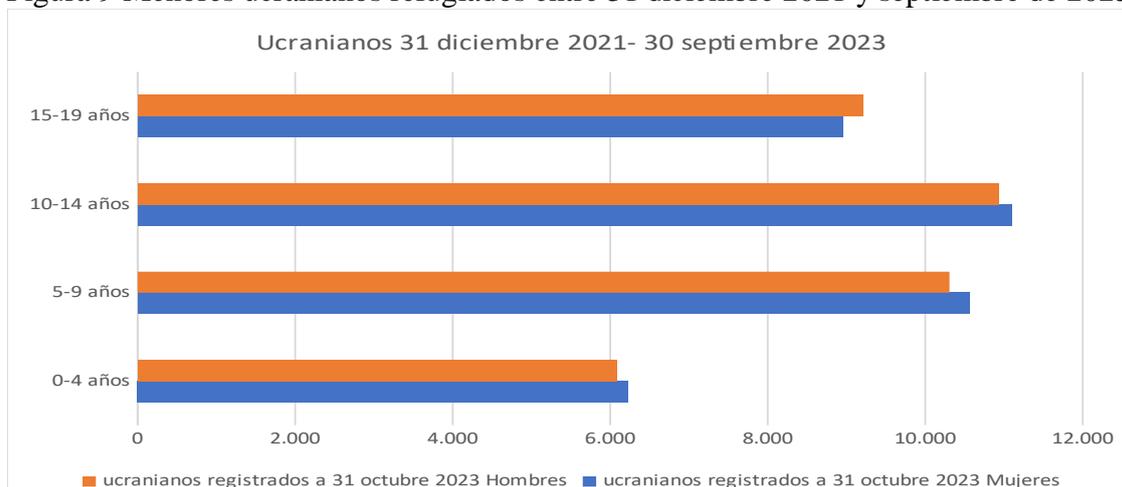
Durante los dos últimos años se muestra un crecimiento en el número de solicitantes de protección internacional. Esto sugiere una persistencia de los factores que conducen a la migración forzada o refugio en España durante ese período, lo que refleja tanto la persistencia de los conflictos como las crisis humanitarias en distintas partes del mundo.

⁴ Los datos del año 2023 son los acumulados entre el 1 de enero y el 31 de septiembre de 2023

Si atendemos a la distribución por grupos de edad, se observa un aumento de aproximadamente 1.188 solicitudes en este grupo de edad, indicado que hay más menores solicitando protección internacional en el año 2023. En cuanto a los menores entre 14 y 17 años, la tendencia es similar a la de 0-13 años, existiendo un aumento de aproximadamente 670 solicitudes en este grupo de edad. En relación con el grupo de edad de 18-34 años, aunque el número de solicitudes sigue siendo elevado, se mantiene relativamente estable lo que sugiere que este grupo sigue siendo significativo en la migración forzada. Entre los adultos de mediana edad de 35- 64 años hay un aumento de 3.727 solicitudes, indicando un crecimiento de solicitudes de protección internacional en este grupo de edad. Esto podría indicar que los adultos jóvenes y de mediana edad son los más propensos a solicitar protección internacional.

La situación de los menores ucranianos refugiados en España entre el periodo del 31 diciembre de 2021 y septiembre de 2023 constituye un tema de gran relevancia. A través de la observación y el análisis de los datos registrados por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones registrados hasta el 30 septiembre de 2023 (Figura 9), podemos adentrarnos en la comprensión de las dinámicas que rodean a esta población vulnerable.

Figura 9 Menores ucranianos refugiados entre 31 diciembre 2021 y septiembre de 2023



Fuente: elaboración propia.

Se observa una distribución bastante equitativa entre mujeres y hombres en todas las categorías de edad. Esto sugiere que tanto las mujeres como los hombres están representados de manera proporcional entre los menores ucranianos refugiados.

El grupo de 10-14 años presenta una alta concentración de menores, lo que indica que la población de refugiados tiende a tener una presencia destacada en la adolescencia temprana.

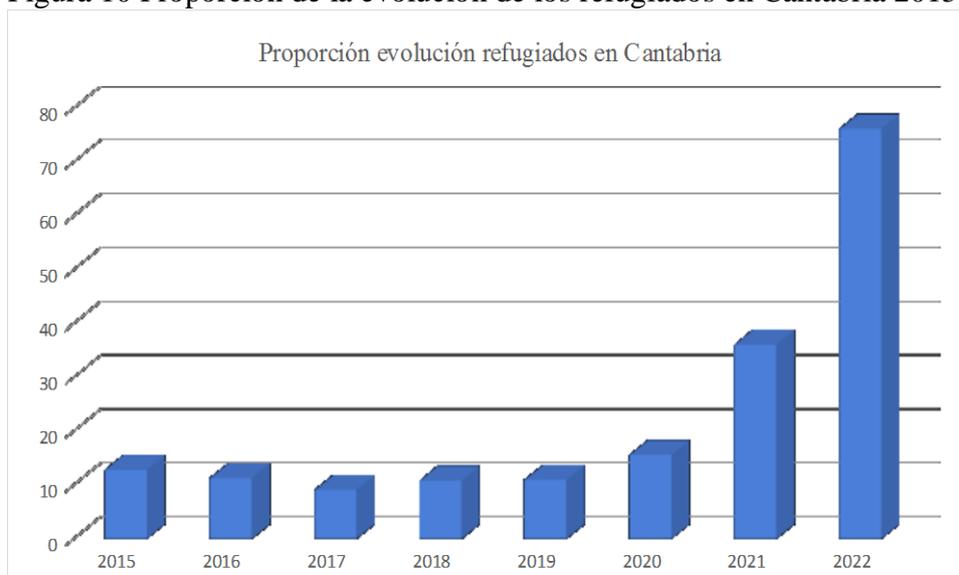
La concentración de refugiados en edad escolar resalta la importancia de abordar sus necesidades educativas y emocionales a través de políticas educativas que tenga en cuenta las experiencias y características de estos menores refugiados.

El aumento en el número de refugiados ucranianos en el grupo de 10-14 años podría estar relacionado con las condiciones específicas del conflicto en Ucrania, afectando más directamente a las familias con menores en esa franja de edad.

El aumento en el número de menores refugiados ucranianos destaca áreas clave que pueden requerir atención adicional, como la educación para menores refugiados, el apoyo específico a la adolescencia temprana y la consideración de factores de género en la planificación y ejecución de programas de asistencia para esta población.

A lo largo de los años, se ha registrado un crecimiento progresivo en la proporción de personas refugiadas en Cantabria. Sin embargo, el aumento observado en 2022 es particularmente notable. La Figura 10 muestra un incremento considerable en comparación con años anteriores, pasando de 15.61 en 2021 a 36.10 personas por cada 100.000 habitantes en 2022 a 76.19 en 2022, esta tasa casi se duplicó en un solo año.

Figura 10 Proporción de la evolución de los refugiados en Cantabria 2015- 2022

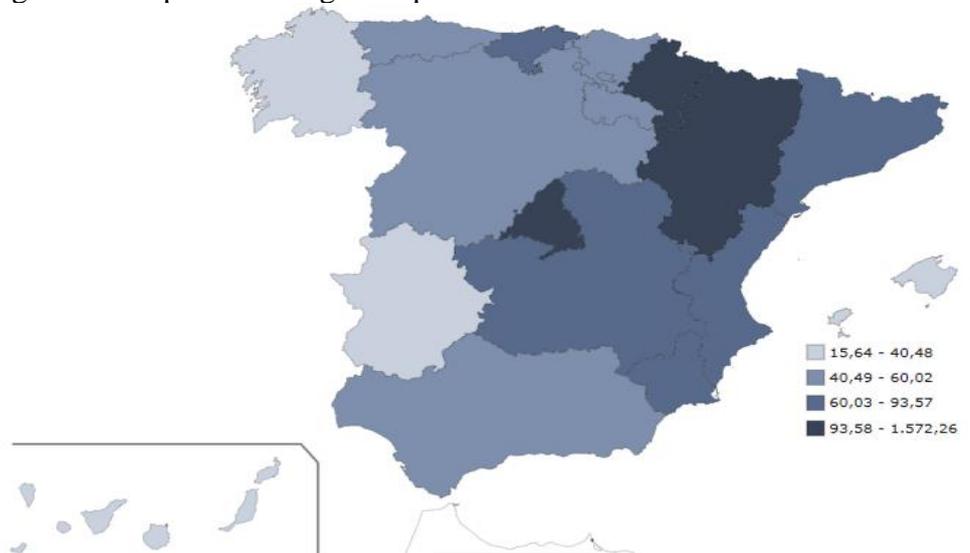


Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística

El inesperado aumento en la proporción de personas refugiadas puede estar relacionado con la llegada masiva de ciudadanos ucranianos que huyen del conflicto bélico desencadenado en el año 2022. A nivel nacional, la proporción de personas refugiadas por cada 100.000 habitantes fue de 21,2 en 2021 y aumentó a 279,54 en 2022, esto indica un crecimiento considerable en todo el país.

A pesar de que la proporción de personas refugiadas aumentó notablemente en Cantabria durante el año 2022, como se aprecia en la Figura 11 sigue teniendo una proporción menor en comparación con el promedio nacional, lo que sugiere que, aunque ha habido un crecimiento aún más pronunciado en el año 2022, el aumento en el total nacional fue aún más significativo que el experimentado específicamente en Cantabria.

Figura 11 Proporción refugiados por Comunidad Autónoma año 2022



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2022)

La situación del alumnado refugiado en Cantabria es un tema de importancia, aunque se destaca por la ausencia de datos específicos sobre esta población en los registros disponibles hasta el momento. Si bien se cuenta con información sobre el número de alumnado extranjero, no se dispone de cifras específicas que permitan identificar con precisión aquellos que son refugiados. Esta falta de datos resalta la necesidad de una atención especial a la identificación y apoyo de alumnado refugiado en la región. A pesar de la ausencia de cifras específicas, este vacío de información plantea interrogantes sobre las experiencias educativas del alumnado refugiado en Cantabria y destaca la importancia de un enfoque más detallado para comprender y abordar sus necesidades particulares en

el ámbito educativo.

Según los datos aportados por el Ministerio de Interior de España (Tabla 2), utilizamos los datos disponibles para realizar una comparación entre el alumnado extranjero a nivel nacional y el matriculado en Cantabria, lo que supone un aumento de más de 100.000 alumnos en una década.

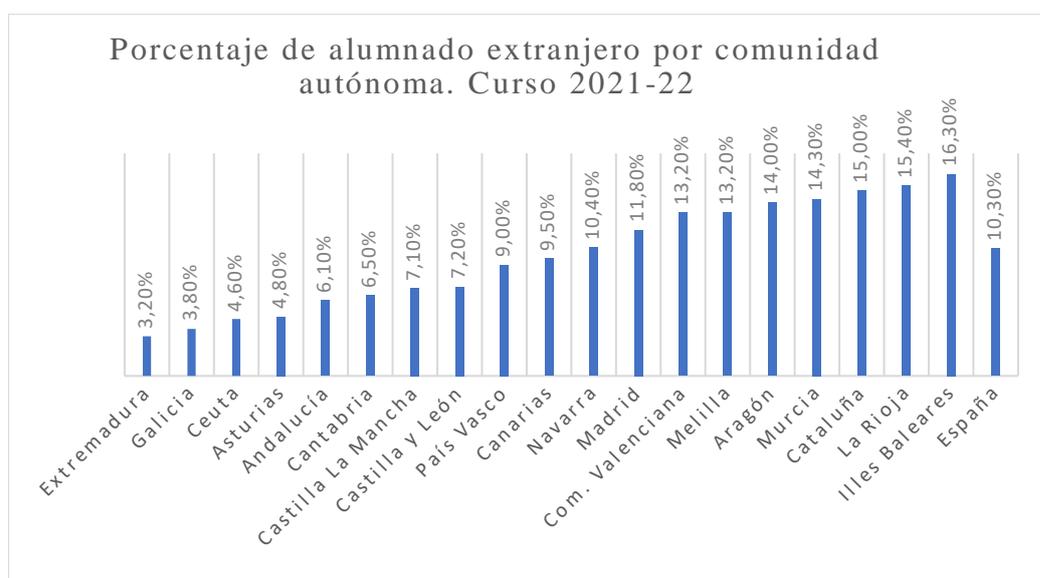
Tabla 2 Evolución del alumnado extranjero en Cantabria

	2011-12	2016-17	2020-21	2021-22
TOTAL	781.236	721.609	857.175	882.814
E. Infantil	144.369	146.296	160.188	157.942
E. Primaria	272.305	264.887	337.050	344.082

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio del Interior de España

Al analizar los datos desglosados por nivel educativo, se observa que, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, se ha producido un crecimiento constante en el número de alumnado extranjero a lo largo de los últimos años.

Figura 12 Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado por Comunidad Autónoma. Curso 2021-2022



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio del Interior de España

Durante el curso 2020-21, el número de alumnado extranjero aumentó hasta alcanzar los 857.715 alumnos/as y para el año 2021-22, se registró un nuevo aumento hasta alcanzar los 882.814. Estos datos indican una recuperación en la matriculación del alumnado extranjero después de una disminución inicial.

Al analizar los datos del porcentaje de alumnado extranjero por comunidad autónoma vemos en la Figura 12 como en el caso de Cantabria tiene una cifra del 6,50%, situándose por debajo de la media nacional que fue del 10,30% para el conjunto de España durante el mismo periodo. Además, es interesante destacar que, a pesar de encontrarse por debajo de la media nacional, el porcentaje de alumnado extranjero en Cantabria muestra un incremento en comparación con otros años. Este aumento podría ser un indicador del creciente aumento de alumnado extranjero y, por ende, refugiado en las aulas de Cantabria. Los resultados anteriores respaldan la necesidad de promover la inclusión y la interculturalidad en el ámbito educativo, fomentando así la tolerancia y la acogida al alumnado extranjero y refugiado en nuestras aulas.

Por último, la matriculación predominante del alumnado extranjero se concentra mayoritariamente en el sistema educativo público, tal y como muestra la Figura 13. Esta tendencia demuestra que la mayoría del alumnado procedente del extranjero se matricula en los centros educativos públicos, donde se encuentran con diversas dinámicas sociales, culturales y educativas que reflejan la diversidad y la integración en estos entornos educativos.

Figura 13 Distribución del alumnado extranjero por titularidad de centro

Distribución del alumnado matriculado y del extranjero por titularidad/financiación del centro. EE. de Régimen General no universitarias. Curso 2021-2022

	% Centros Públicos		% Enseñanza concertada		% Ens. privada no concertada	
	Total alumnado	Alumnado extranjero	Total alumnado	Alumnado extranjero	Total alumnado	Alumnado extranjero
TOTAL	67,0	77,3	24,8	15,4	8,2	7,3
Andalucía	72,4	80,8	21,0	9,2	6,6	10,1
Aragón	68,8	79,9	24,1	17,7	7,1	2,4
Asturias, Principado de	71,9	80,3	22,2	16,5	6,0	3,1
Baleares, Illes	65,4	68,7	27,1	18,5	7,5	12,8
Canarias	76,4	85,7	15,3	6,3	8,3	8,1
Cantabria	70,9	73,0	26,3	25,8	2,8	1,2
Castilla y León	67,1	80,4	29,0	17,1	3,8	2,5
Castilla-La Mancha	81,6	91,2	14,3	7,5	4,1	1,3
Cataluña	64,4	73,9	25,0	17,9	10,5	8,2
Comunitat Valenciana	67,6	79,4	24,0	11,6	8,5	9,0
Extremadura	80,1	87,9	17,3	10,6	2,6	1,5
Galicia	72,9	78,9	21,6	18,5	5,6	2,6
Madrid, Comunidad de	54,3	72,1	29,1	18,3	16,6	9,6
Murcia, Región de	69,6	86,9	25,4	10,6	5,0	2,6
Navarra, Comunidad Foral de	66,2	85,0	32,1	13,8	1,7	1,2
País Vasco	51,3	67,7	47,8	31,7	1,0	0,6
Rioja, La	66,4	79,4	28,7	19,2	4,9	1,4
Ceuta	80,1	85,7	18,3	14,3	1,6	0,0
Melilla	83,3	95,5	15,3	4,5	1,4	0,0

Fuente: Datos y cifras. Curso escolar 2023-2024 (MEC)

Los datos proporcionados muestran el porcentaje de alumnado extranjero en centros públicos siendo el 77,3 % de alumnado extranjero matriculado, en la enseñanza concertada el 15,4% y la enseñanza privada no concertada con el 7,3% en las distintas Comunidades Autónomas de España y en el total nacional.

En la mayoría de las Comunidades, el porcentaje de alumnado extranjero en centros públicos es mayor que en la enseñanza concertada y la enseñanza privada no concertada. Estos datos están en consonancia con el informe publicado por Save The Children (2019), en el que el aumento de escolarización de alumnado vulnerable en centros educativos públicos y la disminución de esta matriculación en la escuela concertada, supone un aumento de la segregación dentro de la escuela pública. Así mismo, algunas de las características de la escuela concertada suponen una barrera añadida en la matriculación del alumnado extranjero y refugiado.

En relación con el porcentaje de alumnos extranjeros en Cantabria en comparación con el promedio nacional y su distribución en centros educativos, podemos observar que el 73% de alumnos extranjeros se escolariza en centros públicos mientras que en el promedio nacional se sitúa en torno al 67%. Respecto a la enseñanza concertada, Cantabria muestra un porcentaje del 26%, muy similar al promedio nacional del 24.8%. En cuanto a la enseñanza privada no concertada, Cantabria presenta un porcentaje del 1.2%, un poco más bajo que el promedio nacional del 8.2%.

En resumen, Cantabria tiene una proporción significativa de alumnos extranjeros en centros públicos, siendo esta la opción educativa más elegida, mostrando por tanto una presencia relativamente alta en centros educativos públicos en comparación con la media nacional.

2.2.- Marco legal y normativo

En el año 1924, la Sociedad de Naciones (SDN) adoptó la Declaración de Ginebra, un hito histórico que marcó el reconocimiento inicial de derechos exclusivos de los niños/as, al mismo tiempo que establecía la responsabilidad de los adultos hacia ellos.

Específicamente, la ONU ha promovido dos acuerdos internacionales en apoyo del derecho a la educación de los menores refugiados. La Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) fue un documento histórico adoptado por la ONU que estableció una serie de derechos fundamentales para los niños/as refugiados de todo el mundo, en su Artículo 7 menciona el derecho a la educación de los menores refugiados: “el niño tiene derecho a recibir educación, que será obligatoria y gratuita al menos en las etapas elementales” (p.143) y a su vez, sentó las bases para futuros tratados y convenciones internacionales.

En segundo lugar, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) es un tratado ampliamente aceptado y ratificado a nivel mundial que establece que “todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria” (p.22).

A partir de estos tratados internacionales, se asegura el interés superior del menor, entendido como un principio que sitúa la protección y el bienestar de los niños/as en el centro de todas las decisiones y acciones, asegurando que se tomen medidas que promuevan su desarrollo saludable y sus derechos. Además, una verdadera educación no debe generar exclusión; debe fomentar y promover los derechos humanos, el respeto, la democracia, una cultura de paz y la cooperación entre las naciones.

La Directiva 2001/55/CE del Consejo de Europa de 20 de julio de 2001, relativa a las normas mínimas para la concesión de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas, establece en su Artículo 14: “los Estados miembros autorizarán a los menores de 18 años beneficiarios de la protección temporal a acceder

al sistema de educación en las mismas condiciones que los nacionales del Estado miembro de acogida” (p.5).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible forman parte de la Agenda 2030, un marco estratégico presentado oficialmente por las Naciones Unidas durante la Asamblea General del 25 de septiembre de 2015. En concreto, el ODS 4 establece el reducir la desigualdad en los países y entre ellos. El objetivo anterior es complementado con el ODS 5; en concreto, la Meta 5.2 aborda ciertos aspectos relacionados con el género al reconocer las situaciones de especial vulnerabilidad a las que se enfrentan las mujeres y niñas migrantes.

En 2018 se aprobó el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (ONU, 2018), cuyo artículo 15 guarda relevancia con el derecho a la educación de los menores migrantes:

a. Perspectiva de género: El Pacto Mundial garantiza que se respeten los derechos humanos de las mujeres, los hombres, las niñas y los niños en todas las etapas de la migración, que se comprendan y satisfagan adecuadamente sus necesidades específicas, y que se los empodere como agentes de cambio. Incorpora la perspectiva de género y promueve la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas, reconociendo su independencia, su capacidad de actuar y su liderazgo, para dejar de percibir a las migrantes casi exclusivamente desde el prisma de la victimización. (p.6)

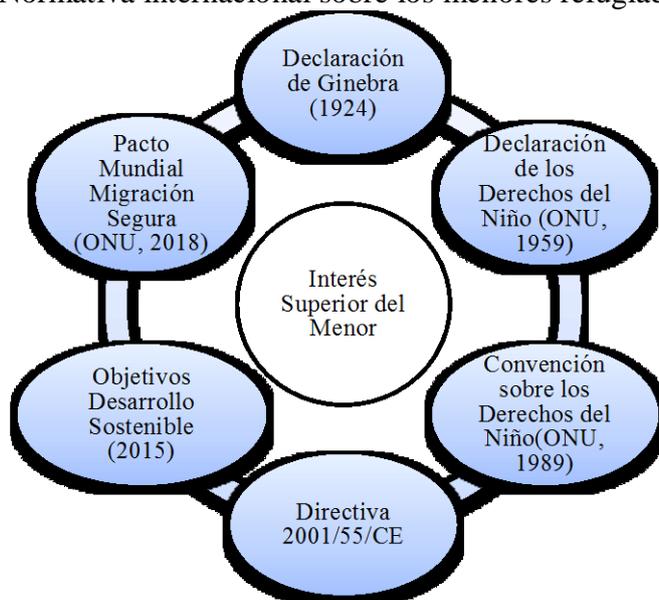
b. Perspectiva infantil. El Pacto Mundial promueve las obligaciones jurídicas internacionales vigentes en relación con los derechos del niño, y defiende el principio del interés superior del niño en todo momento, como consideración primordial en cualquier situación que afecte a los menores en el contexto de la migración internacional, incluidos los menores no acompañados y separados; (p.6)

En relación con los/as niñas que proceden de Ucrania, los Estados miembros de la Unión Europea activaron el 4 de marzo de 2022 la Directiva 2001/55/CE del Consejo de Europa de 20 de julio de 2001, Artículo 1, relativa a las normas mínimas para la concesión de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas y a medidas de fomento de un esfuerzo equitativo entre los Estados miembros para acoger a dichas personas y asumir las consecuencias de su acogida. Estos derechos también son aplicables a los menores de edad, así en el Artículo 14:

Los Estados miembros autorizarán a los menores de 18 años beneficiarios de la protección temporal a acceder al sistema de educación en las mismas condiciones que los nacionales del Estado miembro de acogida (p.5).

La representación del marco normativo que rige el derecho a la educación del alumno refugiado se ilustra de la siguiente manera en la Figura 14.

Figura 14 Normativa internacional sobre los menores refugiados



Fuente: Elaboración propia

La educación en España está regulada por diversas leyes y normativas que establecen el marco legal para garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos/as independientemente de su origen o situación migratoria. Para conocer el derecho a la educación en España del alumnado refugiado tenemos que remontarnos a la Declaración de los Derechos Humanos (1948) en el que se asegura en el artículo 26 el derecho a la educación gratuita en el caso de los estudios elementales, siendo éstos de carácter obligatorio.

En el año 1990 se publica la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) en su Artículo 63 establece en el punto 1: “Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello” (Ley Orgánica de Ordenación general del Sistema Educativo, 4 de octubre de 1990, Art.63).

En el año 2002 se publicó la Ley Orgánica de Calidad de Educación (L.O.C.E.) que, en su artículo 42, estableció que: “Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje

con la finalidad de facilitar su intervención en el nivel correspondiente”. (Ley Orgánica de calidad de la Educación, 24 de diciembre de 2002, Art. 42).

Posteriormente se puso en marcha la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación que en su artículo 78 en relación con la escolarización establece: “Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos, que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria. (Ley Orgánica de Educación, 4 de mayo de 2006, Art. 78).

Por último, La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.) modifica la Ley anterior en 109 puntos pero no introduce ningún aspecto en relación con la escolarización del alumnado extranjero.

Además de las leyes anteriores, la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, en su artículo 10 establece “Los menores extranjeros que se encuentren en España tienen derecho a la educación. Tienen derecho a la asistencia sanitaria y a los demás servicios públicos los menores extranjeros que se hallen en situación de riesgo o bajo la tutela o guarda de la Administración competente, aun cuando no residieran legalmente en España” (p.6).

En relación con la organización de la Educación Primaria La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (L.O.M.L.O.E.), establece en su artículo 18:

A las áreas incluidas en el apartado anterior, se añadirá en alguno de los cursos del tercer ciclo la Educación en Valores cívicos y éticos. En esta área se incluirán contenidos referidos a la Constitución española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia (p.20)

Con respecto al currículo, se da una nueva redacción a su definición, sus elementos básicos y la distribución de competencias entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. En esta redacción, se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad.

En este enfoque curricular, se prioriza el desarrollo de competencias, siguiendo la Recomendación del Consejo de Europa del 22 de mayo de 2018 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. Estas competencias incluyen la competencia lin-

güística, la competencia matemática y científica, la competencia digital, la competencia de aprender a aprender, la competencia social y cívica y la competencia cultural y artística. Entre estas competencias, se encuentra la competencia ciudadana, que implica un compromiso activo con la sostenibilidad y la promoción de una ciudadanía global: “La competencia ciudadana se basa en conocer los conceptos y fenómenos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la sociedad, la economía y la cultura. Esto implica comprender valores comunes europeos, tal como se expresa en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea” (p.10).

El objetivo de esta Recomendación es promover la adquisición de estas competencias clave en todos los niveles educativos y a través de diferentes contextos de aprendizaje. Se reconoce que estas habilidades son fundamentales para la participación activa en la sociedad, el empleo, la ciudadanía responsable y el desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida. Por lo tanto, se alienta a los Estados miembros del Consejo de Europa a implementar políticas y estrategias educativas que fomenten el desarrollo y la adquisición de estas competencias clave en sus sistemas educativos.

A continuación, voy a analizar los nueve documentos de gran relevancia para el alumnado refugiado en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Iniciaré el análisis con el Plan de Interculturalidad que se implementó en el curso 2005-2006 y cuyo objetivo principal es abordar las necesidades educativas del alumnado inmigrante y pertenecientes a minorías étnicas. Este Plan establece un enfoque inclusivo respetuoso hacia las diferencias y se divide en tres acciones específicas que se implementan en los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

1. Designación de Coordinadores/as de Interculturalidad en los centros, quienes son profesionales especialmente capacitados para facilitar la inclusión y seguimiento del alumnado extranjero.
2. Creación de Equipos de Interculturalidad, cuya función principal es atender las necesidades del alumnado inmigrante en la educación primaria.

En cuanto a la designación de los Coordinadores de Interculturalidad en los centros educativos, estos son docentes que trabajan en el mismo centro educativo y han recibido formación específica que les capacita para coordinar las iniciativas relacionadas con la interculturalidad en sus centros. Entre sus funciones están las de brindar atención directa

al alumnado extranjero en el aprendizaje de la Lengua Nueva, asesorar al resto de docentes y promover el respeto por la diversidad cultural en el entorno escolar.

El Plan de Interculturalidad elaborado por la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades de Cantabria contempla una serie de medidas diseñadas no solo para fomentar el desarrollo de competencias interculturales entre todos los miembros de la comunidad educativa, sino también para abordar las necesidades lingüísticas y socioeducativas del alumnado proveniente de distintas culturas que se encuentran en los centros educativos de Cantabria.

A partir de la Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria, se establece el Plan de Interculturalidad de Cantabria:

La Administración educativa de Cantabria ha elaborado y puesto en marcha un Plan de Interculturalidad, que recoge una serie de actuaciones encaminadas tanto a facilitar el aprendizaje de la lengua y/o la cultura española al alumnado perteneciente a culturas minoritarias como a promover la introducción de la perspectiva intercultural en todos los planes y proyectos que orientan la actividad de los centros educativos. Las actuaciones que se recogen en el mencionado Plan de Interculturalidad son la creación de determinadas estructuras de apoyo para la dinamización intercultural, así como la formación de coordinadores/as de interculturalidad en centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y de Personas Adultas. Se pretende, con estas actuaciones, favorecer el conocimiento y respeto a las diferentes culturas, así como el desarrollo de los valores en los que se basa una convivencia democrática (p.2)

Según las instrucciones de inicio de curso 2023-24 de Equidad educativa y Convivencia para las diferentes etapas educativas de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades de Cantabria, en el Plan de Interculturalidad:

Cabe resaltar la figura de los coordinadores y coordinadoras y/o comisiones de interculturalidad en los centros educativos, el apoyo y asesoramiento de las Aulas de Dinamización Intercultural (ADI), de las cuales forma parte la figura que realiza la mediación comunicativa, así como otros recursos específicos vinculados a determinadas culturas y lenguas de origen como la figura de los Auxiliares de Lengua de Origen (ALO) (p.76).

Las ADI dependen de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa y Ordenación Académica (en adelante UTEEC) y fueron creadas por el Gobierno de Cantabria a través del Decreto 41/2005 de 7 abril, según el cual: “desempeñará funciones encaminadas a desarrollar la competencia intercultural en toda la comunidad educativa y a facilitar la integración sociocultural y educativa del alumnado extranjero y de sus familias, en las condiciones que determine la Administración educativa”. Así mismo y según las Instrucciones de Inicio de curso 2023-2024 de Equidad y Educativa y Convivencia para las diferentes prácticas educativas, las ADI:

tienen como finalidad apoyar las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos con objeto tanto de acoger al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo (ITSE) y a sus familias, como de dar respuesta a sus necesidades educativas. Así mismo, asesorarán en la planificación y desarrollo de propuestas de carácter intercultural que se llevan a cabo en los centros y que se desarrollan a través de las programaciones didácticas y de los distintos planes, programas y proyectos que orientan la acción educativa (p.44)

Inicialmente se crearon ADI en las ciudades de Santander y Torrelavega, pero debido a la elevada demanda de intervención se creó un ADI en Laredo. Las ADI están compuestas por maestros o maestras de educación primaria, profesorado de educación secundaria del ámbito lingüístico y social y profesorado de servicios a la comunidad (en adelante PTSC), profesorado de la especialidad de orientación educativa y mediadores culturales. Las ADI colaboran estrechamente con los centros educativos en la implementación del Plan de Acogida. Este Plan engloba las estrategias y acciones que los centros educativos ejecutan con el propósito de recibir y brindar apoyo a los nuevos miembros de la comunidad educativa. Este grupo incluye a alumnado refugiado, quienes, al ser recién incorporados al sistema educativo y en cualquier momento del año académico, requieren una atención especial.

En este contexto, las ADI realizan la acogida de las familias que son derivadas desde los centros educativos a través de una entrevista inicial, en la cual se proporciona información detallada sobre el sistema educativo español, y se facilita orientación acerca de los recursos disponibles en la comunidad local a los que pueden acceder.

Los Mediadores Interculturales desempeñan un papel crucial en el proceso de entrevistas de acogida llevado a cabo por las ADI y actúan como intermediarios en las entrevistas entre familias inmigrantes y el personal docente de los centros educativos. Actualmente, se cuenta con mediadores interculturales especializados en lenguas árabe, moldavo-rumano, ruso y chino. Es vital resaltar que la mediación intercultural consiste en la responsabilidad no sólo de traducir el idioma, sino de interpretar tanto las palabras como los matices culturales subyacentes.

Estos profesionales brindan apoyo a las ADI en la prevención de conflictos interculturales tanto con los centros educativos como con las familias, ayudando a difundir la comprensión de las claves socioculturales del nuevo país de acogida. Además, colaboran activamente con el alumnado, ofreciendo ideas y sugerencias para desarrollar actividades que fomenten la interculturalidad en los centros educativos.

Los/as coordinadores de interculturalidad son docentes de los centros de educación infantil y primaria que asumen esta función en los centros, pero no es suficiente

con ser docente en el centro. Según Educantabria (s.f.), se necesita una formación específica que capacite a estos educadores para desempeñar con éxito su función de coordinador de interculturalidad, en concreto la formación se realiza a través de un curso organizado por los Centros de Profesorado de Santander, Torrelavega y Laredo (CEP's) con una duración total de 18 horas. Entre los objetivos planteados con ese curso están: "Facilitar la dinamización y elaboración de programas de acogida y de actuaciones de carácter intercultural para alumnado y familias, favoreciendo el desarrollo de la competencia intercultural". Las funciones de los coordinadores y coordinadoras de Interculturalidad se desarrollan en el artículo 18 de la orden EDU/21/2006 de 24 de marzo, entre las cuales hacen referencia a:

- a) Facilitar la incorporación del alumnado extranjero y de minorías étnicas al centro y al aula, realizando, en colaboración con otros profesionales, una valoración inicial de su situación y desarrollando las medidas recogidas en los planes de atención a la diversidad y de acción tutorial, y, específicamente, en el programa de acogida, con el fin de contribuir a su integración escolar y social.
- b) Intervenir directamente con el alumnado no hispanohablante para la adquisición de una competencia comunicativa en el idioma español.
- c) Mantener, en colaboración con los tutores/as, contactos periódicos con las familias del alumnado al que atiende, informándoles tanto de las medidas educativas que se adopten como de la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as. (p.6)

En función de sus particularidades y si lo considera necesario, cada centro educativo tiene la facultad de establecer la creación de una Comisión de Interculturalidad. En estos casos, el coordinador/a de interculturalidad del centro asumirá la responsabilidad de coordinar dicha Comisión. Para su formación, se buscará lograr una representación equitativa de los diversos niveles de enseñanza en el caso de la educación y primaria, así como de los diferentes departamentos de coordinación didáctica en la educación secundaria.

De acuerdo con las características del alumnado de origen extranjero, los centros educativos tienen la capacidad de contar con Auxiliares de Lengua de Origen en los idiomas árabe, chino, moldavo-rumano, ruso y ucraniano. Para ello, los centros pueden solicitar esta figura al comienzo del período lectivo o cuando un alumnado extranjero, cuya lengua materna sea una de las mencionadas, se integre al sistema educativo español con escaso dominio del idioma español. En cuanto a sus funciones, las instrucciones de inicio de curso para el curso 2023-24 de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa y Ordenación Académica se encargan de lo siguiente:

- a) Asistir en el aula en el que se escolarice el alumnado cuya lengua de origen sea la misma que la del auxiliar, para facilitar la tarea del docente y las interacciones comunicativas que se den en las aulas, tanto orales como escritas.

- b) Colaborar con el profesorado en la atención a las familias del alumnado extranjero en la traducción de notas a familias.
- c) Traducir, en soporte escrito, materiales básicos adaptados de los temas tratados en el aula preparados previamente por el profesorado.
- d) Colaborar en la comunicación del profesorado con el alumnado que se precise en contextos del centro escolar fuera del aula: recreos, entradas y salidas, actividades complementarias dentro del centro realizadas en el periodo lectivo.
- e) Facilitar al profesorado conocimientos sobre aspectos como las costumbres, economía, estilos de vida y temas de actualidad de los países de los que proceden (p.87).

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, en línea con lo establecido en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), está implementando una serie de reformas educativas y programas con el propósito de afrontar los desafíos educativos actuales. Estas iniciativas se basan en los principios fundamentales de inclusión, equidad y la eliminación de cualquier forma de segregación. Un ejemplo concreto de estas acciones es el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo, denominado PROA+. Este Programa forma parte del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y está orientado a brindar apoyo a los centros educativos financiados con fondos públicos que atienden a una mayor proporción de alumnado en situación de vulnerabilidad. En resumen, se dirige a centros que requieren un apoyo adicional para progresivamente y de manera sostenible, llevar a todo el alumnado hacia el éxito académico.

El programa se estructura en torno a cinco áreas estratégicas en las que los centros deben implementar actividades clave como parte del Plan Estratégico de Mejora (PEM), según el Catálogo de actividades palanca para el curso 2021/2022 estas áreas son:

1. Asegurar las condiciones mínimas de educabilidad del alumnado.
2. Apoyar al alumnado con dificultades de aprendizaje
3. Desarrollar actitudes positivas en el centro
4. Mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de aquellos aspectos de las competencias básicas con dificultades de aprendizaje.
5. Aplicar nuevas formas de organización y gestión del centro orientado a mejorar el éxito educativo de todo el alumnado.

En el contexto del inicio del curso 2023-2024 en Cantabria, la actuación del programa se centra en la equidad educativa y la promoción de un ambiente de convivencia positiva en diferentes etapas educativas. Las Unidades de Acompañamiento y Orientación (en adelante, UAO) tiene como objetivo principal intervenir con el alumnado más vulnerable desde el punto de vista educativo, aquellos que se encuentran en riesgo de repetir un curso o abandonar la escuela prematuramente junto con sus familias. Este alumnado debe estar matriculado en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria financiados por la Comunidad Autónoma de Cantabria, que ofrecen una o varias de las siguientes etapas educativas: educación primaria, educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria, que incluye formación profesional básica, de grado medio y bachillerato. Cada Unidad de Acompañamiento y Orientación está asignada a los centros educativos en su área de influencia, con un enfoque especial en los centros PROA+.

Estas UAO están formadas por un especialista en Orientación Educativa y por especialistas en Servicios a la Comunidad y se distribuyen físicamente en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la siguiente manera: Santander, Camarugo, Viérnoles, San Vicente y Reinosa, desempeñando un papel esencial en la promoción de la equidad educativa del alumnado más vulnerable en el sistema educativo.

Según las instrucciones de Inicio de Curso de Equidad Educativa y Convivencia para el curso 2023-24 y en base a las directrices determinadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, entre las funciones de la UAO se incluye:

Identificar al alumnado en riesgo de repetición desde 2º de primaria, así como de abandono de la ESO (incluyendo ciclos formativos de grado básico) o un Ciclo Formativo de Grado Medio o Bachillerato sin alcanzar las competencias esenciales, utilizando para ello indicadores significativos (situación familiar, absentismo, acciones contrarias a la convivencia, desconexión de la escuela, rezago curricular acumulado, repetición temprana, alumnado desescolarizado o de escolarización tardía) y efectos de estos indicadores en la tasa de idoneidad, así como la información facilitada por los centros. (p.69)

El Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria, establece en el Capítulo II sobre Atención educativa al alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo español, artículo 24:

3. El programa de acogida, destinado a todo el alumnado que se incorpora por primera vez al centro, y que forma parte del plan de acción tutorial, incluirá actua-

ciones específicas destinadas al acoger al alumnado de incorporación tardía y a sus familias.

5. En la atención al alumnado al que se refiere este artículo, los centros, a través del coordinador de interculturalidad, realizarán el programa de acogida y podrán contar con el asesoramiento de los profesionales que desarrollan sus funciones en el aula de dinamización intercultural que corresponda al centro y con otro tipo de recursos que determine la Consejería competente en materia de educación (p.16)

2.3.- Características del alumnado refugiado

Según la Guía para profesionales sobre niños y niñas refugiados no acompañados y separados publicada por la Universidad Pontificia de Comillas (2022), se considera niño/a Refugiado/a:

toda persona menor de 18 años que cumpla con los elementos para ser reconocida como una persona refugiada, en virtud de las leyes internacionales, regionales y nacionales o bajo el mandato del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), y que se ha visto obligada a huir de su país de origen o residencia habitual por motivos de persecución, amenaza a la vida, libertad o integridad física o violaciones a sus derechos humanos derivadas de conflictos armados, graves desórdenes públicos o diferentes situaciones de violencia (p.5).

2.3.1.- Reacciones psicológicas más frecuentes

La experiencia del alumnado refugiado es única y conlleva una serie de características psicológicas que pueden influir significativamente en su proceso educativo. La travesía de huir de situaciones traumáticas en sus países de origen y adaptarse a un nuevo entorno puede dar lugar a una serie de reacciones psicológicas y emocionales. En este apartado, exploraremos las características psicológicas más comunes en el alumnado refugiado, examinando cómo estas experiencias pueden afectar su bienestar emocional, su rendimiento académico y sus interacciones con el entorno educativo.

Según la Guía para la Intervención Psicológica con Inmigrantes y Refugiados (2016) las reacciones psicológicas más frecuentes en el alumnado refugiado se agrupan en torno a tres grandes grupos (Tabla 3):

1. Derivadas de haber presentado un acontecimiento traumático
2. Derivadas de la gestión emocional del duelo
3. Derivadas de la incompreensión

Tabla 3 Reacciones psicológicas más frecuentes en niños/as refugiados/as

Derivadas de haber presentado un acontecimiento traumático	Nivel Emocional/Fisiológico: Miedo, enfado, sentimientos de abandono, ira, quejas somáticas, embotamiento emocional
	Nivel Cognitivo: Preocupaciones constantes, confusión, incomprensión de la situación, dificultades de atención y concentración, recuerdos o imágenes intrusivas
	Nivel Conductual: conductas regresivas, conductas de comprobación, evitación de situaciones o personas
	Cambios en la rutina: Problemas de sueño, pesadillas, terrores nocturnos
Derivadas de la gestión emocional del duelo	Tristeza: sienten que ese sentimiento les va a durar siempre
	Enfado: manifestado mediante gritos, llantos o inquietud
	Miedo: a quedarse solo, al abandono, negativa a asistir a la escuela
	Culpa: sentirse responsables de lo que les está ocurriendo
Derivadas de la incomprensión	Aparición de preguntas sobre el cambio en sus vidas a las personas de su entorno

Fuente: Datos tomados de la Guía para la Intervención Psicológica con inmigrantes y refugiados (2016)

Las respuestas psicológicas anteriores son consideradas comunes y son esperadas en el alumnado refugiado debido a las experiencias traumáticas que han atravesado. No obstante, dependiendo de su duración, intensidad y cómo afecten a sus vidas, estas respuestas pueden convertirse en problemáticas, interfiriendo de manera negativa en su rendimiento académico. Si estas reacciones son particularmente intensas y constantes, afectando tanto a la alimentación como al sueño, se sugiere que el niño/a refugiado/a pueda recibir apoyo psicológico para aprender a gestionar sus dificultades emocionales.

2.3.2.- Barreras del alumnado refugiado en su proceso de acogida

Durante su proceso educativo en el país de acogida y conforme a los hallazgos de Neubauer (2019), se pueden identificar siete categorías que engloban las principales barreras y dificultades que presenta el alumnado refugiado y que incluyen las siguientes:

1. Barreras curriculares: falta de conocimiento de la lengua del país de acogida y, en consecuencia, rendimiento más bajo que el resto del alumnado nativo.

2. Barreras en el profesorado: falta de formación para afrontar las necesidades del alumnado refugiado y bajas expectativas ante el rendimiento académico de este alumnado.
3. Barreras en la estructura del sistema educativo: invisibilidad del alumnado refugiado en estadísticas y procesos burocráticos, así como una falta de adaptación a las necesidades que presentan.
4. Barreras en su estado emocional: suelen presentar estrés traumático por las experiencias vividas, así como el desarraigo al no tener sentido de pertenencia al nuevo país.
5. Xenofobia y discriminación: la hostilidad a la que se enfrentan los menores refugiados en sus nuevos países de acogida se manifiesta en forma de acoso escolar.
6. Socioeconómicas: se trata de familias que experimentan dificultades en su situación socioeconómica, lo que tiene un impacto directo en su capacidad de integración en el ámbito educativo.
7. Valores y cultura: la adaptación a la cultura del país de acogida representa un desafío adicional, ya que deben aprender a conocerla y adaptarse a ella mientras intentan preservar y fomentar su propia identidad cultural.

El acoso experimentado por los menores que son solicitantes de asilo, refugiados o migrantes comparte similitudes con situaciones derivadas de prejuicios, la noción de “acoso entre inmigrantes”, se describe según ONU (2016) como actos dirigidos hacia la condición de otro inmigrante o hacia los antecedentes familiares de inmigración, manifestándose a través de provocaciones, comentarios racistas, referencias despectivas al proceso de inmigración y actos agresivos.

En resumen, el proceso educativo de los menores refugiados se ve influenciado por diversas barreras y desafíos que, a su vez, ilustran la complejidad de su adaptación al país de acogida. Desde las barreras curriculares y la falta de dominio de la lengua nueva hasta la discriminación, el estrés emocional y los desafíos socioeconómicos, estos menores tienen que atravesar una serie de dificultades en su búsqueda de una educación de calidad.

La comprensión de estas barreras es fundamental para abordar de manera efectiva las necesidades que presentan este grupo de alumnado y promover su inclusión en el

sistema educativo. La educación desempeña un papel crucial para el bienestar emocional de este alumnado y abordar estas barreras es esencial para su éxito académico y su desarrollo integral.

2.3.3.- Niñas y mujeres refugiadas

En 1991 ACNUR revisó sus “Directrices sobre la Protección de las Mujeres Refugiadas”. La Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer en 1993 marcó el reconocimiento global de que la violencia dirigida a las mujeres constituye una violación de los derechos humanos y una forma de discriminación.

Aunque las mujeres y niñas pueden ser perseguidas por motivos similares a los hombres, como raza, religión u opinión política, muchas de ellas se enfrentan a una persecución específica relacionada con el género, como violencia sexual o discriminación severa, simplemente por ser mujeres y por las implicaciones que esto conlleva.

Las mujeres y niñas refugiadas se enfrentan a desafíos de protección específicos debido a su género. Por ejemplo, es importante protegerlas contra la manipulación, el abuso y la explotación de índole sexual y física, así como contra la discriminación de género. En otras palabras, esta violencia se orienta hacia ellas debido a su condición de mujeres y a las implicaciones sociales asociadas con ese hecho.

En este sentido, ACNUR ha desarrollado pautas que abordan la persecución basada en el género de las víctimas de trata, la orientación sexual, la identidad de género y la mutilación genital femenina. Estas directrices sirven como un marco legal de referencia para aquellos que trabajan en el ámbito de la protección internacional. Siguiendo a Antuña (2015) pueden ser consideradas mujeres refugiadas (Tabla 4):

Tabla 4 Niñas y mujeres refugiadas

Mujeres y niñas refugiadas	Personas que temen ser víctimas de la mutilación genital u otras prácticas tradicionales que afectan negativamente la salud, o que ya han pasado por estas experiencias y se enfrentan a consecuencias tanto físicas como psicológicas.
	Personas que se enfrentan a persecución por negarse a obedecer normas, valores o prácticas sociales opresivas como, por ejemplo, resistirse adoptar determinado estilo de vestimenta.
	Personas que forman parte de la comunidad LGTBI (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales) y se encuentran susceptibles de experimentar ataques o discriminación.
	Mujeres y niñas que son víctimas de uniones matrimoniales forzadas
	Personas que sufren violencia sexual en el contexto de conflictos armados, enfrentándose a situaciones como la esclavitud sexual, la imposición a la prostitución, la esterilización forzada y la coerción hacia embarazos no deseados.
	Personas que se enfrentan a violencia en el ámbito familiar, siendo víctimas de maltrato dentro de sus hogares.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Mi cole, tu refugio (Antuña, 2015)

2.4.- Educación intercultural e inclusiva para el alumnado refugiado

El concepto de Educación Intercultural originado en la década de los sesenta en Europa y América del Norte en reconocimiento a la diversidad étnico-cultural, ha experimentado una evolución en nuestro país. Aunque inicialmente estaba concebida como una educación dirigida a las minorías, la EI ha progresado hacia una visión de educación cuyo objetivo es promover una convivencia más amplia y equitativa. Siguiendo a Santos-Rego (2010), se puede definir la IE como:

un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar del proceso educativo (p. 242)

Para la UNESCO (2009), la educación Inclusiva supone “un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos” (p. 9). El Informe de Educación de Personas Refugiadas de ACNUR (2022) defiende la importancia de la Inclusión de los menores refugiados en los sistemas educativos nacionales, en este sentido considera:

incluir a las personas refugiadas en los sistemas nacionales de educación, y hacer que esos sistemas sean más resilientes y sostenibles, es el único modo sostenible de abordar tanto sus propias necesidades educativas como las de las comunidades de acogida (p.18)

Distintos autores como Banks (2015) y Nieto (2016) han argumentado que la EI es esencial para preparar al alumnado a vivir y trabajar en una sociedad cada vez más diversa y multicultural. La Educación Intercultural e Inclusiva implica no sólo la inclusión de alumnado de diferentes culturas, sino también la inclusión de sus perspectivas y experiencias en el proceso educativo. En esta misma línea, Booth y Ainscow (2011) afirman que los centros escolares que se desarrollan inclusivamente son lugares que promueven un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos, así como la reducción de la exclusión y la discriminación.

Desde la perspectiva de la LOMLOE, el principio de inclusión se erige como un principio fundamental, en línea con las recomendaciones de la Unión Europea. En este sentido, la última reforma educativa presta especial atención a asegurar la inclusión educativa para proporcionar atención personalizada y prevenir la discriminación. Siguiendo a Martínez (2023), “el objetivo es lograr una educación inclusiva, es decir, aumentar las oportunidades educativas y formativas de toda la población, contribuir a la mejora de los resultados educativos del alumnado y satisfacer una educación calidad para todos”. (p.81).

En el contexto actual, la ONU ha proclamado la actual década como la “década de la acción”, la cual representa un periodo de 10 años para llevar a cabo transformaciones sustanciales a nivel mundial. El objetivo principal es alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que constituyen una visión compartida para erradicar la pobreza, preservar el medio ambiente y edificar un entorno mundial caracterizado por la paz.

A medida que se aproxima el plazo de la Agenda 2030 para la consecución de estos objetivos, se observa una creciente convergencia de esfuerzos a nivel internacional. Este empeño va acompañado de una llamada dirigida a la sociedad en su conjunto, instando a que cada gobierno asuma la responsabilidad de adoptar los ODS como propios.

Recientemente, se han divulgado los resultados del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM 2020) de la UNESCO, el cual examina la evolución de la educación a nivel mundial. Lamentablemente, las conclusiones presentan un panorama desalentador en cuanto al acceso y la inclusividad educativa. La universalidad de la educación dista mucho de ser una realidad, ya que no todas las personas tienen la posibilidad de acceder a ella y aquellos que lo logran a menudo experimentan discriminación y exclusión.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) centrado en la educación, aspira a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Las metas asociadas a este ODS delimitan necesidades apremiantes, como la primera meta que busca asegurar que para 2030 todos los niños y niñas complementen la educación primaria y secundaria, la cual debe ser gratuita, equitativa y de calidad, generando resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos (Tabla 5).

Tabla 5 Equidad e Inclusión en la Agenda 2030

ODS 4

Metas del ODS 4

<p><i>Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos</i></p>	<p>(4.1). Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad.</p> <p>(4.a). ...ofrezcan entornos de aprendizajes seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos</p> <p>(4.3). Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad</p> <p>(4.5) ... asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.</p>
--	--

Fuente: elaboración propia adaptado de Naciones Unidas (2015)

Sin embargo, según revela el informe GEM (2020), persisten barreras significativas que limitan el acceso a una educación de calidad para numeroso alumnado. Alarmanamente, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes se encuentra totalmente excluido de la educación, evidenciándose una disparidad marcada: solo 18 de los jóvenes más desfavorecidos finalizan la educación secundaria por cada 100 de los más privilegiados.

El panorama educativo a nivel mundial se ha visto agravado por el conflicto de Ucrania en 2022 y, más recientemente, la tensión entre Israel y Palestina en la Franja de Gaza ha acentuado la precaria situación educativa a nivel mundial, aumentando las disparidades y privando a millones de personas la posibilidad de acceder a la educación. Frente a esta realidad, resulta esencial emprender la reconstrucción de los sistemas educativos desde sus cimientos, basándose en una concepción completa de la educación inclusiva.

Indudablemente, el desafío educativo se erige como uno de los problemas más acuciantes en nuestra sociedad, y relegarlo podría acarrear consecuencias desastrosas para las generaciones venideras. La herramienta más efectiva, el instrumento más influyente para poder transformar el mundo, es la educación. Sin embargo, si esta educación presenta sesgos o excluye a algún individuo, la consecución de dicho objetivo se volverá inalcanzable (UNESCO, 2020).

Además, la Educación Intercultural e Inclusiva también implica el desarrollo de habilidades interculturales en el alumnado. Como afirma Banks (2015), el desarrollo de habilidades interculturales en los estudiantes es esencial para fomentar la comprensión y la colaboración entre diferentes culturas y promover un mayor respeto por la diversidad cultural.

Los centros escolares que se desarrollan inclusivamente son lugares que fomentan un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos y la reducción de la exclusión y la discriminación.

2.5.- Formación del profesorado

Para lograr que la Educación Intercultural sea Inclusiva y efectiva, es fundamental que los docentes se sometan a una formación adecuada en este enfoque. Según Jiménez (2017), los docentes deben estar equipados con las habilidades y el conocimiento necesario para trabajar efectivamente con el alumnado con diferentes culturas y abordar los prejuicios culturales y las desigualdades en el aula. Así mismo, autores como Gay (2018) han destacado la importancia de que los planes de estudio y los materiales educativos reflejen la diversidad cultural y lingüística del alumnado.

En este contexto, la formación continua de los docentes se erige no solo como un requisito profesional, sino como un vehículo fundamental para la mejora continua, permitiendo a los docentes no solo mantenerse actualizados, sino contar con las herramientas necesarias para dar respuesta a la diversidad existente en sus aulas y a los cambios sociales que afectan a su práctica docente.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, con la modificación de los apartados 2 y 3 añade un nuevo apartado 5 al artículo 102, el cual tiene una mayor relevancia para la formación del profesorado quedando redactado de la siguiente manera: “Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros” (p.49).

En este sentido, la Comisión Europea lanzó un plan de acción sobre integración e inclusión en el año 2020 que abarca estrategias específicas para el sector educativo. Este plan enfatiza la promoción de la inclusión en la educación temprana, el desarrollo de capacitación para educadores con el fin de avanzar hacia entornos de aprendizaje multiculturales y multilingües, la agilización del reconocimiento de habilidades y cualificaciones, así como la mejora de programas de formación lingüística, entre otras iniciativas (Comisión Europea, 2020).

2.6.- Inteligencia Intercultural (CQ) entre los docentes

La inclusión del alumnado refugiado en entornos académicos representa un reto significativo para los docentes en la sociedad actual. La Inteligencia Cultural abreviada como CQ (del inglés Cultural Quotient) se define como “una forma específica de inteligencia centrada en las capacidades para comprender, razonar y comportarse de manera efectiva en situaciones caracterizadas por la diversidad cultural” (Earley y Ang, 2003, p.337).

Diferentes investigaciones, como las de Banks (2005), han destacado la importancia de contar con docentes culturalmente competentes. Por ejemplo, se observó que los docentes con un alto nivel de inteligencia cultural se sentían más a gusto al interactuar con alumnado de distintas procedencias culturales. Estos docentes consiguieron adaptarse a los diversos retos culturales en sus aulas, lo que contribuyó a mejorar las relaciones entre alumnado y docentes.

Según Livermore (2015), la escala CQ está formada por cuatro dimensiones, de manera que las personas que integran las cuatro dimensiones de CQ presentan altos niveles de Inteligencia Cultural como se observa en la Tabla 6. En la investigación de Escribano (2022) se examinó la conexión entre los distintos niveles de Inteligencia Cultural entre los docentes de primaria en España y su relación con el alumnado refugiado. Los resultados indicaron que niveles altos de Inteligencia Cultural están asociados con una actitud más positiva y proactiva por parte de los docentes hacia este alumnado. Por tanto, la inteligencia cultural de los docentes emerge como un factor fundamental para facilitar y promover la inclusión efectiva del alumnado que procede de distintos contextos culturales y, por ende, del alumnado refugiado.

Tabla 6 Las cuatro dimensiones de la Inteligencia Cultural

Dimensiones	Definición
Dinamismo del CQ	Centrado en la confianza que una persona tiene en su capacidad para responder eficientemente ante diversas situaciones culturales
Conocimiento del CQ	Implica la comprensión que una persona posee sobre las similitudes y diferencias entre distintas culturas
Estrategia del CQ	Representa cómo una persona comprende y procesa experiencias que son culturalmente distintas a las suyas
Acción del CQ	Hace referencia a la habilidad de una persona para ajustar su comportamiento, tanto verbal como no verbal, según las particularidades de diferentes culturas.

Fuente: elaboración propia a partir de Livermore (2015)

A partir del análisis de la legislación internacional, de la descripción de las barreras principales a las que se enfrentan los menores refugiados, de sus dificultades psicológicas y las relaciones entre las distintas personas implicadas en la educación de los refugiados, se exponen tres puntos de mejora:

- Mejora de la formación del personal educativo: la preparación del personal docente es un componente fundamental para garantizar la calidad educativa (Aparicio y Rodríguez, 2016). Por ello, es importante que los países de acogida, los centros de profesorado y las ONGS colaboren para dotar al personal docente de las competencias pedagógicas para hacer frente a los retos que les plantea el alumnado refugiado y asegurarles una inclusión y una educación de calidad. Es importante ofrecer una formación inicial y continua que les dote de herramientas para crear y adaptar materiales educativos que permitan responder a las necesidades de este alumnado. La formación en educación emocional también debe ser un integrante de la capacitación docente, así como recibir formación en la cultura de su alumnado y la diversidad cultural.
- Mejorar la convivencia y evitar la discriminación: según el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (ONU, 2018), los medios de comunicación tienen una gran influencia en la creación de opinión respecto a los migrantes y refugiados. Por tanto, es crucial que los docentes doten a su alumnado desde edades tempranas de la capacidad de analizar de manera crítica cómo los medios de comunicación transmiten sus mensajes, sus intenciones ocultas y la ideología que promueven. Otro aspecto primordial en el que el personal docente debe enfocarse es en prevenir el acoso escolar, para ello los centros educativos y las consejerías de educación deben implementar programas de prevención del acoso escolar y mejora de la convivencia, promoviendo el respeto hacia la diversidad y los derechos humanos. Estos programas deben involucrar en su diseño, planificación e implementación a las familias y al alumnado refugiado.
- Una última línea de acción sería la de adaptar el sistema educativo a las necesidades de los menores refugiados, poniéndose el énfasis en su bienestar emocional. En este sentido, tanto las políticas educativas, como los centros educativos deben proporcionar apoyo socioemocional al alumnado refugiado mediante la colaboración de psicólogos y mediadores culturales. Esto permitirá al alumnado refugiado poder superar sus dificultades psicológicas como el estrés, la ansiedad

y los traumas asociados a la migración. Además, es importante otorgar responsabilidades a este alumnado en los centros educativos para mejorar su autoestima y facilitar su integración social, por ejemplo, dándoles papeles activos de tutoría entre compañeros, como el programa Tutoría Entre Iguales (TEI) o participar en actividades o proyectos centrados en su cultura o país de origen.

En los apartados anteriores se pone de manifiesto cómo diversos factores están afectando al acceso a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo. Los países que acogen a estos menores, aunque cuentan con una legislación internacional y nacional en derechos humanos y a la educación, no aseguran de manera adecuada su educación dentro de sus territorios, en muchos casos se deja en manos de la buena voluntad y el compromiso de los países de acogida la recepción de este alumnado.

Resulta destacable que debido a la complejidad de esta situación es necesario demandar la implicación de diversos sectores sociales, económicos, políticos y educativos en la resolución de esta crisis humanitaria. Es crucial evitar que estos menores sigan siendo objeto de vulneraciones constantes y ataques a su seguridad y dignidad, lo cual representaría una pérdida moralmente inaceptable de una generación completa.

Se plantea la necesidad de asegurar que el alumnado refugiado acceda a una educación de calidad, que no solo les sirva para paliar sus necesidades, sino que les capacite para fomentar su integración social, independiente del país en que se encuentren. Así mismo, es importante comprender que la educación de estos menores no debe ser motivo de disputas ideológicas, sino abordarse desde un enfoque holístico, centrado en la dignidad humana y en el interés superior del menor, constituyendo ambos el único camino para fomentar una auténtica ciudadanía global.

3.- OBJETIVOS

El propósito principal de este estudio es explorar detalladamente los retos y desafíos que plantea la inclusión del alumnado refugiado en las aulas a través de la voz del personal docente de un centro educativo de Santander. Sin embargo, este trabajo no se limita a alcanzar únicamente el objetivo central, sino que también contempla unos objetivos específicos.

Objetivo general: Conocer y analizar en profundidad los retos y desafíos del personal docente de un centro educativo en Cantabria ante la inclusión del alumnado refugiado en sus aulas.

Objetivos específicos:

- Describir las características del alumnado refugiado presente en el centro educativo.
- Identificar aspectos emocionales, culturales y académicos a través de la voz del personal docente.
- Investigar las prácticas docentes que lleva a cabo el personal docente en relación con la educación intercultural e inclusiva.
- Describir e interpretar los desafíos de los docentes respecto al proceso de acogida y seguimiento del alumnado refugiado.

4.- METODOLOGÍA

En los apartados anteriores se ha establecido el marco teórico que respalda el diseño de esta investigación. Se ha delineado el enfoque de la investigación mediante la identificación del problema y la presentación de los objetivos. En este apartado se aborda la metodología específica utilizada para el diseño de la investigación, se ofrece un contexto relevante, se justifica la selección de la muestra, se describen las técnicas y herramientas empleadas para recabar los datos y, por último, se presentan las consideraciones éticas que guiarán todo el proceso de investigación.

4.1.- Tipo de investigación

Para lograr los objetivos planteados, nuestra investigación se basa en un enfoque cualitativo de tipo etnográfico que, según González (2007), busca comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que les sucede. Así mismo, esta investigación se caracteriza por su enfoque exploratorio, dado que no se han identificado previamente antecedentes ni investigaciones que aborden las percepciones y desafíos del personal docente respecto al alumnado refugiado en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Por tanto, la metodología cualitativa empleada permite una aproximación detallada al fenómeno de la educación intercultural inclusiva con el alumnado refugiado en

un centro educativo de Santander, proporcionando información valiosa desde la perspectiva del personal docente. Se emplearon entrevistas semiestructuradas con un reducido grupo de personas docente que tienen en sus aulas alumnado refugiado. Esta elección permitió un análisis detallado de las opiniones y experiencias del personal docente en su práctica diaria.

4.2.- Selección del contexto: Centro de Educación Infantil y Primaria “Derechos Humanos”⁵

El Centro de Educación Infantil y Primaria (en adelante, CEIP) se encuentra en el municipio de Santander, que corresponde a la capital de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Dicho municipio contaba a fecha de 2022 con 171.693 habitantes.

Dentro de la ciudad, el CEIP Derechos Humanos está situado en una zona que ha experimentado un aumento en su población debido a la llegada de migrantes en los últimos años, circunstancia que se refleja en el centro, siendo este un centro con un alto porcentaje de alumnado cuya lengua materna es distinta a la española y cuyo origen corresponde a países distintos. Del mismo modo, las matrículas se dan a lo largo de todo el año, siendo un centro con una alta movilidad del alumnado. Por todas estas razones, la interculturalidad es un rasgo característico y un valor del CEIP Derechos Humanos.

El nivel socioeconómico de las familias es medio y medio-bajo. Hay un gran porcentaje de familias becadas para el comedor escolar. El grado de implicación de las familias es desigual. Hay un grupo de familias que están implicadas con el día a día del centro y se muestran colaboradores con el mismo. Pero hay un amplio sector de familias que debido a su situación personal no se implican en la vida del centro, ya sea por la barrera del idioma, compromisos laborales o situaciones de índole social.

En relación con el profesorado del centro, el CEIP cuenta con 35 docentes, siendo el 54,2% estable y el 43,8% interino, teniendo 32 de ellos jornada completa. El alto número de docentes interinos supone una importante renovación del claustro cada curso escolar, necesitando adaptarse a las líneas de actuación establecidas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD).

Los anteriores Planes y Proyectos se traducen en el Plan Estratégico para la Mejora del éxito educativo de todo el alumnado (PEM), entendido como una herramienta de gran importancia que ayuda al centro educativo a alcanzar con éxito sus metas de

⁵ El nombre del centro se ha anonimizado para conservar la confidencialidad.

cambio y mejora. El centro cuenta con otros profesionales como son 2 Auxiliares Técnicos Educativos, (ATE), 3 Personal de Administración y Servicios (PAS) y 3 Auxiliares de Lengua de Origen en los idiomas: rumano/moldavo, ucraniano/ruso y chino.

A los planes anteriormente descritos hay que añadir un Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana cuyo objetivo es la enseñanza de la cultura y civilización rumanas tanto para todo el alumnado. Este programa se lleva a cabo gracias a una colaboración entre la Consejería de Educación de Cantabria y el Instituto de Lengua Rumana, que forma parte del Gobierno de Rumanía.

Tabla 7 Alumnado extranjero en Educación Infantil

País	2 años	3 años	4 años	5 años
Argentina	1			
Perú	2	1	3	
Ucrania	1	1	1	2
Moldavia	1		7	3
Ecuador	1			
Colombia	1			3
Rumanía	2		2	
Portugal		1		
República Dominicana		1	1	
Total	9	4	14	8

Fuente: elaboración propia a partir del censo del centro

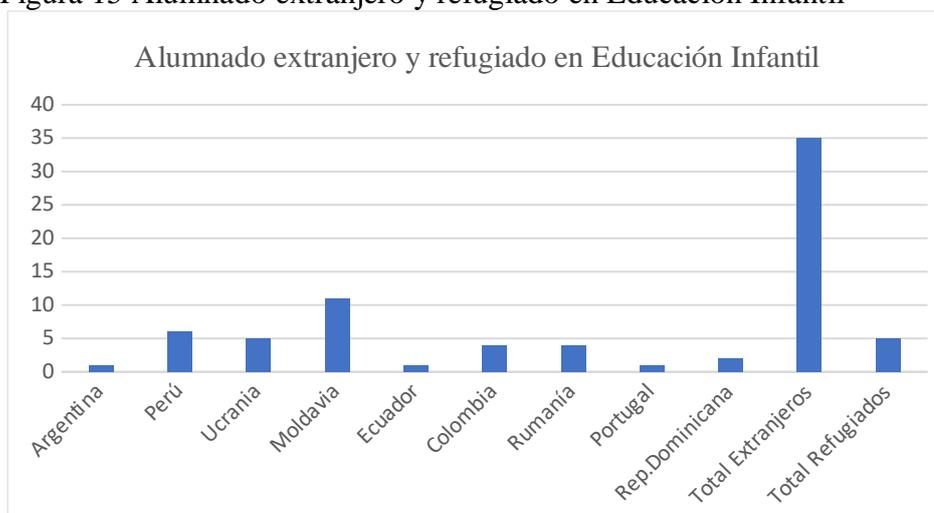
Tabla 8 Alumnado extranjero en Educación Primaria

País	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Argelia	1			2		
Georgia	1		1	1		
Yemen	1		1			1
Colombia	1	1		2	2	4
Nicaragua	1					
Ecuador		1	1		3	1
China			1	1		2
Etiopía				1		
República Dominicana				1		1
Bolivia			1			
Pakistán	1				1	
Rumanía	1	5	3	3	2	2
Moldavia	1		2	1	5	2
Ucrania	2	1	2	1	3	1
Venezuela		1			1	
Francia					1	
Portugal						1
Rusia				1		1
Perú		1	3	1		1
Total	10	10	15	15	18	17

Fuente: elaboración propia a partir del censo del centro

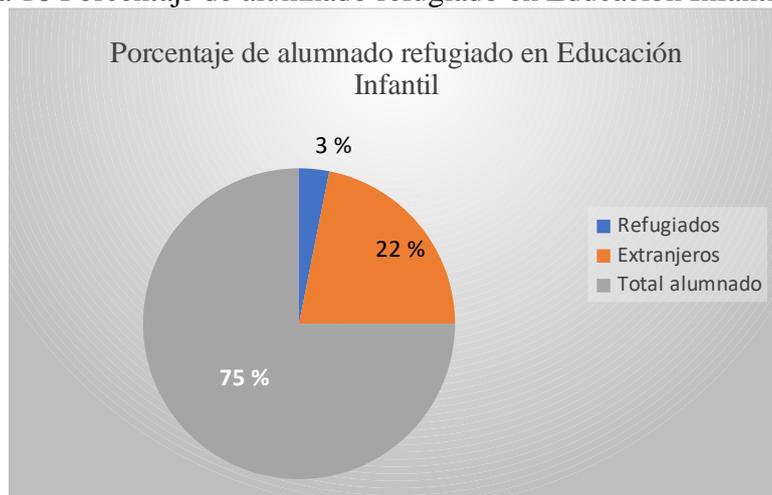
Durante el presente curso escolar, el alumnado total matriculado es de 354 alumnos y alumnas existiendo alumnado extranjero en todas las aulas, como se aprecia en las Tablas 7 y 8. Además, en el centro hay un total de 70 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE), 20 de los cuales son de incorporación tardía al sistema educativo (ITSE). Tal y como puede apreciarse en la Figura 15, en Educación Infantil hay un total de 120 alumnos de los cuales 35 son alumnado con nacionalidad extranjera⁶, siendo el número total de refugiados de 5 alumnos/as, procedentes todos ellos de Ucrania.

Figura 15 Alumnado extranjero y refugiado en Educación Infantil



Fuente: elaboración propia a partir del censo del centro educativo

Figura 16 Porcentaje de alumnado refugiado en Educación Infantil



Fuente: elaboración propia a partir del censo del centro educativo

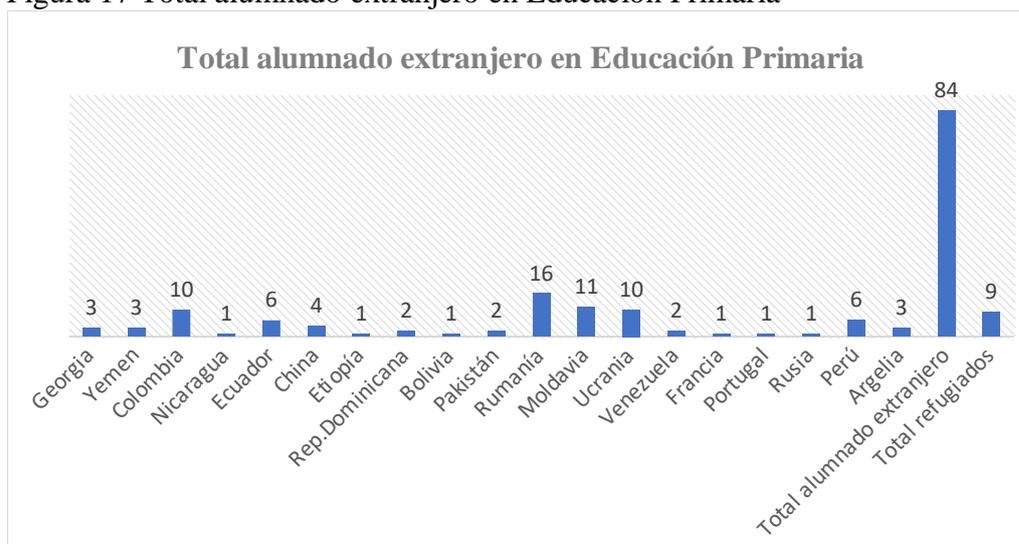
⁶ Se entiende por alumnado extranjero el que reside en España, pero carece de nacionalidad española.

El número total de alumnado refugiado es relativamente bajo en comparación con el conjunto total de estudiantes extranjeros (5 de 35 estudiantes extranjeros). Sin embargo, es esencial tener en cuenta que estos cinco alumnos provienen exclusivamente de Ucrania, lo que sugiere una situación específica de origen para este grupo del contexto de los refugiados.

En cuanto al análisis del alumnado matriculado en Educación Primaria, hay un total de 234 alumnos/as y se observa una diversidad de nacionalidades representadas, lo que refleja la diversidad cultural presente en el centro educativo.

Se puede observar en las Figuras 17 y 18 que la distribución de alumnado extranjero varía ampliamente, desde un mínimo de alumnado procedente de países como Nicaragua, Etiopía, Francia, Portugal, Rusia y Argelia, hasta un máximo de 16 alumnos/as de nacionalidad rumana.

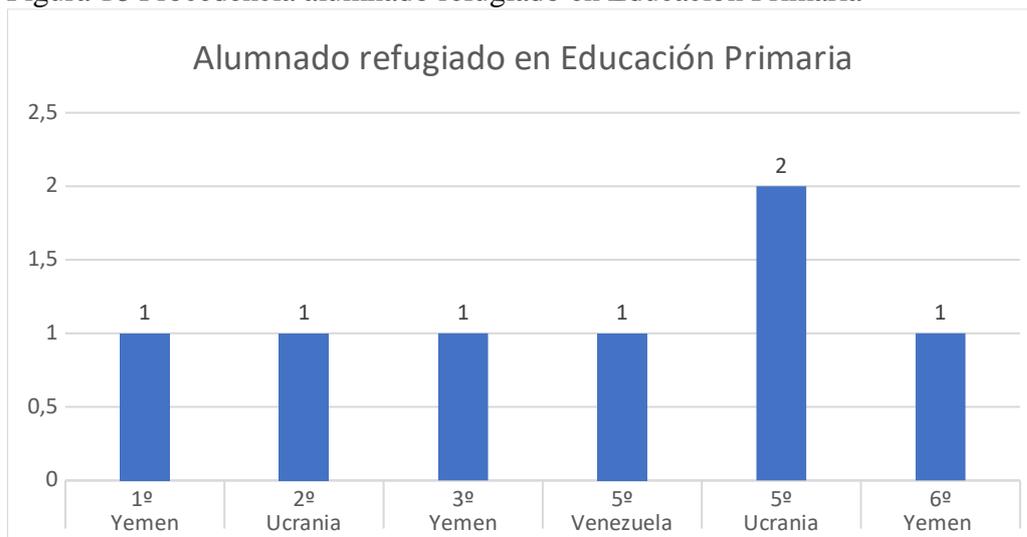
Figura 17 Total alumnado extranjero en Educación Primaria



Fuente: elaboración propia a partir del censo educativo

En cuanto al análisis del alumnado matriculado en Educación Primaria, se observa una diversidad de nacionalidades representadas, lo que refleja la diversidad cultural presente en el centro educativo. En cuanto al alumnado refugiado, se registra un total de 9 alumnos refugiados en Educación Primaria, los cuales son según su procedencia: Ucrania, Venezuela y Yemen.

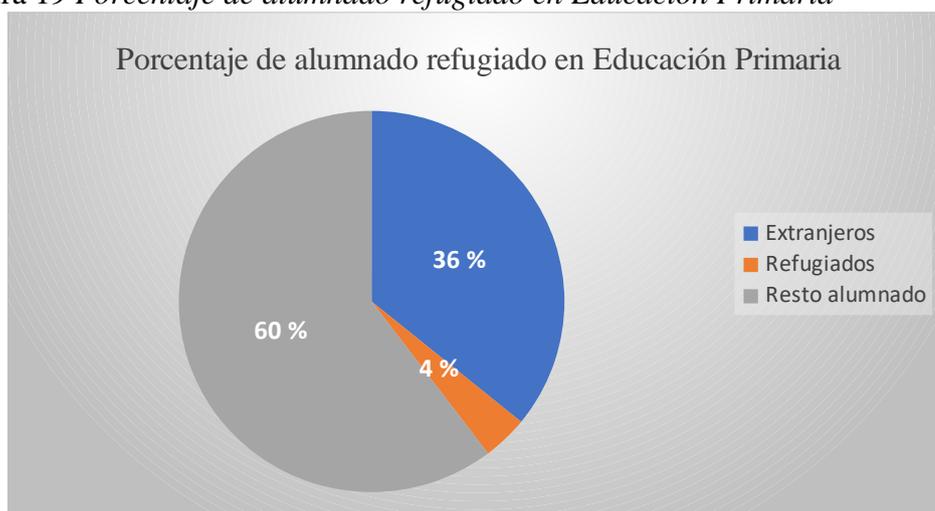
Figura 18 Procedencia alumnado refugiado en Educación Primaria



Fuente: elaboración propia a partir del censo del centro educativo

El análisis de la composición del alumnado refugiado en Educación Primaria mostrado en la Figura 19 revela que el porcentaje de alumnado extranjero es del 35,8%, siendo el alumnado con condición de refugiado el 3,8% del total del alumnado matriculado en el centro. Esta proporción indica la presencia de una minoría significativa de este alumnado, lo que sugiere la necesidad de abordar las necesidades particulares que presentan estos alumnos/as en el diseño de estrategias educativas inclusivas en el centro.

Figura 19 *Porcentaje de alumnado refugiado en Educación Primaria*



Fuente: elaboración propia a partir del censo educativo

La necesidad de apoyo a este alumnado no se debe solamente al gran número de lenguas diferentes, sino porque hay un amplio número de alumnado de cada una de ellas que necesita atención personalizada para la adquisición de la Lengua Nueva (castellano).

Por otro lado, hay un grupo numeroso de alumnado que requiere de apoyo educativo adicional en las aulas por diversas razones, incluyendo aquellos que presentan un nivel bajo de comprensión de la Lengua Nueva. En concreto, el 15% del alumnado de Primaria de los cursos 5º y 6º asisten al Programa de Refuerzo Educativo (PREC). Se puede observar que la distribución de alumnado extranjero varía ampliamente, desde un mínimo de alumnado procedente de países como Nicaragua, Etiopía, Francia, Portugal, Rusia y Argelia, hasta un máximo de 16 alumnos/as de nacionalidad rumana.

4.3.- Entrevistas semiestructuradas

De acuerdo con el marco teórico y los objetivos de la investigación, se ha utilizado la entrevista semiestructurada a nueve profesionales docentes de distintos cursos escolares en un centro de educación infantil y primaria en Santander y que cuentan en sus aulas con la presencia de alumnado refugiado.

El muestreo es intencional, considerando tanto las particularidades de la investigación, como el criterio de accesibilidad conveniente a la muestra. Siguiendo a González (2007), el muestreo intencional se produce cuando el investigador trabaja con una muestra a la que tiene directamente acceso por su cercanía. Los profesionales de la educación que decidieron participar en las entrevistas fueron seleccionados a través los siguientes criterios:

1. Ser profesional docente que cuenta en sus aulas con alumnado refugiado
2. Formar parte de un centro educativo de Cantabria
3. Impartir docencia en diferentes cursos de educación primaria
4. Formar parte del equipo directivo
5. Formar parte del departamento de orientación educativa

El acceso a las personas entrevistadas fue gracias a la cercanía laboral ya que compartimos el mismo centro educativo, lo cual fue un factor clave que facilitó la realización de las entrevistas. Las identidades de los participantes en las entrevistas no se revelan con sus nombres reales. En su lugar, se les ha asignado un nombre ficticio de forma aleatoria para preservar su confidencialidad en la muestra. A continuación, se recoge en la Tabla 9 las características sociodemográficas de las personas entrevistadas.

Tabla 9 Características sociodemográficas del personal docente participante en las entrevistas

Nombre	Género	Curso que imparte	Experiencia docente (años)	Formación universitaria	Formación específica en Interculturalidad	Número de alumnos refugiados
Ana	Femenino	5° Primaria	15	Diplomada Ed. Primaria	No	1
Fátima	Femenino	1°, 3° y 6°	2	Licenciada Química	No	1
Alisa	Femenino	2°, 3°, 5°	4	Licenciada Química y Biología	No	3
Laura	Femenino	3°	25	Diplomada Ed. primaria	No	1
Miguel	Masculino	6°	13	Diplomado en Ed. Primaria y Ed. Infantil	Curso Cooperación al Desarrollo	1
Lucía	Femenino	2°	18	Diplomada en Ed. Primaria.	Curso de Coordinador de Interculturalidad (20 horas)	1
Rosa	Femenino	1°	23	Licenciada en Pedagogía	Curso del Centro de Educación del Profesorado	1
Paula	Femenino	Departamento de Orientación	20	Licenciada Pedagogía Máster	Curso online	*
María	Femenino	Equipo directivo	13	Diplomada en Ed. Musical Máster	No	1

(*) la persona entrevistada es orientadora del centro y no imparte docencia directa al alumnado refugiado.

Sin embargo, entre sus funciones está la de realizar la acogida a las familias del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.

Según Kvale (2011), la entrevista semiestructurada tiene una secuencia de temas que se deben tratar, así como algunas preguntas preparadas. Sin embargo, hay al mismo tiempo apertura a los cambios de secuencia y a las formas de preguntas, para profundizar las respuestas que ofrecen los entrevistados.

Hemos optado por este método de recolección de datos ya que nos permite obtener argumentos más sólidos y, en consecuencia, un conocimiento más completo y profundo de los desafíos que implica la educación de alumnado refugiado para los docentes en dicho centro escolar. En el contexto de nuestra entrevista, comenzamos definiendo los objetivos de nuestra investigación, a partir de los cuales identificamos los aspectos que se pueden explorar y los convertimos en los objetivos específicos a tratar. El guion de la entrevista se estructura en 6 bloques:

- **Presentación.** En esta parte explico el propósito de mi investigación y la finalidad de la entrevista, destacando brevemente los objetivos, el alcance y el impacto potencial de la investigación.
- **Características sociodemográficas y formativo-laborales.** En este bloque de entrevista, se procederá a analizar detalladamente las características sociodemográficas y la formación laboral de los docentes entrevistados. Se prestará especial atención a la formación en interculturalidad y cualquier formación adicional relevante, así como a la experiencia laboral de cada docente en el ámbito educativo. Estos aspectos son fundamentales para comprender la forma en que los docentes se enfrentan a los retos asociados a la educación de alumnado refugiado en el contexto de un centro educativo de Santander.
- **Características del alumnado refugiado.** Esto implica examinar factores como las características que ha observado en el alumnado refugiado, las diferencias significativas que presentan con el resto de alumnado de origen extranjero, la forma de abordar las diferencias anteriores, las habilidades y fortalezas que presenta este alumnado, así como las posibles barreras adicionales que presenta el alumnado refugiado en comparación el alumnado extranjero.
- **Proceso de llegada y acogida del alumnado refugiado.** Se explora en profundidad el proceso de llegada y acogida que atraviesa el alumnado refugiado a integrarse en el nuevo centro educativo. Esto incluye aspectos como la provisión de recursos y servicios de apoyo para facilitar su adaptación, la identificación de posibles desafíos emocionales y sociales que pueda presentar este alumnado. Tam-

bién se analiza cómo se establece una red de colaboración y comunicación entre el centro educativo, las familias y otros actores involucrados en su educación con el objetivo de garantizar una transición fluida y efectiva.

- Retos y desafíos de la inclusión intercultural de este alumnado. Este bloque de entrevista se centra en los retos y desafíos específicos que los docentes enfrentan al educar al alumnado refugiado. Estos desafíos pueden variar desde la superación de barreras lingüísticas hasta la gestión de traumas y estrés que presenta este alumnado relacionado con el conflicto y la migración. Se examinarán las dificultades que surgen al equilibrar las necesidades individuales del alumnado refugiado con las demandas del currículo escolar y se analizarán posibles estrategias para abordar estas cuestiones. Además, se explorarán las percepciones que los docentes tienen sobre su propia capacitación y el apoyo profesional que reciben para poder enfrentar a estos retos, así como conocer su opinión y propuestas sobre las prácticas educativas existentes para la inclusión y el bienestar del alumnado refugiado.
- Propuestas y expectativa futuras. Por último, con este último bloque de preguntas trato de indagar sobre las ideas innovadoras o cambios metodológicos que consideran esenciales para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado refugiado.

El resultado del guion de la entrevista fue compartido por el director del presente trabajo de investigación, pudiéndose consultar en el Anexo 1. Todas las entrevistas las realicé en el aula de la coordinadora de interculturalidad, al ser un aula tranquila, sin ruidos y libre de interrupciones para poder realizar la entrevista y la grabación de la misma. Cabe mencionar que la duración de las entrevistas tuvo una duración entre 45 minutos y una hora de duración. La mayoría de las entrevistas se realizaron en una sola sesión, a excepción de una de ellas que fue interrumpida dos veces y tuvo que reanudarse tras un breve espacio de tiempo en el mismo día.

Una vez que se ha definido el tema y se ha elaborado el guion de la entrevista, se procedió a iniciar el proceso de contacto con el equipo directivo del centro educativo para solicitar formalmente el permiso necesario para llevar a cabo las entrevistas. El único criterio establecido para la selección de los entrevistados fue que tuvieran en sus aulas alumnado refugiado.

Después de realizar la selección de los 9 docentes que estaban dispuestos a colaborar en la investigación, se llevaron a cabo las respectivas comunicaciones para coordinar las entrevistas, las cuales se realizaron en 7 días diferentes durante el mes de junio de 2023.

Durante todo el proceso de entrevista, se garantizó el cumplimiento de los criterios éticos relacionados con la confidencialidad y la protección de datos personales. Se aseguró el anonimato de todos los participantes y se obtuvo su consentimiento firmado, siguiendo las disposiciones establecidas por la normativa de protección de datos personales de la Universidad de Cantabria. Esto se hizo con el propósito de salvaguardar la identidad de los entrevistados y evitar que se expusieran públicamente o se vieran en riesgo.

Con el fin de abordar estos aspectos de manera adecuada, desarrollé una introducción a la entrevista que se leía a los entrevistados antes de comenzar su participación, en la que se agradecía su participación en la investigación, así como el objetivo de esta, y se reiteraba la importancia de la protección de sus datos personales. Es importante resaltar que, antes de iniciar cada entrevista y después de explicar el objetivo de la investigación, informé a los participantes que utilizaría un seudónimo a su elección con el fin de mantener su anonimato.

La finalización de las entrevistas ofreció a los docentes la posibilidad de añadir cualquier comentario adicional antes de dar por concluida la conversación. Esto proporciona a cada docente una última oportunidad para abordar cuestiones que hayan estado en su mente o que le hayan preocupado a lo largo de la entrevista. Siguiendo a Kvale (2011), estas impresiones inmediatas, basadas en el acceso empático del entrevistado a los significados comunicados en la situación de entrevista en vivo, pueden proporcionar un contexto valioso para el análisis posterior de las transcripciones. Es importante mencionar que los participantes no recibieron ninguna forma de compensación material por su participación en la investigación.

4.4.- Análisis de datos

Una vez finalizadas las entrevistas, se procedió a la transcripción de las respuestas en una tabla, lo que permitió llevar a cabo el análisis de contenido de cada una de ellas. De manera que se ha aplicado un sistema de codificación a los datos obtenidos, lo que conlleva a asignar varias palabras clave a cada fragmento de texto para facilitar la identifi-

cación de las declaraciones posteriores (Kvale, 2011). Estas categorías proporcionan un marco estructurado para analizar las respuestas de las entrevistas, facilitando la comprensión de las diversas perspectivas y prácticas de las personas entrevistadas. A continuación, se presenta la estructura para organizar las respuestas de las entrevistas (Tabla 10).

Tabla 10 Sistema de categorías para el análisis de la información

<u>Categoría</u>	<u>Subcategoría</u>	<u>Descripción</u>
Características Sociodemográficas y formativo laborales (preguntas 1-16)	Datos demográficos y formación	Declaraciones relacionadas con la formación académica, formación en interculturalidad y experiencia con alumnado refugiado.
	Experiencia laboral	Comentarios sobre sus años de experiencia en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Experiencia en centros públicos y/o centros concertados y privados Desempeño en puestos de coordinación o dirección
Características del alumnado refugiado (preguntas 17-26)	Número y características de alumnado refugiado por aula	Patrones comunes y diferencias entre el alumnado refugiado y diferencias con el resto de alumnado extranjero
	Necesidades	Impacto de las experiencias de desplazamiento Habilidades y fortalezas de este alumnado Barreras adicionales a las que se enfrentan
Proceso de llegada y acogida (preguntas 27-39)	Adaptación positiva	Medidas y acciones específicas del centro educativo para facilitar la acogida Apoyos a nivel académico, social y emocional
	Acogida entre alumnos	Comentarios sobre la elección del alumno tutor Beneficios de implementar programa TEI

	Acogida con las familias	Declaraciones sobre los canales de comunicación con las familias Participación de las familias en actividades extraescolares y de centro
	Coordinación con Organizaciones externas al centro	Comentarios sobre la coordinación con el ADI Comentarios que realizan sobre la coordinación con ONG y Cruz Roja
Retos, desafíos y propuestas de mejora (preguntas 40-55)	Recursos personales y materiales	Declaraciones en las que se establecen los criterios para la asignación de recursos personales y materiales adicionales Necesidades detectadas para solicitar mayor número de recursos de apoyo
	Metodología	Comentarios en los que se habla sobre la coordinación con otros docentes que cuenta con alumnado refugiado en sus aulas Adaptación de métodos y criterios de evaluación para adaptarse a este alumnado
	Convivencia	Manifestaciones que hacen sobre problemas de discriminación y/o xenofobia Comentarios sobre la forma de solucionar los problemas de convivencia
	Retos y desafíos encontrados	Declaraciones sobre las medidas para evaluar el desarrollo socio-emocional Manifestaciones por parte de la retroalimentación realizada por parte de las familias y el propio alumnado Comentarios sobre los desafíos específicos encontrados y la forma de superarlos
	Propuestas de mejora	Declaraciones sobre propuestas para mejorar la Inclusión Intercultural en los centros educativos

Fuente: elaboración propia

Después de completar este proceso de investigación científica, es esencial comunicar los aspectos más destacados del mismo a los docentes entrevistados. Siguiendo las orientaciones de Gibbs (2012), se promueve la práctica de la retroalimentación, que implica proporcionar información sobre los resultados de la investigación de manera que puedan constatar que sus contribuciones han sido efectivas y que la investigación ha generado resultados de significativa relevancia.

4.5.- Consideraciones éticas

En el proceso de llevar a cabo mi investigación, busqué la aprobación y autorización del Comité de Ética (Anexo 3) de Proyectos de Investigación de la Universidad de Cantabria (CEIUC). Para ello, presenté una declaración detallada sobre las implicaciones éticas involucradas, utilizando como guía el código de buenas prácticas del CSIC (2021).

5.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este apartado voy a presentar los resultados obtenidos en mi trabajo de investigación. Es relevante notar que, debido a la naturaleza cualitativa del estudio, los resultados de las entrevistas se muestran enfocándose principalmente en las palabras exactas utilizadas extraídas directamente de las transcripciones de dichas entrevistas. Esta metodología se centra en recoger las motivaciones, metodología, retos y desafíos que presentan los entrevistados en su práctica docente.

Los resultados han sido organizados en torno a tres grandes áreas: aspectos emocionales, culturales y académicos. La compleja realidad del alumnado refugiado ha revelado desafíos significativos que influyen en su bienestar emocional, la influencia de su bagaje cultural en su adaptación y la repercusión directa de estas experiencias en su rendimiento académico. Además, en el apartado de aspectos emocionales, se incluirá un subapartado específico sobre el miedo, explorando su impacto en la experiencia emocional del alumnado refugiado. A través de los siguientes bloques, se desglosará cada uno de estos aspectos para comprender mejor la realidad.

Entre los objetivos de la investigación, me planteo describir las características del alumnado refugiado y detectar los posibles problemas que puedan presentar, así como conocer las fortalezas y debilidades percibidas por el personal docente al llegar al centro escolar. Para ello, quise averiguar el impacto que los docentes creen que las ex-

perencias de desplazamiento tienen sobre el rendimiento académico del alumnado refugiado, emergiendo varios aspectos comunes de las respuestas de los entrevistados, lo que arroja luz sobre la complejidad y los desafíos a los que se enfrentan en el proceso de adaptación y aprendizaje con este alumnado.

Los resultados muestran una notable influencia de los desafíos emocionales en la experiencia del alumnado refugiado. En primer lugar, estos desafíos pueden abarcar desde problemas de estrés y ansiedad debido a experiencias y vivencias traumáticas pasadas hasta dificultades para adaptarse a un entorno educativo nuevo y desconocido. Estas emociones pueden influir directamente en su participación en el aula y en su rendimiento académico.

En segundo lugar, realizo un análisis de la diversidad cultural de este alumnado y cómo sus tradiciones, costumbres y valores pueden influir significativamente en su proceso de inclusión educativa, analizando cómo el personal docente considera que la diversidad cultural también puede enriquecer el entorno educativo, pero a su vez presenta desafíos de comunicación y comprensión que deben ser abordados para una integración efectiva.

En tercer lugar, me propuse obtener una visión profunda de los retos y desafíos específicos a los que se enfrentan los profesionales docentes en este contexto educativo. Esto implicó explorar minuciosamente las barreras a las que se enfrentan en su labor diaria, así como identificar las estrategias que emplean para superar los obstáculos y adaptarse a las necesidades particulares que presenta este alumnado en concreto.

5.1.- Aspectos emocionales

La mayoría de los docentes destacan el miedo experimentado por el alumnado refugiado al llegar a las aulas. Como primer testimonio transcribimos lo que nos comentaba Fátima, destacando sobremano la emoción asociada al miedo que presenta este alumnado: “Vienen con mucho miedo, no tienen confianza, si vienen de un país en guerra, tienen miedo a que se sepa su nacionalidad”. Ana menciona también el miedo de su alumno: “tienen problemas emocionales, vienen temerosos, no conocen a sus compañeros ni al sistema educativo”.

El miedo es un tema estudiado por Fouce (2016), quien considera que “los movimientos migratorios ocasionados conllevan una serie de repercusiones psicológicas, sociales, culturales y económicas para las personas a las que es preciso atender (p.5).

Este fenómeno también es observado por Larroy et al. (2016), quienes plantean la posibilidad de que, a pesar de recibir protección, las personas refugiadas podrían experimentar una reducción en su sensación de seguridad, mostrando mayor susceptibilidad y nerviosismo.

Siguiendo con Fouce (2016), se corrobora la noción de que los menores hasta los 12 años presentan mayores obstáculos al expresar sus emociones, experimentando sensaciones de vulnerabilidad e inseguridad. Esto se manifiesta a través de conductas regresivas, como la enuresis y los terrores nocturnos, así como quejas físicas. Además, el temor a ser abandonados se destaca como una preocupación predominante en comparación con otros temores. Fouce (2016) destaca cómo el miedo puede manifestarse de diversas formas en el alumnado refugiado, desde el miedo y la persecución en sus países de origen hasta el miedo a la incertidumbre y la inseguridad en el país de acogida. Este estudio resalta cómo estas experiencias emocionales pueden influir en la adaptación y el bienestar de los refugiados en el sistema educativo.

En cuanto a la diferencia del alumnado refugiado respecto al alumnado extranjero, las barreras psicológicas y el trauma es una característica común. Así, para Alisa, “sobre todo cuando su padre se queda en la guerra, están muy traumatizados por estar lejos de su padre, lo que puede afectar a su proceso de adaptación y estado emocional”. Según Larroy et al. (2016) se han visto expuesto a una situación de amenaza intensa, con unas consecuencias importantes en su vida actual, lo que facilita la aparición de síntomas como respuesta a la gravedad de lo ocurrido.

En este sentido, se observan barreras psicológicas y traumas en el alumnado refugiado, especialmente relacionados con la incertidumbre de su situación y la percepción de que su permanencia es transitoria. Al respecto, Alisa señala una diferencia significativa, indicando que “los padres de los alumnos refugiados dicen que es un estado temporal y hay una barrera psicológica que les dice que no les hace falta aprender porque saben que van a volver a su país”.

La importancia de un proceso de acogida adecuado y la necesidad de proporcionar información y apoyo oportuno son consideradas como factores cruciales para la inclusión exitosa del alumnado refugiado. Son varios los docentes que consideran que garantizar una transición fluida y brindar recursos adecuados a este alumnado desde el principio, puede marcar una gran diferencia en su adaptación y bienestar social, tal y como afirma Miguel: “cuando vienen escapando de una guerra, llegan al país de acogida

con una sola maleta y vienen sin información, sin un grupo social que les acoja, su proceso de acogida depende totalmente de la voluntad del colegio y de la sociedad civil”.

Quisimos averiguar el impacto que los docentes creen que las experiencias de desplazamiento tienen sobre el rendimiento académico del alumnado refugiado, emergiendo varios aspectos comunes de las respuestas de los entrevistados, lo que arroja luz sobre la complejidad y los desafíos a los que se enfrentan en el proceso de adaptación y aprendizaje con este alumnado. Los testimonios de los docentes entrevistados resaltan el profundo impacto emocional que el alumnado refugiado experimenta y cómo puede afectar y dificultar su concentración en el proceso de aprendizaje. Según Alisa, “la parte emocional influye mucho, están sufriendo y no pueden estudiar”. Miguel, por su parte, menciona que “el impacto es terrible, terrible, vienen con un problema mental que necesita tratamiento psicológico para tratar esa huida, la base de la educación es la estabilidad emocional”.

5.2.- Aspectos culturales

Otra de las características del alumnado refugiado es el impacto cultural y de adaptación al nuevo centro educativo. El alumnado que procede de culturas cerradas o con un sistema educativo diferente al nuestro puede convertirse en una barrera adicional al tratar de integrarse en un centro educativo, lo que puede influir negativamente en el rendimiento final del alumnado refugiado.

Así, según Boussif (2019), distintas investigaciones basadas en los datos de los informes PISA manifiestan que la concentración del alumnado en centros concretos influye en el rendimiento del alumnado del centro de manera general. A pesar de los desafíos iniciales, los resultados de las entrevistas también resaltan que el rendimiento académico del alumnado refugiado puede mejorar con el tiempo, la adaptación y el sentimiento de seguridad en el nuevo entorno, tal y como menciona Laura: “cuando ven que aquí se vive tranquilo, se relajan y su rendimiento académico mejora”.

Por tanto, esta situación de desplazamiento implica desafíos adicionales como la necesidad de aprender un idioma, comprender un nuevo currículo y adaptarse a nuevas normas y expectativas académicas. Esta partida desde cero puede ser un factor que contribuya al impacto inicial en el rendimiento académico siendo los factores emocionales y culturales un papel fundamental en la adaptación del alumnado refugiado en el centro educativo.

Como manifiesta Cordero (2015), el componente socioeconómico y el nivel formativo de los progenitores extranjeros procedentes de contextos desfavorables inciden de manera negativa en el rendimiento del alumno. Según los datos de PISA (2012), hay una concentración de los estudiantes de origen inmigrante en las escuelas desfavorecidas y alertan de que este es uno de los factores más importantes que influyen en su bajo rendimiento, al que hay que añadir otros de tipo cultural, como el desconocimiento de la lengua del país de acogida.

En cuanto a los ámbitos o áreas en los que se requiere una atención más especial, las entrevistas revelan cuatro aspectos clave que requieren una atención especial para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

En primer lugar, la necesidad de apoyo lingüístico, el cual se destaca como uno de los desafíos más significativos para el alumnado refugiado, siendo una barrera para este alumnado, lo que afecta directamente su acceso a la educación. Así, María afirma que “el idioma con el que vienen también es una barrera, al igual que la cultura del alumnado refugiado que suele ser bastante diferente a la nuestra”. La docente Carmen nos confirma la barrera que en su práctica docente supone el idioma: “el idioma es la barrera principal, porque el refugiado muchas veces viene por problemas políticos y no económicos y a veces vienen de países con un nivel sociocultural muy alto, pero el problema es el idioma”.

Para abordar esta necesidad, se recomienda la implementación de programas de enseñanza de idiomas específicos para refugiados, donde se les brinde el apoyo necesario para ofrecer las habilidades lingüísticas básicas que les permitan participar plenamente en el proceso educativo. Así, según Cerna (2019), para que les sea posible comunicarse con otras personas, aprender idiomas del país de origen y desarrollar un sentido de pertenencia, niños y niñas refugiados necesitan apoyo lingüístico.

En este sentido, Bruner (2019) considera que el alumnado refugiado aprende de manera más efectiva si puede aprovechar su aprendizaje previo y se le estima a progresar. Sin embargo, sus antecedentes educativos y sus conocimientos, competencias y habilidades varían.

En el marco de estas entrevistas, nos propusimos analizar las habilidades y fortalezas presentes en el alumnado refugiado, así como la forma en que estas cualidades son aprovechadas por los docentes y por el propio alumnado. En general, se destacan como fortalezas y habilidades la empatía, sensibilidad y la capacidad de adaptación.

Los docentes subrayan la importancia de estas cualidades, las cuales han sido forjadas por las difíciles circunstancias que ha vivido este alumnado. Ejemplo de ello es la respuesta ofrecida por Laura: “adaptarse de esta manera es la mayor fortaleza, la de la flexibilidad y la atención”.

Resulta relevante la aportación de Alisa, una de las Auxiliares de Lengua de Origen: “los niños ucranianos están acostumbrados a trabajar en silencio y a veces tienen más choque con sus compañeros, pero también tienen curiosidad por el aprendizaje y puede ser un impulso para otros niños”. Paula destacó como fortaleza “la adaptación y la flexibilidad a cualquier situación por las circunstancias que han vivido, casi siempre están abiertos a aprender y se trabaja muy bien con ellos”. En relación con este punto, Lucía expresó que “la fortaleza es que creo que son alumnos más empáticos, más sensibles”.

En cuanto al aprovechamiento de estas fortalezas por parte de los docentes, se plantea un panorama diverso, ya que algunos entrevistados indican que los docentes son conscientes de las capacidades del alumnado refugiado y saben cómo integrarlas en el entorno educativo. Tal y como afirma Laura, “Yo creo que los docentes lo han sabido aprovechar, por ejemplo, la Auxiliar de Lengua de Origen le adapta el examen que es el mismo para todos para que se sientan integrados en el aula”. María afirma que “casi siempre están abiertos a aprender y se trabaja muy bien con ellos”. En cambio, Miguel señala que el sistema educativo no está preparado para acoger y maximizar esas fortalezas: “los docentes creo que no aprovechamos esas fortalezas, siempre se hace una acogida a mínimos y el enfoque educativo podría estar más orientado hacia las fortalezas del alumnado”

En cuanto al aprovechamiento por parte del alumnado, los docentes coinciden en que el alumnado en general parece estar dispuesto a aprovechar las fortalezas de sus compañeros/as refugiados. Se destaca la naturalidad con la que los alumnos/as interactúan y colaboran entre sí, especialmente en contextos de diversidad cultural y lingüística. Tal y como nos explica Ana, “los alumnos de clase durante los primeros días como se hacen dinámicas de presentación y adaptación al grupo, se intentan comunicar con estos niños refugiados y lo consiguen mejor que los profesores, entre niños se comunican mejor”. Además, los alumnos/as reconocen el valor de tener compañeros de diferentes orígenes y se prestan a ayudar a sus compañeros refugiados, lo que sugiere una apertura hacia la integración y la colaboración. Así lo expone Rosa: “los alumnos sí que

aprovechan esas fortalezas porque les gusta tener compañeros de otros idiomas y se prestan mucho a ayudarles”. María comparte su opinión respecto a este tema: “Los niños aprovechan la presencia de estos niños de manera más natural, lo valoran más y es parte de día a día en el aula, el adulto es más racional”.

Estas afirmaciones están en consonancia con lo expuesto por Hayward (2017), quien ha enfatizado que algunos jóvenes refugiados necesitan más atención terapéutica y también debe haber un mayor énfasis en las fortalezas y la resiliencia de los refugiados. En la misma línea, un informe de la OCDE (2018) considera que muchos de los alumnos inmigrantes tienen mayor riesgo de experimentar bajo rendimiento académico, sentimiento de alienación, alta ansiedad respecto a su desempeño escolar. Sin embargo, al mismo tiempo, mucho de ellos manifiestan altos niveles de motivación para alcanzar logros académicos y en la vida en general.

En cuanto a las barreras adicionales a las que se enfrenta el alumnado refugiado en comparación con otro alumnado, las entrevistas nos proporcionan una visión detallada de estas barreras que abarcan varios aspectos, desde el acceso limitado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), hasta los desafíos relacionados con el idioma y la adaptación cultural.

Los docentes señalan que el alumnado refugiado a menudo presenta dificultades para acceder a recursos educativos y tecnológicos, como tener un equipo informático y acceso a internet. En este sentido, Paula comenta que, “en la parte digital, casi todos tienen móviles, sólo les falta algo más específico como ordenadores o tablets”; “en general tienen más dificultad para acceder a ordenadores y a internet”. También Lucía incide en este aspecto: “en mi experiencia con esta alumna ucraniana, las ONG como Nueva Vida y Movimiento por la Paz les facilitan las tablets y todos los recursos TICS”.

Esta carencia puede ser un obstáculo para su participación en la educación a distancia, por lo que los docentes consideran un reto el garantizar que este alumnado tenga igualdad de oportunidades en el aprendizaje, lo que puede requerir medidas adicionales para proporcionarles acceso a ordenadores y conectividad.

En este sentido, en la Estrategia de la Unesco para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025), la falta de capacidad de participar activamente en un mundo cada vez más alfabetizado y digitalizado, conduce a la exclusión y actúa como una barrera importante para una participación más efectiva en las actividades políticas, sociales, culturales y económicas.

En consecuencia, es necesario prestar especial atención al potencial de las TIC en la respuesta a las demandas relacionadas con la alfabetización y el proceso de aprendizaje de alumnado que se encuentra en situación de vulnerabilidad, tales como el alumnado refugiado. En las entrevistas realizadas a los docentes se abordó la cuestión de cómo están realizando el proceso de acogida y el desafío de integrar de manera inclusiva al alumnado refugiado. Las respuestas ofrecen una visión detallada de las medidas tomadas para garantizar una llegada y adaptación efectiva de este alumnado a su nuevo centro educativo.

En primer lugar, se destaca la importancia de proporcionar un enfoque emocionalmente receptivo en el proceso de acogida. Los profesionales educativos resaltan la necesidad de contar con un ambiente acogedor y de apoyo que permitan al alumnado superar sus miedos y barreras emocionales. La atención personalizada, el cariño y la confianza transmitida desde el primer día, son elementos esenciales para fomentar una integración exitosa. Tal y como expone Fátima, “la primera medida es emocional, se les recibe con mucho cariño y les ayuda al niño refugiado a tener confianza y superar la barrera del miedo”. En este aspecto también coincide Laura: “aquí, en el colegio estamos preparados, al llegar el alumno refugiado se hace un periodo de adaptación. Se habla con las familias y con el tutor y cuando el alumno llega ya están las familias preparadas para saber lo que se van a encontrar”.

En cuanto al proceso de acogida, se observa que el centro implementa estrategias específicas para asegurar la adaptación gradual del alumnado refugiado. A través de las entrevistas iniciales realizadas por la orientadora y la coordinadora de interculturalidad, permiten comprender mejor las necesidades de cada alumno/a y de su familia. Así, Rosa comenta que “se hace una acogida a través de una entrevista inicial con la familia, se hace una evaluación del alumno, pero quizás se les deja demasiado rápido en el aula”.

Estas entrevistas también facilitan la presentación del centro educativo y el establecimiento de una comunicación fluida con la familia, así como la colaboración entre diferentes roles del centro educativo como orientadora, coordinadora de interculturalidad y tutores. Tal y como afirma Paula, “el plan de acogida es un trabajo colaborativo entre secretaria, orientadora y la coordinadora de interculturalidad”.

Este enfoque, según Trillo et al. (2017), está relacionado con un marco en el que se sitúa la colaboración docente, que ha sido reconocida como elemento clave de un nuevo paradigma del desarrollo profesional. Esta coordinación entre distintos profesio-

nales es fundamental para ofrecer un enfoque integral y garantizar una experiencia educativa y exitosa para el alumnado refugiado. Así lo expone Paula: “se les enseña el colegio para que le conozcan, se inicia la escolarización y a partir de ahí se van dando las respuestas a las necesidades que se van viendo, pero sobre todo que conozca y vea antes de empezar”. Miguel resalta los pasos de este proceso de acogida: “hay un día de acogida a las familias, después están con la orientadora y la coordinadora de interculturalidad que hacen la entrevista a la familia y la valoración inicial al alumnado que se incorpora al aula ordinaria y los tutores tienen el papel de hacer la acogida”. El resultado de estas entrevistas evidencia un esfuerzo por parte de los docentes para proporcionar un ambiente inclusivo en el proceso de acogida de este alumnado.

Sobre la implementación de acciones específicas para promover la interacción y la relación con el resto de alumnado, los docentes revelan una serie de estrategias dirigidas a optimizar la integración social de este alumnado en el centro. El empleo de dinámicas de juego es una herramienta efectiva para la interacción con este alumnado y la creación de lazos con sus compañeros/as como afirma Miguel: “desde el primer día hay dinámicas de acogida con el propósito de valorar las diferencias, insisto en que hay muchos países y maneras de entender la vida”; también Ana es coincidente en el uso de estas herramientas: “se han hecho dinámicas de toda clase como juegos para enseñarles el vocabulario”.

La confirmación de que la mayoría de los niños en la clase proviene de diversos países, resalta la pertinencia y la utilidad de estos enfoques. Según Mora (2013), los profesores podemos aprovechar esa relación entre juego y aprendizaje porque “jugar es conocerse, es conocer las limitaciones que se poseen, y una herramienta que permite la diferenciación. Jugar fomenta la curiosidad, es decir, crea una puerta hacia la emoción. Y mediante esta última se da vida al motor del aprendizaje (p.3).

Por otro lado, el concepto de compañero-tutor surge como una estrategia de suma importancia en el proceso de acogida. La formación de parejas compuestas por alumnado más sociables y aquellos recién llegados, que comparten idiomas o experiencias similares, se considera una herramienta eficaz para promover la familiarización con el entorno escolar.

Un claro ejemplo es lo que menciona Paula: “toda la parte de acogida la hice con su compañero tutor del mismo país, y luego las tutorías individualizadas que hago en el aula y forman parte de la acogida emocional”. Laura menciona: “les pongo en parejas

con aquellos alumnos que son más sociables y son los encargados de hacer de compañero tutor, cogiéndoles de la mano y llevándole al recreo, es una manera de que no estuviera solo”. También Laura expresa su opinión al respecto: “se suele escolarizar buscando que esté en el mismo aula alumnado que hable su idioma y sea su compañero tutor creando un vínculo para ir al recreo, a la biblioteca”. Fátima, por su parte, expresó lo siguiente: “por ejemplo en las tablas de multiplicar uno de los niños no lo entendía y su compañero tutor con los dedos se lo explicaba, también le acompañaba al baño y le decía como lo tenía que preguntar”. En este punto, también coincide Miguel: “buscan a un compañero tutor que hable su mismo idioma, porque en este centro tenemos un número muy alto de alumnado extranjero y es fácil que cualquier alumno tenga un compañero de su mismo país o similar y se convierte en su persona de referencia”.

Además, el apoyo emocional proporcionado por estos compañeros tutores desempeña un papel vital en la creación de vínculos y en la adaptación del alumnado refugiado, tal y como nos dice Ana: “escuchó a otra niña que hablaba su mismo idioma y eso hizo que tuviera un apoyo más fuerte, a los tres días parecía que llevara aquí toda la vida”. En este sentido, también coincide Rosa: “se les deja que se vayan adaptando sin presión, prestándole la ayuda de sus compañeros, por ejemplo, acompañándole al patio”. También Laura comenta: “si conmigo no funcionaba, recurría a otros compañeros de su misma aula, sus compañeros son la clave para que él se encontrara bien”.

También resulta de utilidad la implementación del programa de Tutorización entre Iguales (TEI) a través del cual se persigue empoderar al alumnado para que pueda establecer conexiones con sus compañeros/as, lo que no sólo beneficia su integración, sino que también promueve su desarrollo personal y social. Tal y como explica Laura, “nosotros hacemos el programa TEI (Tutoría entre Iguales), también tenemos al alumno más mayor que les sirve de ayuda, todo eso le sirve de ayuda para que se tranquilice y se vaya sintiendo bien”.

Según Bellido (2021), el programa TEI se basa en la tutorización emocional entre iguales, en el que el alumnado dos años mayores son tutores/as de alumnos/as dos años más pequeños. El respeto, la empatía y el compromiso son los pilares básicos de su desarrollo en los centros educativos. En Educación Infantil cada alumno de 3 años tiene como tutor a un alumno de 5 años y en Educación Primaria el alumno de 3º tiene como tutor a un alumno de 5º curso de primaria.

Un aspecto recurrente en las respuestas es la relevancia de los recursos humanos especializados, tales como la coordinadora de interculturalidad, la orientadora y las distintas Auxiliares de Lengua de Origen, que se distinguen como un elemento esencial en la adaptación exitosa del alumnado refugiado. Así lo comenta Ana: “en el momento que lo he necesitado me ha proporcionado material la coordinadora de interculturalidad para trabajar con esta niña”; y añade: “hay tanta interculturalidad que cuando viene un niño inmediatamente tiene un intérprete y tiene bastante ayuda, yo esto jamás lo había visto en otros centros, además la coordinadora de interculturalidad siempre te reúne e informa del proceso de acogida”. También Laura resalta la importancia de los recursos humanos: “le han ayudado mucho todos los apoyos que tenemos aquí, desde la comisión de interculturalidad a los docentes del PROA+ y el PREC”. En ese sentido, Miguel expresa que “los apoyos han sido la coordinadora de interculturalidad y los refuerzos de la comisión de interculturalidad que han sido 6 horas a la semana y la Auxiliar de Lengua de Origen que ha estado 4 días a la semana.”

Además, se hace evidente que tanto la coordinadora de interculturalidad como el resto de recursos humanos se enfrentan a un desafío aún mayor debido a que el alumnado extranjero llega al centro todas las semanas, lo que implica un flujo constante de entradas y salidas del alumno. En este sentido, Miguel comenta que “la coordinadora y comisión de interculturalidad están sobrepasadas porque vienen alumnos de otros países todas las semanas, con la consiguiente reordenación de horarios cada semana”; y añade: “es insuficiente una figura para tanto número de alumnado extranjero, se necesitaría duplicar la figura de la coordinadora de interculturalidad”. Este aspecto también lo resalta Lucía: “hay una masificación de este alumnado y el centro está colapsado para atender al alumnado refugiado, la voluntad es máxima, pero hay mucho que atajar”.

Esto sugiere un compromiso firme por parte de los docentes para abordar los problemas existentes, siendo un aspecto valioso y esencial para la resolución de los desafíos en un contexto educativo intercultural.

La figura del Auxiliar de Lengua de Origen se presenta como una estrategia altamente efectiva para la comprensión de las distintas áreas curriculares, permitiendo que el alumnado refugiado se involucre de manera equiparable con sus compañeros/as de aula, como nos muestra el testimonio de Ana: “he tenido apoyos personales como las auxiliares de lengua que venían 2 y 3 días a la semana y me han venido muy bien, porque la niña podía seguir la clase”. Miguel también añade: “ahora con las auxiliares de

lengua este alumno está bastante bien, aunque las auxiliares tendrían que venir desde principio de curso”. Laura también hace hincapié en la importancia de esta figura: “las ALOS nos van diciendo si los niños necesitan algo y nosotros vamos reajustando el proceso de acogida”; y añade: “la Auxiliar de Lengua le adapta el examen, que es el mismo para todos para que se sientan integrados en el aula”

La evaluación y seguimiento del proceso de acogida también emerge como una práctica importante para los docentes, los cuales subrayan la relevancia de evaluar el proceso de adaptación académica y socio-emocional del alumnado refugiado, tal y como menciona Laura: “Sí, siempre nos reunimos en la comisión de interculturalidad para ver cómo va cada alumno, lo que necesita y nosotros vamos reajustando el proceso de acogida y seguimiento”. Ana también se refiere al proceso de evaluación: “yo lo hice, la valoración la reflejé en el acta de la sesión de evaluación”. Por último, Lucía también hace referencia a este aspecto: “siempre se le ha dicho a la familia como está la niña a nivel emocional, estamos muy pendientes de ella”.

La realización de evaluaciones periódicas y la adaptación de las estrategias en función de los resultados es coherente con la idea propuesta por Escarbajal (2014), para quien un centro intercultural e inclusivo es aquel que promueve relaciones más abiertas y colaborativas entre el alumnado y sus familias, fomentando entornos de aprendizaje que valore y celebre la diversidad.

5.3.- Aspectos académicos

Los docentes identifican varias razones por las cuales el alumnado refugiado se matricula en este centro educativo. La interculturalidad y la disponibilidad de Auxiliares de Lengua de Origen son aspectos destacados que facilitan la adaptación del alumnado recién llegado. Fátima menciona que “este centro tiene algo que llama la atención, hasta los alumnos se preocupan entre ellos, no hay racismo porque hay muchas nacionalidades”. Para Alisa, el motivo de la matriculación de este alumnado es el siguiente: “viene por recomendación de sus amigos o familiares que tienen aquí a sus hijos o también por estar cerca o por recomendación de la Cruz Roja”. Esto sugiere que el ambiente inclusivo y acogedor del centro puede influir en la decisión de matricularse en él.

En relación con los recursos materiales y personales, los docentes reconocen la importancia de contar con recursos adecuados para apoyar al alumnado refugiado, especialmente psicólogos. Miguel afirma que “estamos totalmente sobrepasados para aten-

der con calidad a este alumnado y se hace todo por voluntad del profesorado”.

Algunos docentes consideran que las medidas actuales son insuficientes para abordar adecuadamente las necesidades del alumnado refugiado, tal y como afirma Miguel: “vienen con muchas carencias y se necesitaría una figura para trabajar la lengua nueva y el desfase curricular en un aula de enlace, eso no es ser exclusivo, sino que les damos la oportunidad de avanzar en los aprendizajes básicos”. Alisa enfatiza que “necesitamos un psicólogo en cada centro, porque los docentes dan lo mejor de sí, pero no llegan a todo”. Además, según expresa Fátima, “contamos con recursos personales y materiales, pero hace falta más ayuda para llegar al punto que quiere el centro”

Al preguntar si consideran que tienen la capacidad suficiente para abordar las necesidades específicas del alumnado refugiado, son varios los docentes que afirman no haber recibido una formación en educación intercultural y que los cursos específicos que se ofrecen son escasos y de un número limitado de horas. En este aspecto, Miguel comenta que “tenemos muchas carencias de conocimiento de la situación, de lo que es ser realmente un alumno refugiado y lo que eso supone para ellos”. Rosa también incide en este aspecto: “tengo un curso del CEP de pocas horas”. Otros docentes como Ana manifiestan la carencia en formación intercultural: “creo que no tengo la formación suficiente, lo que he aprendido ha sido por la práctica”. María también explica que “no me atrevo a decir que tenga formación intercultural, me defiendo, pero podría aprender mucho más”.

Estas opiniones están en consonancia con la investigación realizada por Ramírez (2012) en la que el profesorado, en un número muy elevado, efectivamente, no realiza acciones que pudieran permitir definirlos como competentes interculturalmente. A su vez, para Leiva (2011) la formación intercultural del profesorado es una demanda cada vez más emergente en los planes de formación inicial y permanente de las titulaciones de educación.

La escolarización de alumnado refugiado plantea desafíos particulares en términos de convivencia y posibles situaciones de discriminación en el entorno educativo. En la mayoría de las entrevistas, la diversidad de nacionalidades y culturas en el aula parece haber creado un ambiente enriquecedor, donde el alumnado se beneficia del contacto con otras realidades y valores humanos. Esta perspectiva resalta la importancia de aprovechar la diversidad como una fuente de aprendizaje mutuo. Así lo resalta Ana: “todos los alumnos son de países diferentes, se enriquecen todos muchísimo”.

Siguiendo con Leiva (2007), son cada vez más los profesores que optan por la interculturalidad como alternativa pedagógica para construir una escuela más optimista y solidaria. La adaptación de métodos de enseñanza y criterios de evaluación es una faceta que María ha realizado de manera exitosa: “he adaptado la metodología a su nivel de competencia curricular, ha sido más individualizada y los criterios de evaluación han sido distintos”. También Ana habla acerca de la adaptación en su metodología: “los métodos sí los he adaptado porque es más visual, los objetivos que se tienen que conseguir de manera más progresiva”. Así mismo, la evaluación también se adapta en términos cualitativos y cuantitativos, tal y como expone María: “durante el primer y segundo trimestre se les proporciona un boletín informativo en su idioma y en la evaluación final se le da la nota como al resto del alumnado”.

Además de la observación, las actividades de grupo y la interacción con otros compañeros son utilizadas como herramientas evaluativas, resaltando la importancia del refuerzo positivo y cómo esto puede influir en el bienestar emocional del alumnado refugiado. Igualmente, actividades como el teatro y el trabajo con las Auxiliares de Lengua de Origen, se emplean para fomentar la empatía y la interacción entre el alumnado.

La retroalimentación por parte de las familias del alumnado refugiado desempeña un papel esencial en la comprensión y mejora de la práctica docente en el contexto de la escolarización de este alumnado. Las respuestas de los docentes reflejan una variedad de experiencias en cuanto a la retroalimentación. Algunos docentes indican una comunicación limitada o ausente con las familias, como en el caso de Miguel: “con esta familia no mucho, porque el sistema educativo en su país es muy distinto y no se involucran demasiado”. Laura va en la misma dirección que Miguel: “las familias no suelen dar información, intentan ayudar y tienen buena disposición, pero no dan su opinión”. En otros casos, la comunicación con las familias a menudo se realiza a través de las Auxiliares de Lengua de Origen, como afirma Rosa: “a través de las auxiliares les hemos explicado las pautas de trabajo y de estudio, les hemos explicado el paso al instituto y han sido receptivos”. Otros docentes también resaltan la retroalimentación a través de interacciones personales a través del correo electrónico, como afirma Lucía: “les doy el correo electrónico y me escriben, me comunico a través de la Auxiliar de Lengua que me traduce los correos, también en las entradas y salidas me paran y me preguntan dudas”.

En cuanto a los desafíos y estrategias que los docentes enfrentan al trabajar con alumnado refugiado, estos desafíos van desde las barreras lingüísticas y culturales, hasta las necesidades emocionales y académicas. Todos los docentes destacan el idioma como un desafío central ya que dificulta la comunicación y el acceso a la educación. Además, los docentes mencionan la necesidad de adaptarse a las normas y dinámicas culturales del centro educativo, lo que puede resultar complicado para este alumnado, tal y como lo expone Alisa: “ellos a sus compañeros los ven como marcianos y cuando comienzan a hablar el mismo idioma se sienten como ellos y se sienten muy bien”.

Otros docentes también nos hablan de los desafíos emocionales y la necesidad de atender las necesidades emocionales de este alumnado. Así, Laura expone que “el primer día fue el desafío de ver a ese niño a punto de llorar, yo normalmente calmo hablándole, pero con ese niño no sabía qué hacer, tienes que agrandar con gestos para que se sientan bien y cuando el niño ya sonríe ese es el puente para realizar el cambio”.

Los testimonios de los docentes que ocupan roles de orientación y equipo directivo resaltan la pesada carga burocrática que a menudo dificulta la respuesta rápida y eficiente en el proceso de acogida a este alumnado y sus familias. Así, Paula menciona que, “como orientadora, el primer desafío es que este alumnado fuese visible y el desafío de la acogida a las familias y contarles el funcionamiento de este centro y del sistema educativo”. En este mismo sentido, María afirma que “existe demasiada burocracia que no nos permite dar una respuesta directa al alumnado, en muchas ocasiones se duplica el trabajo”.

Por último, quisimos saber cuáles son las propuestas que los docentes plantearían para mejorar el proceso de acogida del alumnado refugiado. La mayoría de los docentes sugieren la creación de aulas de transición para este alumnado, donde puedan recibir apoyo y orientación específica antes de integrarse completamente en el aula ordinaria y facilitando el proceso de acogida al centro, tal y como nos dice Laura: “aunque haya refuerzo en el aula con estos niños, necesitan un tiempo de sosiego y estar en un sitio calmado, eso les viene muy bien al principio”. También Fátima incide en este aspecto: “estaría bien la creación de un aula de acogida con un psicólogo y un profesor que les enseñara lectoescritura”. Según Miguel, “es necesario más personal específico que podrían estar en aulas de acogida, en las horas de aula no se puede hacer una acogida de calidad”.

Este planteamiento está en consonancia con la propuesta de Garriga (2007) en el que las diferentes comunidades han diseñado programas de atención a este alumnado como denominaciones como Aulas de Acogida, para dar contestación a un modelo educativo en el que cada vez están más presente alumnado procedente de diferentes países y culturas.

En cuanto a la relación con las familias del alumnado refugiado, se destaca la frecuencia con que los docentes mencionaron el escaso contacto que han tenido con ellas. Así, Ana comenta que “a la madre solo la he conocido en tres ocasiones, cuando regresó a Polonia solo me dio las gracias. Quizás por las vivencias que han tenido son así de fríos, la niña apenas tuvo la oportunidad de despedirse”. Para Laura, “las familias también vienen con miedo de dar datos y mucha información”. También Fátima afirma que “las familias de Yemen son más cerradas y eso afecta a la comunicación”.

La guía publicada por el Colegio oficial de Psicólogos de Madrid (2016) resalta la importancia de mejorar y reforzar el vínculo con la familia del alumnado refugiado, en concreto para que los niños se sientan arropados y seguros. En este sentido, se proponen la realización de actividades conjuntas entre familia y escuela.

Finalmente, el personal docente consciente de las necesidades del alumnado refugiado ha planteado diversas propuestas orientadas a mejorar su experiencia educativa como la implementación de programas de formación continua y específica de los docentes en interculturalidad y en aspectos psicológicos para poder dar respuesta a las necesidades emocionales de sus alumnos, mayor dotación de recursos personales y materiales en el centro educativo, la incorporación de psicólogos para atender los traumas de este alumnado y, por último, la creación de redes de colaboración entre distintas instituciones educativas y entidades no gubernamentales, con el fin de compartir estrategias y experiencias que favorezcan la inclusión y el acceso a una educación equitativa y de calidad.

En conjunto, estos comentarios finales de los docentes reflejan la complejidad de la inclusión del alumnado migrante y refugiado en el centro educativo. Las entrevistas subrayan la importancia de un enfoque integral que aborde aspectos emocionales, académicos y culturales. Estas perspectivas destacan la valoración de la diversidad como un activo para la sociedad y enriquecen el debate en torno a la educación inclusiva, ofreciendo recomendaciones para futuras prácticas educativas en la acogida del alumnado refugiado.

6.- LIMITACIONES Y LINEAS FUTURAS

Tras completar la investigación, expongo las limitaciones identificadas durante el proceso, las cuales surgieron a partir de una reflexión profunda y un análisis exhaustivo del trabajo realizado. Asimismo, detallo posibles áreas de investigación futura que han emergido a partir de este proceso reflexivo y analítico.

En relación con las personas participantes en las entrevistas, es relevante mencionar que todas ellas imparten clase en el mismo centro educativo, ubicando en un área urbana. Como mencioné anteriormente, al analizar y reflexionar sobre el trabajo realizado, surgió la interrogante de la ausencia de participantes provenientes de zonas rurales, lo que podría ser un aspecto interesante para investigar y comprender si la ubicación geográfica incluye en la acogida del personal docente al alumnado refugiado.

Una restricción adicional de esta investigación se relaciona con la cantidad de participantes, limitada a 9 personas. Esta cantidad reducida de respuestas recopiladas puede disminuir la fiabilidad de sus resultados. En este sentido, se puede incluir la inclusión de voces de otros actores, como organizaciones no gubernamentales (ONG), integrantes del Aula de Dinamización Intercultural, contar con la voz de las familias y del propio alumnado.

Las futuras líneas de investigación podrían considerar diferentes aspectos demográficos, como la diversidad de género entre el personal docente, su rango de edad, nacionalidad, experiencia en el ámbito educativo, especializaciones académicas, tiempo vivido en el extranjero, competencia lingüística en distintos idiomas, interacciones con personas de otras nacionalidades y su experiencia previa con alumnado refugiado.

Por otro lado, también se puede tener en cuenta otras variables como la cantidad de alumnado refugiado en cada centro y aula, la edad de los estudiantes y su país de origen. Coordinar los momentos para llevar a cabo las entrevistas resultó complicado, ya que todos los encuentros con los participantes se llevaron a cabo en el mismo centro educativo durante los periodos de tiempo disponibles para ellos. En consecuencia, en algunas ocasiones, el tiempo disponible para realizar las entrevistas era restringido.

Una propuesta de investigación futura implica llevar a cabo investigaciones a largo plazo para evaluar la evolución de los niveles de CQ entre el personal docente con el tiempo. Esto permitiría determinar si trabajar con alumnado refugiado contribuye a un aumento de nivel CQ, así como en el desarrollo de actitudes positivas.

Por último, una de las limitaciones que debo considerar es mi propia inexperiencia como investigadora. Al realizar una revisión exhaustiva de las transcripciones de las entrevistas, identifiqué áreas específicas en las que debí haber indagado con mayor profundidad y planteado más interrogantes. Observo que ciertos aspectos requerían una mayor exploración y enfoque detallado para obtener una comprensión más completa y precisa durante el proceso de investigación.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR (1991). Guía para la protección de mujeres refugiadas. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/0248.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/0248>

ACNUR España. (2022). *Guía para profesionales que trabajan con niños y niñas refugiadas no acompañados*. ACNUR España. <https://www.acnur.org/es-es/media/guia-para-profesionales-que-trabajan-con-ninos-y-ninas-refugiados-no-acompanados>

ACNUR España. (2023). Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2022. Recuperado de: <https://www.acnur.org/es-es/tendencias-globales>

ACNUR España (2023) *Informe Semestral de Tendencias 2022*. Recuperado el 18 de noviembre de 2023, de <https://www.acnur.org/es-es/informe-semestral-de-tendencias-2022>

ACNUR. (2023). Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados. Recuperado 18 de noviembre de 2023, de https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-05/Convencion_1951.pdf

Antuña, C. (2015). *Mi cole, tu refugio: guía didáctica para el tratamiento del éxodo de personas refugiadas en el currículum educativo*. Agencia Asturiana de Cooperación al Desarrollo.

Aparicio, J. J., y Rodríguez Moneo, M. (2016). La calidad de la educación como determinante del progreso de los países y la calidad del profesorado como determinante de la calidad de la educación. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 44, 41-66. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/6801>

Asamblea de las Naciones Unidas. (1924). *Declaración de Ginebra. (Adoptada por la V Asamblea de la Sociedad de Naciones Unidas el 24 de septiembre)*.

Banks, J.A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 1-11. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217031054002.pdf>

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón, M. Sandoval, Trad., 3ª Edición). Consorcio para la Educación Inclusiva. FUHEM. (Trabajo original publicando en 2011). <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusion-guia-para-la-educacion-inclusiva>

Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72724>

Cerna, L. (2019). Educación para personas refugiadas: Modelos y prácticas de integración en países de la OCDE. *Documento de trabajo de la educación de la OCDE, 203*.<https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>.

Comisión Europea (2020). *Plan de Acción sobre Integración e Inclusión para el periodo 2021-2027*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_20_2178

Comité Internacional de la Cruz Roja. (2014). Los Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos Adicionales.<https://www.icrc.org/es/document/los-convenios-de-ginebra-de-1949-y-sus-protocolos-adicionales>

Consejería de Educación de Cantabria (2005). Plan de Interculturalidad para Cantabria. Recuperado de: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=80007>

Consejería de Educación y Formación Profesional (2022). Gobierno de Cantabria. *Instrucciones para la acogida del alumnado refugiado*. Recuperado de: <https://fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20060000102/plancantabria.pdf>

Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades. (2023). Gobierno de Cantabria. *Instrucciones de Inicio de Curso. Centros educativos de educación infantil y primaria. Curso 2023-2024*. https://www.educantabria.es/documents/39930/20861917/INSTRUCCIONES+CEIP+INICIO+CURSO+23-24+ver+final_signed.pdf/40cd4e42-29f9-9e4f-343f-9ded1668ffd4?t=1693564750189

Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades. (2023). Gobierno de Cantabria. *Instrucciones de Inicio de Curso de Equidad Educativa y Convivencia para las diferentes etapas educativas. Curso 2023-2024*. <https://www.educantabria.es/documents/39930/20861917/Instrucciones+UTEEC.pdf/e3d9d78a-71b7-b744-586e-95c6cac6ce1e?t=1694421968261>

De Wal Pastoor, L. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development, 41*, 245-254.

Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford Business Books. https://www.researchgate.net/publication/40421838_Cultural_Intelligence_Individual_Interactions_Across_Cultures Stanford University Press.

Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 43. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>

Fausor de Castro, R., Morán, N., Cobos, B., Gesteria, C., Navarro-McCarthy, A., Atun-gy, P.R., Liébana, S., Sanz-García, A., Sánchez, J.M., García de Marina, A., Sanz, J., García-Vera, M. (2022). *Menores viviendo una guerra. Guía para crear un paraguas de protección psicológica*. Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. <https://www.copmadrid.org/web/publicaciones/buenas-practicas/menores-viviendo-una-guerra-guia-para-crear-un-paraguas-de-proteccion-psicologica>

Ficarra, J. (2017). Comparative International Approaches to better Understanding and Supporting Refugee Learners. *Issues in Teacher Education*, 26, 73-84. Recuperado de: <https://www.itejournal.org/wp-content/pdfs-issues/spring-2017/10ficarra.pdf>

Fouce, J.G. (2015). *Guía para la intervención psicológica con inmigrantes y refugia-dos*. Fundación Psicología sin fronteras. Colegio Oficial de Psicólogos de Ma-drid. https://www.ucm.es/data/cont/docs/315-2016-06-02-g.refugiados_PDF.pdf

Figueredo, V., y Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 38-61. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a04v11n1.pdf>

Fouce, J.G. (2015). *Guía para la intervención psicológica con inmigrantes y refugia-dos*. Fundación Psicología sin fronteras. Colegio Oficial de Psicólogos de Ma-drid. https://www.ucm.es/data/cont/docs/315-2016-06-02-g.refugiados_PDF.pdf

Gamez, M. J. (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

García, G. G., Jiménez, C. R., Navas-Parejo, M. R. y De la Cruz Campos, J. C. (2021). *Dualidad educativa en momentos de pandemia: entre la presencialidad y la virtualidad*. Ediciones Octaedro.

Garriga, J. E. L. (2007). Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigran-tes. *Lingüística en la red*, 5, 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2345414>

Garriga, J. E. L. (2007). Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigran-tes. *Lingüística en la red*, 5, 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2345414>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

González-Bellido, A. (2015). Programa TEI “Tutoría entre Iguales”. *Revista innovación educativa*, 25, 17-32. Universidad de Santiago de Compostela. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/2854/3237>

González, R. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación.

- Guirao, J.M. y Arnaiz, P. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas*. (pp. 39-52). Madrid: Narcea. https://www.researchgate.net/publication/337050351_EDUCACION_INTERCULTURAL_EXPERIENCIAS_INCLUSIVAS_UN_RECORRIDO_POR_EL_SIGLO_XXI
- Harmon, H. (2018). Supporting and Including Refugee and Asylum Seeking Children in Education. *National Centre for Guidance in Education*, 1-20. Recuperado de <https://www.ncge.ie/sites/default/files/schoolguidance/docs/Refugee%20and%20Asylum%20Seeking%20Children%20August%202018.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Proporción de refugiados por 100.000 habitantes, desglosado por nacionalidad*. Recuperado 18 de noviembre de 2023, de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?tpx=54553>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Proporción de refugiados por 100.000 habitantes, desglosado por nacionalidad*. Recuperado 18 de noviembre de 2023, de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?tpx=58969>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. S.L.
- Leiva Olivencia, J.J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Ediciones Spicum.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Livermore, D. y Van Dyne, Linn. (2015). *Cultural Intelligence: The Essential Intelligence for the 21st Century*. <https://culturalq.com/wp-content/uploads/2019/06/SHRM-Livermore-Van-Dyne-2015-Cultural-Intelligence.pdf>
- Livermore, D. A. (2015) *Leading with Cultural Intelligence: the real secret to success*. Amacom. Recuperado 19 de noviembre de 2023, de https://davidlivermore.com/wp-content/uploads/2015/02/Chapter-1_Leading-with-CQ_Livermore.pdf
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M. R. Rosselló (Eds.). *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 27-61). Universitat de les Illes Balears. <http://hdl.handle.net/11162/7173>
- Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M., y Nadeau, L. (2014). Refugee children and their families: Supporting psychological well-being and positive adaptation following migration. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 44(7), 208-215. DOI: [10.1016/j.cppeds.2014.03.005](https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2014.03.005)

Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., Gichuhi, L., Nyagah, G., Okoth, U., y Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 92-130. Recuperado de: <https://doi.org/10.17609/N8D08K>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2014). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la OCDE. Informe español. Resultados y contexto*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2012.html>

Ministerio de Ciencia e Innovación. (2021). *Código de Buenas Prácticas Científicas del CSIC*. Madrid. https://www.csic.es/sites/default/files/2023-01/cbpc_csic2021.pdf
Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (s. f.). https://public.tableau.com/views/ucrania_16490687789290/ucrania_cifras?%3AshowVizHome=no&%3Aembed=true#1

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable. Recuperado 18 de noviembre de 2023, de <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/uao.html>

Ministerio del Interior. (2023). Oficina de Asilo y Refugio. OAR. Recuperado 18 de noviembre de 2023, de <https://www.interior.gob.es/opencms/es/servicios-al-ciudadano/tramites-y-gestiones/oficina-de-asilo-y-refugio/>

Ministerio del Interior (2022). Oficina de Asilo y Refugio. OAR. *Datos e Información estadística*. <https://www.interior.gob.es/opencms/es/servicios-al-ciudadano/tramites-y-gestiones/oficina-de-asilo-y-refugio/datos-e-informacion-estadistica/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023*. Recuperado 18 de noviembre de 2023, de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se pueden aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial

Neubauer Esteban, A. (2019). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista española de educación comparada*, (35), 70-91. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24342>

- ONU (1924). Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://infancia.redem.org/declaracion-de-ginebra-sobre-los-derechos-del-nino/>
- ONU (1951). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. Recuperado de https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-05/Convencion_1951.pdf
- ONU (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>
- ONU (1967). Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados. Recuperado de: <https://www.acnur.org/sites/default/files/legacy-pdf/5b076dcd4.pdf>
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de: <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- ONU (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- ONU (2016). Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes. Recuperado de <https://www.acnur.org/es-es/declaracion-de-nueva-york-para-los-refugiados-y-los-migrantes>
- ONU (2018). Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/migration/global-compact-safe-orderly-and-regular-migration-gcm>
- Organización Internacional para las Migraciones. OIM. (2006). *Glosario sobre Migración. Derecho Internacional sobre migración*. (7). <https://www.iom.int/es>
- Organización Internacional para las Migraciones. OIM. (2013). *Informe sobre las migraciones en el mundo. 2013. El bienestar de los Migrantes y el Desarrollo*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2013_sp.pdf
- Pacto Mundial para la Migración y el ODS.10.7. (2021). *Implementación en la política española. Análisis de la sociedad civil*. <https://redacoge.org/wp-content/uploads/2021/07/El-Pacto-Mundial-para-la-Migracion-y-el-ODS-10.7.pdf>
- Plener, PL, Groschwitz, RC, Brähler, E., Sukale, T. y Ferget, J.M. (2017). Menores refugiados no acompañados en Alemania: actitudes de la población general hacia un grupo vulnerable. *Psiquiatría europea de niños y adolescentes*, 26 (6), 733-742. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0943-9>

Ramírez, E. M. A., de la Rubia Ruíz, P., Castellón, E. G., & Mora, M. B. B. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 156–171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5472680>

Santos Rego, M. A., Cernadas Ríos, F. X., & Lorenzo Moledo, M. D. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>

Save the Children (1999). La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf

Save The Children España. (2019). Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo-anexo_cm.pdf

Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Vila Merino, E. S., & Martín Solbes, V. M. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *PUBLICACIONES*, 47, 37–53. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7196>

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

UNESCO. (2019). *Estrategia de la UNESCO para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (2020-2025): propuesta de modificación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371138_spa

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/wwuu8391>

LEGISLACIÓN

Decisión de Ejecución (UE) 2022/382 del Consejo de 4 de marzo de 2022 por la que se constata la existencia de una afluencia masiva de personas desplazadas procedentes de Ucrania en el sentido del artículo 5 de la Directiva 2001/55/CE y con el efecto de que se inicie la protección temporal. Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2022-80366>

Decreto 41/2005, de 7 de abril, por el que se crean Aulas y Equipos de Atención a la Interculturalidad. Boletín Oficial de Cantabria. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=79901>

Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=339416>

Directiva 2001/55/CE del Consejo, de 20 de julio de 2001, relativa a las normas mínimas para la concesión de protección temporal en caso de afluencia masiva de personas desplazadas y a medidas de fomento de un esfuerzo equitativo entre los Estados miembros para acoger a dichas personas y asumir las consecuencias de su acogida. Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2001-81926>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación Ley Orgánica (LOCE). Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación Ley Orgánica (LOCE). Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/l/2009/10/30/12/con>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-8222-consolidado.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. (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=96307>

Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2022-70071>

Resolución de 2 de julio de 2021, por la que se convoca a los centros sostenidos con fondos públicos de la Consejería de Educación y Formación Profesional para la presentación de la solicitud de participación en el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo PROA+ 21/23 y su desarrollo. Boletín Oficial de Cantabria. Disponible en. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=363715>

Resolución de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 21 de julio de 2021, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable, en los servicios educativos o psicopedagógicos situados en zonas/sectores escolares y centros rurales agrupados, en el ejercicio presupuestario 2021, en el marco del componente 21 «Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0-3 años» del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. Boletín Oficial del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2021/09/23/pdfs/BOE-A-2021-15395.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

GUION ENTREVISTA

BLOQUE 1.- PRESENTACIÓN

Estimado docente, gracias por tu disposición a participar en esta entrevista sobre el alumnado refugiado. Tu experiencia y conocimiento es fundamental para el desarrollo de mi TFM y tu participación contribuirá significativamente a enriquecer los resultados de mi investigación. Como te comenté, el objetivo de esta investigación es analizar las perspectivas y prácticas de los docentes que tienen en sus aulas alumnado refugiado. A través de tus respuestas busco comprender mejor los desafíos que para los docentes supone tener este tipo de alumnado en sus aulas y a partir de ellas, poder realizar propuestas de mejora.

Toda la información recopilada será tratada de manera confidencial y utilizada exclusivamente para este TFM. Por favor, recuerda que la conversación será registrada en formato de audio, previo consentimiento informado. En todo momento, tienes la libertad de interrumpir tu participación en el estudio sin requerir una justificación. Si todos estamos listos, podemos iniciar la entrevista.

BLOQUE 2.- Características sociodemográficas y formativo-laborales de las personas entrevistadas

Características demográficas

- 1.- Sexo:
- 2.- Edad:
- 3.- ¿Cuál es la formación académica que posees?
- 4.- ¿En qué universidad la has cursado?
- 5.- ¿Tienes formación específica en interculturalidad?

Experiencia laboral

- 6.- ¿Cuál es la especialidad que tienes?
- 7.- ¿Has trabajado en Educación Primaria/Secundaria?
- 8.- ¿Has trabajado en el ámbito público o privado? ¿Cuánto tiempo?
- 9.- ¿Qué tipo de contrato tenías? ¿funcionario o interino?
- 10.- ¿Cuánto tiempo has trabajado en cada uno de los contratos anteriores?
- 11.- ¿Has trabajado en Cantabria o fuera de ella? ¿En qué lugar?
- 12.- ¿Has trabajado en algún país extranjero?
- 13.- ¿Has desempeñado algún puesto de coordinación en ese tiempo? ¿Durante cuánto tiempo?
- 13.- ¿Has tenido algún puesto de dirección o pertenecido a algún equipo directivo? ¿Durante cuánto tiempo?
- 14.- ¿Has recibido algún tipo de formación en atención a la diversidad?
- 15.- ¿Y en relación con la educación intercultural?
- 16.- A lo largo de tu experiencia laboral ¿has recibido algún tipo de formación específica sobre las características del alumnado refugiado?

BLOQUE 3.- Características del alumnado refugiado

- 17.- ¿Podrías decirme a cuántos alumnos/as refugiados impartes docencia? ¿Cuáles son sus países de origen?
- 18.- ¿Cuáles son las principales características del alumnado refugiado que has observado?
- 19.- ¿Consideras que existen patrones comunes entre el alumnado refugiado? ¿Puedes explicarlas?
- 20.- ¿Y diferencias significativas con el resto de alumnado? Por ejemplo, diferencias culturales, lingüísticas, religiosas...
- 21.- ¿Cómo has abordado las diferencias anteriores?
- 22.- ¿Qué impacto crees que tiene las experiencias de desplazamiento en el rendimiento académico del alumnado refugiado?
- 23.- ¿Cuáles serían los ámbitos o áreas en las que se requiere una atención más especial al alumnado refugiado?
- 24.- ¿Cómo crees que influyen las características individuales como la edad, el nivel educativo previo, el país de origen... en la adaptación de este alumnado al centro educativo?
- 25.- ¿Qué habilidades y fortalezas crees que presenta este alumnado? ¿Crees que se han aprovechado en su proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 26.- ¿Consideras que existen barreras adicionales a las que se tienen que enfrentar el alumnado refugiado? por ejemplo el acceso limitado a recursos educativos o a las TIC

BLOQUE 4.- Proceso de llegada y acogida del alumnado refugiado

- 27.- ¿Qué medidas se han tomado en el centro educativo para garantizar una adaptación positiva del alumnado refugiado?
- 28.- ¿Has implementado acciones específicas para promover la interacción y la relación con el resto de alumnado?
- 29.- ¿Qué tipo de apoyo se le ha proporcionado a este alumnado a nivel académico durante su proceso de acogida?
- 30.- ¿Y desde el punto de vista emocional y social?
- 31.- ¿Se ha realizado en el centro algún tipo de actividad para que el resto del alumnado conozca la cultura del alumnado refugiado? En caso afirmativo ¿puedes explicarme cuáles han sido?
- 32.- ¿Cuáles son los factores que facilitan la acogida del alumnado refugiado en el centro educativo?
- 33.- ¿Crees que se han establecido canales de comunicación efectivos con las familias de este alumnado y se han promovido actividades de participación familiar? ¿Cuáles han sido dichos canales?
- 34.- ¿Se ha favorecido de alguna manera la participación de las familias de este alumnado en la comunidad educativa? Por ejemplo, ¿formando parte del AMPA?
- 35.- Como docente, ¿existen mecanismos de apoyo y orientación para los docentes durante el proceso de acogida de este alumnado? Por ejemplo, ¿a través de las Aulas de Dinamización Intercultural o Coordinador de Interculturalidad?

- 36.- ¿Se han creado oportunidades de tutorización entre alumnado refugiado y otro alumnado del centro con el fin de facilitar la adaptación al centro? ¿Puedes describirme cuáles han sido?
- 37.- ¿Se ha llevado a cabo alguna evaluación o seguimiento del proceso de acogida?
- 38.- ¿Se han establecido colaboraciones con organizaciones externas para enriquecer el proceso de acogida, como ONGS, Cruz Roja u otras instituciones de ayuda a los refugiados?
- 39.- ¿Se ha desarrollado algún tipo de actividades extracurriculares para facilitar la acogida de este alumnado con sus compañeros de aula y la comunidad educativa en general?

BLOQUE 5.- Retos y desafíos

- 40.- ¿Cuáles crees que son las razones por las que se matricula el alumnado refugiado en este centro educativo?
- 41.- ¿Consideras que el centro educativo cuenta con los recursos materiales y personales adecuados para apoyar a este alumnado? ¿De qué forma se podrían mejorar?
- 42.- En tu opinión, ¿cuáles deberían ser los criterios utilizados para la asignación de recursos y apoyos adicionales para este alumnado en el contexto educativo?
- 42.- ¿Existe en el centro educativo algún tipo de actividades o programas específicos para que el alumnado refugiado adquiera la Lengua Nueva? ¿Puedes describirlos?
- 43.- ¿Has experimentado algún tipo de cambio en tu metodología de enseñanza al trabajar con el alumnado refugiado? ¿Puedes describirlo?
- 44.- ¿Te coordinas y/o colaboras con otros docentes del centro que cuentan con alumnado refugiado en sus aulas?
- 45.- ¿Y con docentes que han implementado iniciativas exitosas con este alumnado?
- 46.- ¿Consideras que tienes la capacidad y formación suficiente para abordar las necesidades específicas del alumnado refugiado?
- 47.- ¿Consideras que el alumnado refugiado necesita de una atención más específica por parte de otros especialistas? Por ejemplo, profesorado de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, etc...
- 48.- ¿Has detectado algún problema de convivencia o discriminación hacia el alumnado refugiado por parte de otros alumnos/as? ¿Cómo lo has solucionado?
- 49.- ¿Has tenido acceso a materiales específicos para este alumnado o has tenido que adaptar o crear materiales propios?
- 50.- ¿Has tenido que adaptar los métodos y criterios de evaluación que utilizas con el resto de alumnado para adaptarte a las necesidades que presenta el alumnado refugiado?
- 51.- ¿Qué medidas has tomado para evaluar el desarrollo socioemocional de este alumnado?
- 52.- ¿Has recibido algún tipo de retroalimentación por parte de este alumnado o sus familiares sobre tu práctica docente? ¿De qué tipo?
- 53.- ¿Realizaste algún tipo de ajuste en tu metodología a partir de esa retroalimentación?
- 54.- ¿Cuáles son los desafíos específicos a los que te has enfrentado al trabajar con este alumnado? ¿Y cómo intentaste superarlos?

BLOQUE 6.- PROPUESTAS Y EXPECTATIVAS

55.- ¿Qué propuestas plantearías a la Consejería de Educación para que los centros educativos mejoren la inclusión de este alumnado?

Finalmente, ¿Quisieras añadir algún comentario más?

Llegados a este punto doy por finalizada la entrevista, quisiera expresar mi agradecimiento por tu participación en mi trabajo de investigación, la información que me has aportado supone una valiosa contribución para el trabajo de mi TFM, por lo que sin tu colaboración esta investigación no habría sido posible. Quedo a disposición para proporcionarte las conclusiones de la investigación y para abordar cualquier otro tema relacionado con esta investigación, para ello te aporoto mi dirección de correo electrónico

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO

Título del Proyecto:

Abriendo Fronteras en el Aula: Retos y Desafíos del Personal Docente con Alumnado Refugiado en un centro educativo de Cantabria

Investigador Principal: Silvia Rivero López

Yo,

(Nombre y apellidos en MAYÚSCULAS)

Declaro que:

- He leído la hoja de información que me han facilitado.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente por el investigador abajo indicado sobre:
 - Los objetivos del estudio y sus procedimientos.
 - Los beneficios e inconvenientes del proceso.
 - Que mi participación es voluntaria y altruista
 - El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.
 - Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo y sin que ello afecte a mi atención médica) y solicitar la eliminación de mis datos personales.
 - Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

CONSIENTO EN LA PARTICIPACIÓN EN EL PRESENTE ESTUDIO

SÍ NO

(marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha

Firma.....

Nombre investigador

Firma del investigador.....

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo,

.....
revoco el consentimiento de participación en el proceso, arriba firmado.

Firma y Fecha de la revocación



COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Dña. Susana Rojas Pernia, en calidad de Presidenta del citado Comité,

CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud presentada por **Silvia Rivero López y Iñigo González de la Fuente** referente al **TFM** con código interno **000081** y título:

El alumnado refugiado como desafío para un centro educativo de Santander. Una propuesta intercultural inclusiva a partir de las reflexiones del personal docente.

Se estima que el citado proyecto cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio y contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se enmarca.

Razones por las que este Comité ha decidido por unanimidad **valorar positivamente** el Proyecto, considerando que se ajusta a las normas éticas esenciales requeridas por la legislación en vigor, y quedando constancia de esta decisión en el Acta de la reunión **Ordinaria** del Comité celebrada el **14/2/2023**.

ROJAS PERNIA
SUSANA -
38459231B

Firmado digitalmente por
ROJAS PERNIA SUSANA -
38459231B
Fecha: 2023.02.14 15:45:44
+01'00'