



# GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Inclusión socioeducativa del alumnado marroquí en España.  
Estudio en un centro educativo de Cantabria.

Socio-educational inclusion of Moroccan students in Spain.  
Study in a school center of Cantabria.

Autor/a: María Arriola González-Pinto  
Director/a: Verónica M. Guillén Martín  
Fecha: julio 2022

V.ºB.º Director /a

V.ºB.º Autor/a

# ÍNDICE

<b>1.RESUMEN</b> .....	<b>3</b>
<b>2.INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>5</b>
3.1. INCLUSIÓN.....	5
3.1.1. Concepto de <i>inclusión educativa</i> .....	5
3.1.2. Legislación educativa en materia de inclusión en España y Cantabria.....	7
3.1.3. Otras barreras a la inclusión.....	11
3.1.4. Palancas a la inclusión educativa.....	13
3.2. MIGRACIÓN E INMIGRACIÓN.....	14
3.2.1. Infancia extranjera y escolarización extranjera .....	15
3.3. INMIGRACIÓN NO HISPANO HABLANTE.....	18
3.3.1. Experiencias educativas con alumnado marroquí.....	18
3.3.2. Preparación del profesorado.....	21
<b>4. INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>22</b>
4.1. JUSTIFICACIÓN.....	22
4.2. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO .....	23
4.3. CONTEXTUALIZACIÓN. Características del centro.....	23
4.4. MÉTODO .....	24
4.4.1. Participantes .....	24
4.4.2. Instrumentos.....	26
4.4.3. Procedimiento.....	26
4.4.4. Análisis de datos.....	28
4.5. RESULTADOS.....	29
<b>5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>32</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>36</b>
<b>7. ANEXOS</b> .....	<b>41</b>

## 1. RESUMEN

La realización del presente estudio pretende comprobar el grado en el que se aplican las medidas inclusivas en relación con el alumnado inmigrante marroquí no hispano hablante presente en las aulas españolas. En concreto, se centra en un centro educativo situado en Santander (Cantabria). En primer lugar, se realiza una revisión de lo que exponen otros autores sobre el concepto de inclusión, inmigración, inmigración no hispano hablante e inmigración y alumnado marroquí, así como de las prácticas llevadas a cabo por docentes para dar una respuesta educativa a este tipo de alumnado. Posteriormente, se desarrolla un grupo de discusión con siete profesionales de un centro educativo para conocer su realidad. El análisis cualitativo de los datos permite concluir que, aunque faltan formación y recursos, hay más facilitadores para la inclusión que barreras. Dada la ausencia de evidencias sobre esto último, la relevancia de su estudio promueve el desarrollo de esta investigación.

**Palabras clave:** inclusión, inmigración no hispano hablante, alumnado inmigrante marroquí, respuesta educativa.

## ABSTRACT

This study aims to verify the degree to which inclusive measures are given to non-Spanish-speaking Moroccan immigrant students who are in Spanish classrooms. Specifically, it focuses on a specific school located in Santander (Cantabria). Firstly, we present a review of what other authors explain about the concept of inclusion, immigration, non-Spanish-speaking immigration and Moroccan immigrant pupils. Furthermore, we show the practices carried out by teachers who give an educational response to this type of students. Next, a discussion group is developed with seven teachers to learn about their experience. The qualitative analysis of the data allows us to conclude that, despite of the lack of training and resources, there are more facilitators than barriers for inclusion. Given the lack of evidence on the latter, the relevance of their study promotes the development of this research.

**Key words:** inclusion, non-Spanish speaking immigration, Moroccan immigrant pupils, educational response.

## 2. INTRODUCCIÓN

Entendiendo que las necesidades educativas son muy diversas en cuanto que nacen de las diferentes características de los discentes, el presente trabajo se centra en aquellas ligadas al alumnado inmigrante no hispanohablante y, en concreto, procedente de Marruecos, que llega a las aulas de los centros educativos de España. Además, dado que la inclusión educativa es un aspecto que ha de perseguir todo centro educativo, tal y como aparece en la normativa vigente, se comenzará con un repaso al término *inclusión*. Se continuará con la evolución de las respuestas educativas inclusivas que se han defendido en los textos legales a lo largo de los últimos años, tanto a nivel estatal como en la comunidad autónoma de Cantabria. Así, se seguirán perfilando otras barreras y palancas a la inclusión.

Por otro lado, se hará un breve repaso al contexto migratorio de España, poniendo el foco en aquel proveniente de Marruecos. Teniendo en cuenta el interés socioeducativo de este estudio, se especificarán algunas experiencias educativas con alumnado marroquí que sirvan de referencia, así como el grado de preparación que pueda tener el profesorado para desempeñar este tipo de atención según diversas autorías.

Una vez definido el marco teórico, se procederá a la exposición del estudio de las prácticas inclusivas realizadas en un centro educativo de Cantabria, ubicado en la ciudad de Santander, para atender al alumnado inmigrante marroquí y responder a sus necesidades. Para la realización de dicho estudio se ha empleado un método cualitativo basado en una entrevista al profesorado del centro, en forma de grupo de discusión, así como en la observación de la investigadora en el contexto.

Por último, teniendo en cuenta el carácter no generalizable del presente trabajo, se concluye, de igual modo, la necesidad de seguir investigando sobre la inclusión del alumnado marroquí y la respuesta educativa que se le está desde los centros educativos. En relación con ello, escasean las evidencias sobre la implementación y eficacia del Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí, por lo que se sugiere ahondar en este aspecto. Asimismo, se anima a profundizar en líneas similares, como es el caso de alumnado procedente de otros países de África que permitan hacer una comparativa en cuanto a diferencias y similitudes en la inclusión de alumnado de las distintas nacionalidades que conforman este continente.

## 3. MARCO TEÓRICO

### 3.1. INCLUSIÓN

#### 3.1.1. Concepto de *inclusión educativa*

Como paso previo para entender a qué nos referimos con inclusión educativa, conviene hacer una distinción entre el término *inclusión* y el término *integración*, en ocasiones empleados indistintamente, como sinónimos, de forma errónea. Este último término hace referencia a la introducción de todo el alumnado dentro de las aulas ordinarias, es decir, dentro de un contexto educativo que trata de ofrecer una misma educación para todos y todas. En su inicio, supuso un gran paso en cuanto a la consideración del derecho del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) para desarrollar su educación dentro de un contexto ordinario. Sin embargo, no se supo llevar a cabo la atención oportuna a sus necesidades (Sánchez-Mojica, 2021). De esta manera, la *integración* aboga por la homogeneización de la educación, cayendo, por tanto, en un error pues, de esa manera, se estaría obligando al alumnado a adaptarse a los requisitos que estipule el centro educativo en el que se encuentren (Casanova, 2011).

Por su lado, la *inclusión* sería la respuesta educativa ideal para garantizar una educación de calidad a todos los niños y todas las niñas, independientemente de las dificultades que puedan presentar, así como su desarrollo integral. Es decir, no se trata solo de que todo el alumnado pueda aprender y crecer en los mismos contextos que sus iguales, sino que, además, requiere prestar atención a cada una de sus necesidades individuales. Además, tal y como se puede deducir de lo anterior, la educación inclusiva se convierte en un derecho fundamental de toda persona y, por tanto, todo agente responsable en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de tratar de abrirse camino hacia la consecución de la inclusión de cada discente en el sistema educativo, sin que esto derive en la segregación. De esta manera, se estarán ofreciendo las mismas oportunidades de desarrollo y crecimiento, tanto a nivel social, laboral o personal, de toda persona y, con ello, se estará avanzando hacia una sociedad más justa e igualitaria (Hehir et al., 2016) pues, tal y como expone la Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (EADSNE, 2018), es indiscutible la existencia de la relación entre la inclusión educativa y la inclusión social, siendo la primera favorecedora de la segunda.

En adición a lo anterior, tal y como dice Sapon-Shevin (2013), este término no se centra únicamente en los educandos que presentan alguna discapacidad, sino que engloba todo tipo de necesidades educativas. La autora pone énfasis en esta aclaración porque se tiende a prestar atención exclusivamente a las discapacidades, sin considerar que las diferencias existen entre cada uno de los individuos. Así, cualquier característica que distinga a un alumno o alumna de otro ya implica diversidad, por lo que no se ha de limitar el tipo de diferencias a las que se han de atender. Por tanto, la inclusión educativa se ha de entender como un proceso que implica la adecuación de la educación a la diversidad del alumnado, nunca a la inversa, entendida esta como una condición implícita en nuestra especie, dado que todos y todas tenemos nuestra propia singularidad.

En relación con la confusión que pueda existir acerca de cómo se entiende el término de inclusión, Sánchez-Mojica (2021) aclara que no ha de olvidarse el componente multicultural de la sociedad actual. Según el autor, este aspecto suele quedar en el olvido al trabajar la inclusión en las aulas, pues suele existir cierta tendencia a focalizarse en el alumnado con NEE<sup>1</sup>. En cambio, aclama la necesidad de la inclusión educativa del alumnado inmigrante (perteneciente al alumnado con NEAE<sup>2</sup>), la cual ha de tenerse en cuenta por el conjunto del profesorado, y de las escuelas a las que pertenezcan, que quieran desempeñar su labor de forma adecuada, pues la migración es un fenómeno que está presente de forma global en nuestros días. En concreto, aquellos colectivos de inmigrantes que proceden de países que difieren lingüística y culturalmente respecto al país receptor (como es el caso de aquellos que vienen a España desde Marruecos) tienen mayor riesgo de sufrir exclusión social, por lo que la inclusión educativa adquiere una mayor importancia. A través de ella, se estará promoviendo una adecuada inclusión social de todas las personas sin que se les despoje de su propia identidad, enriqueciendo culturalmente a la sociedad (Roca i Caparà, 2008).

---

<sup>1</sup> Alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) se entiende por aquel que comparece cierta discapacidad o trastorno grave de conducta, de la comunicación o del lenguaje que le impida acceder y participar en sistema educativo español o realizar un desarrollo ordinario del proceso de aprendizaje, por lo que necesite, para ello, una atención y unos recursos específicos. Entraría dentro del grupo ACNEAE (educagob, 2020).

<sup>2</sup> Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) incluiría al alumnado ACNEE, con retraso madurativo, con trastornos de la comunicación, del lenguaje, de la atención o del aprendizaje, a aquel que no conozca la lengua de aprendizaje, que se encuentre en una situación social o educativa frágil, que tenga altas capacidades, con incorporación tardía al sistema educativo o por circunstancias personales que lo condicionen (educagob, 2020).

### **3.1.2. Legislación educativa en materia de inclusión en España y Cantabria**

Una vez determinado los límites del concepto de inclusión educativa cabe mencionar en qué medida se ha tenido en consideración a lo largo del tiempo, poniendo el foco en lo relativo al alumnado inmigrante no hispanohablante. Dada la imposibilidad de recabar toda la información sobre las prácticas que, desde las escuelas, se han realizado en materia de inclusión, se procederá a analizar su evolución desde un punto de vista teórico. Por ello, compete atender al plano legislativo que ha ido estableciendo las directrices sobre la inclusión educativa en España y, más concretamente, en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Previamente, conviene aclarar que la inclusión educativa no ha estado siempre presente en los modelos de educación. De esta forma, los primeros modelos que surgieron, propios de la Edad Media, fueron aquellos que excluían a las personas que presentaban alguna discapacidad o necesidad especial, privándolas del derecho a la educación. Posteriormente, gracias a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la privación del derecho a la educación se abolió, dando lugar a los modelos segregacionistas, en los cuales la diversidad del alumnado no tiene cabida y, por tanto, suponen una barrera a la inclusión (García, 2017). Después, surgieron los integracionistas. Con ellos, se avanzó hacia la escuela inclusiva permitiendo que todos los dicentes pudiesen aprender en las mismas aulas. Sin embargo, este tipo de modelo obliga al pupilo con alguna necesidad específica de apoyo educativo a adaptarse a la escuela. Es decir, pretende que todo el alumnado se integre dentro de un mismo espacio, ignorando las diferencias entre ellos. Además, la categorización de alumnos y alumnas con necesidades especiales es un objetivo de este modelo, ya que pone el foco en la Educación Especial, lo que provoca destinar los recursos a este alumnado concreto, obviando las necesidades del resto. Por último, el modelo inclusivo apuesta por la educación de todos y de todas dentro de una misma aula, sin descuidar las necesidades de cada discente y aceptando la existencia de la diversidad, valorándola como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sapon-Shevin, 2013; García, 2017).

Tras esta aclaración sobre los diferentes modelos de respuesta educativa, se dará un breve repaso a la normativa estatal y regional vigente en los últimos años, pues resulta ser de mayor interés para determinar en qué medida se acerca más a un modelo u otro.

En primer lugar, se hará referencia a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Dicha normativa especificó en un mayor grado el alumnado que pertenecía al grupo de “necesidades específicas de apoyo educativo”. Así, se amplió el concepto, incluyendo también los discentes que se encuentran en una situación social desfavorable, así como aquellos que se incorporan de forma tardía al sistema educativo, entre otros. Por otro lado, en el Capítulo II de dicha ley se hace referencia a la obligación por parte de la Administración pública competente de atender a quienes se encuentren en condiciones sociales, educativas o culturales desfavorables. De esta forma, las personas inmigrantes que, por sus circunstancias, no sean hispanohablantes, se encontrarían ante una dificultad de integración social y, por tanto, deberían ser atendidos en materia de educación por dichas instituciones. Más concretamente, se refiere a la necesidad de utilizar el principio de inclusión de todo el alumnado para garantizar su pleno desarrollo, entendiendo la diversidad no como una característica concreta de algunos discentes, sino como aspecto intrínseco en cada uno de ellos. Por todo ello, la aprobación de esta ley educativa significó un gran paso en cuanto a inclusión educativa se refiere (García, 2017).

Por otro lado, a nivel autonómico se encuentra el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de Ordenación de la Atención a la Diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. Se trata de la primera propuesta, por parte de la Administración pública, de un modelo apropiado con el que atender a la diversidad. Dicho texto establece la obligación de los centros públicos y concertados para desarrollar un Plan de Atención a la Diversidad propio que permita dar una respuesta adecuada a la diversidad de los discentes, de forma que, con ella, se buscase su integración e inclusión socioeducativa. Este Decreto se concreta en dos órdenes y una resolución para determinar el procedimiento que deben llevar a cabo las escuelas para diseñar y desarrollar sus planes de atención a la diversidad, las diferentes medidas que pueden aplicar para tal fin y las competencias pertenecientes a los agentes implicados en el proceso. Sin embargo, tal y como Haya y Rojas (2016) determinaron, con estos textos se consigue una tendencia a la continua segmentación del alumnado al establecer unas medidas específicas para cada discente con necesidades concretas, partiendo de su categorización. Por ello, se alejan de lo que significa realmente una educación inclusiva, convirtiendo a la propia normativa en una barrera para la consecución de tal fin.

Además, antes de la aparición de la LOMCE (2013), se aprobó en Cantabria la Orden ECD/37/2013, de 27 de marzo, que aprueba el Plan Regional de Prevención del

Absentismo y el Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En este texto se refleja el objetivo de fomentar la asistencia de todo el alumnado a la escuela, pues el absentismo supone un riesgo para la desigualdad y la exclusión (Haya y Rojas, 2016). Así, como se verá más adelante en este trabajo, dado que el alumnado inmigrante no hispanohablante tiene altas probabilidades de encontrarse ante una situación de vulnerabilidad en cuanto a abandono escolar, esta Orden implica la necesidad de atenderle en este sentido para evitar esta situación de fracaso escolar.

Más adelante, se aprobó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Esta no fue novedosa en cuanto a inclusión se refiere, sino que, con base en la antigua Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), fue añadiendo ciertos cambios. Se incluyó la Sección Cuarta “Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje” donde se concretó cómo actuar ante este tipo de alumnado resaltando el principio de inclusión. Por otra parte, las Administraciones competentes deberán encargarse de identificar y valorar las necesidades específicas que requiera el alumnado, así como poner en marcha la respuesta educativa correspondiente lo más temprano posible, sin que ello suponga su exclusión (García, 2017). Sin embargo, tal y como Haya y Rojas (2016) menciona, dicha inclusión no está realmente avalada por la ley dado que tiende a categorizar al alumnado, enfocándose en aquel con necesidades educativas especiales al cual destinar los recursos. Es más, si atendemos al Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, incluye el término “discapacidad” al hablar de la competencia sobre inclusión educativa que corresponde a la Conserjería de cada comunidad. En este caso, teniendo en cuenta lo expuesto por los autores mencionados anteriormente acerca de lo que implica el término *inclusión*, la normativa de Cantabria estaría dejando sin respaldo al resto del alumnado que forma parte de esta diversidad social y cultural, al no contemplar cualquier tipo de característica individual.

En adición a esto, y tras la entrada en vigor de la LOMCE, a nivel autonómico se aprobaron una orden, una resolución y un decreto en Cantabria relacionados con la inclusión. Las primeras en aprobarse fueron la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria y la Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica. Es decir, ambas se enfocan en el alumnado con necesidades específicas

de apoyo educativo y, por tanto, no inciden en la inclusividad del alumnado inmigrante. De igual modo, el Decreto 33/2014, de 3 de julio, que crea el Equipo Específico de Atención a las Alteraciones de las Emociones y Conducta en el Alumnado en las Enseñanzas No Universitarias de la Comunidad Autónoma de Cantabria, hace referencia únicamente a la atención del alumnado con problemas graves de conducta.

Por último, la nueva ley de educación aprobada recientemente es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Su entrada en vigor supuso la derogación de la LOMCE y el retorno a la antigua LOE, con algunas modificaciones. Según Calderón y Rascón (2021), esta ley plasma la herramienta fundamental con la que las escuelas han de establecer sus políticas, culturas y prácticas: los derechos humanos. Asume que aún no disponen de esas herramientas, pero supone la determinación del camino a seguir por los centros educativos para lograr la inclusión educativa. En este sentido, uno de los avances que se consigue en el plano legislativo por medio de esta nueva ley es la ampliación de la oferta de educación pública, priorizando la escolarización del alumnado que se encuentre en riesgo de exclusión. Aún esta modificación no se ha hecho efectiva, pero no deja de ser un buen paso hacia ese objetivo. El beneficio de esta disposición es el fomento de la diversidad en las aulas, aspecto que se encontraba comprometido por la libre elección de las familias. En cambio, la voluntariedad de la asistencia durante la etapa de educación infantil no beneficia a aquellos grupos desfavorecidos. Otra de las variaciones que deja en entredicho el objetivo de inclusión real de la LOMLOE es la opción de poder aplicar modificaciones curriculares tan solo en los últimos cursos de secundaria. Calderón y Rascón (2021) reconocen que, con esto, se pierde el carácter inclusivo de esta ley al permitir flexibilizar el currículum en el momento en el que, para el alumno o la alumna, no hay posibilidad de superar la ESO. Por otro lado, la Formación Profesional Básica (FBP), que no se permitía enlazar con la obtención de un título de la ESO durante la LOMCE, recupera esa posibilidad con la LOMLOE con el objetivo de disminuir la tasa de abandono escolar. Calderón y Rascón (2021) cuestionan su carácter inclusivo dado que se trata de alternativas a lo ordinario y, por tanto, se aleja del concepto *inclusión*. Como elemento favorecedor de la inclusión, también se encuentra el límite dispuesto a la repetición de curso, lo que obliga al profesorado a reflexionar sobre el proceso de evaluación de los discentes e ir más allá de las calificaciones (Calderón y Rascón, 2021). Por último, otra de las modificaciones en pro de la inclusión es la garantía de que los centros ordinarios

posean los recursos oportunos para poder dar la atención necesaria a todo el alumnado. Para ello, se alude al papel de los Centros de Educación Especial para que estos sean proveedores de tales recursos (Calderón y Rascón, 2021), lo cual fue promulgado por Rojas y Olmos (2016) como alternativa para lograr la verdadera inclusión.

Recapitulando, tras el análisis realizado sobre la trayectoria legislativa, tanto en España como en la Comunidad Autónoma de Cantabria, los autores mencionados están de acuerdo en que no siempre se ha defendido una verdadera inclusión educativa. Incluso aún existen ciertos artículos que promueven la categorización y la diferenciación en la educación de los discentes según sean sus necesidades educativas, lo que la convierte en una barrera en la consecución de este fin.

### **3.1.3. Otras barreras a la inclusión**

Desde sus inicios, escuela y política han estado siempre muy unidos como fruto de una relación de sinergia que trabaja por mantener un sistema productivo beneficioso para el sostén de la sociedad y, en concreto, del orden social (Calderón, 2014). De esta manera, el papel que la escuela trata de asumir es el de formar a individuos en una serie de conocimientos y destrezas para poder ofrecer a la sociedad el recurso humano que necesita, de forma que se sigan produciendo sus bienes y servicios (razón económica), y para que esté perfectamente estructurada y nada la desvíe de ese “orden social” que tanto se anhela (Calderón, 2015). Existe, por tanto, una poderosa fuerza e interés por que esto se mantenga, tratando de que todo el alumnado siga el mismo camino, aprendiendo unos contenidos concretos y de la misma manera, pues es la forma de que esté bajo control. Se persigue, así, la llamada “normalidad” que se basa en la cultura hegemónica dominante, quedando fuera o al margen todo lo que no pueda identificarse como “normal” (Calderón, 2015). Por ello, como resultado de la relación entre este sistema productivo y la escuela que se encuentra inmersa en él, esta última se ve impulsada a responder bien ante aquellos casos que siguen la norma mientras que, otros, los considerados “diferentes”, no tienen cabida en el mismo espacio que los primeros y son “invitados” a salir de él (Sapon-Shevin, 2013). Así, como dice Casanova (2011), las desigualdades que se han presentado en la sociedad como consecuencia de la política se han reproducido igualmente por las escuelas en un proceso denominado “homogeneización”, el cual se ha mencionado anteriormente en este estudio. La frase de Calderón (2014), “las diferencias no pueden

entenderse lejos de la desigualdad que las condiciona”, refleja de manera muy clara la consecuencia de esta forma de actuar y es que, lejos de la función de igualadora social por la que debería apostar la institución escolar, como forma de lograr la inclusión educativa, esta favorece respuestas a la diferencia que distan de dicho cometido: refuerzan la marginación y la segregación de un amplio número de individuos como consecuencia de sus políticas, culturas y prácticas que se establecen, como ya se ha mencionado anteriormente, en sintonía con la política social (Sapon-Shevin, 2013; Haya y Rojas, 2016). De hecho, las diferentes medidas de respuesta a la diversidad, que están avaladas por la normativa vigente, son, en su mayoría, contrarias al principio de inclusión salvo aquellas denominadas “ordinarias”. Tanto las medidas específicas como las extraordinarias, que suponen una alteración significativa de los elementos del currículum, implican un distanciamiento de lo que estos autores defienden como inclusivo (Haya y Rojas, 2016; Sapon-Shevin, 2013).

Por otro lado, la correcta inclusión de todo individuo que provenga de un ambiente culturalmente distinto al lugar de destino queda limitada por, además, la barrera de los estereotipos. Civila et al. (2020) hacen referencia al riesgo que supone para tal fin el apelar a “el otro”, ya que esto marca la diferencia entre grupos de personas y los separa. De este concepto hacen mucho uso los medios de comunicación, quienes juegan con estos estereotipos y los refuerzan, ampliando las barreras entre los considerados diferentes al no encajar con el gran grupo. A esto también se refiere Sapon-Shevin (2013) al hablar sobre el peligro de que el ambiente o contexto en el que se encuentre inmersa la sociedad marque esas “diferencias” que no hacen otra cosa que favorecer la exclusión.

Por último, esta autora también cuestiona la formación que se da al profesorado. Considera que, en muchas ocasiones, no están preparados para afrontar situaciones en las que exista diversidad en el aula como se debería. Además, se encuentran sujetos a un currículum rígido que, con el sistema de calificaciones a través de exámenes que establecen unos mismos estándares para todo el alumnado, impide que todo el alumnado pueda superarlo. El factor tiempo también juega en contra dado que estos estándares curriculares han de cumplirse al completo a lo largo de un curso académico y, por tanto, dedicar tiempo a quienes necesitan más ayuda, más recursos o una reorganización pedagógica implica un esfuerzo y un coste que muchos no están dispuestos a asumir.

### **3.1.4. Palancas a la inclusión educativa**

Según Calderón y Rascón (2021), toda la labor referida a impulsar y favorecer la inclusión educativa compete, en efecto, a las escuelas. Por tanto, desde estas se han de buscar las herramientas oportunas que les permitan desarrollar este proceso inclusivo. No obstante, para que esto se produzca, haría falta una serie de cambios en lo referente a sus políticas, sus prácticas y su cultura (Haya y Rojas, 2016; Sapon-Shevin, 2013). Así, la escuela, como elemento constitutivo de la sociedad, el cual se encuentra en constante interacción con ella, estaría ejerciendo su papel como institución promotora de la justicia y la igualdad social. Pero, en adición a esto, la responsabilidad recaería no solo en la escuela, sino también en toda la sociedad, dentro de la cual será necesario un cambio en su conjunto para poder lograr un verdadero avance hacia la inclusión. Como dice Calderón (2015), ese cambio ha de encaminarse hacia el fomento de un pensamiento que valore las diferencias como aquello que nos enriquece. En este sentido, Sapon-Shevin (2013) defiende la necesidad superar estos límites que marcan las imágenes preconcebidas sobre un determinado grupo de personas para poder encaminarnos hacia la verdadera inclusión.

Por otro lado, Rojas y Olmos (2016) hablan de otro tipo de cambio conceptual: transformar los Centros de Educación Especial (CEE) en Centros de Recursos (CRR) que aporten los apoyos necesarios para atender a la diversidad del alumnado dentro de los Centros Ordinarios (CO). Esto requeriría una reorganización del centro, reflexionar sobre lo que se hace y el cómo se hace, establecer nuevas prácticas y políticas que favorezcan el traslado de los recursos donde está el alumnado y no lo contrario, así como el fomento de la docencia compartida mediante la cual tutor y maestro del CEE trabajen en colaboración constante. Además, esta docencia compartida no queda limitada únicamente al tutor y maestro del CEE, sino que, según Alonso y Rodríguez (2004), esta práctica, en la que dos tutores se encuentran presentes en el aula, resulta ser beneficiosa para lograr la correcta atención a la diversidad dentro de esta.

Por último, Sapon-Shevin (2013) también habla de la necesidad de romper con la llamada “Pirámide del Odio”, la cual delega la responsabilidad del cambio al propio individuo y que, por ello, provoca la marginación, la segregación, la discriminación y, en último término, la violencia. Aclama que, para abrirse camino hacia la inclusión, se debe defender una educación renovada y multicultural en la que se han de dar una serie de cambios para lograr tal fin. Entre estos cambios se encuentra la formación del profesorado

en materia de inclusividad; el fomento de una cultura escolar que promueva un ambiente acogedor y que valore la cooperación, la diferencia, la integridad y la seguridad, entre otros; el desarrollo de unas prácticas inclusivas que surjan de la reflexión sobre el modo de hacer y de responder ante la diversidad y el establecimiento de unas políticas que, en primer lugar, dejen de lado la visualización de escuela como mercado y, en segundo lugar, sean lo suficientemente flexibles como para permitir conocer al alumnado, lejos de etiquetas y categorías, así como para brindar una amplia pluralidad de estrategias pedagógicas capaces de responder a la diversidad del aula.

### **3.2. MIGRACIÓN E INMIGRACIÓN**

La previa mención de la inclusión educativa en relación con el alumnado extranjero cobra sentido cuando entra en juego el fenómeno migratorio. Los movimientos migratorios son un hecho que se ha ido sucediendo a lo largo de la historia de la humanidad como consecuencia de diversos factores. Con la llegada de la globalización, estos movimientos migratorios han experimentado un gran incremento gracias al desarrollo de la industria y del transporte, que ha facilitado los flujos de capital y capital humano (Piqueras, 2011).

Por otro lado, según Piqueras (2011) son muchos los motivos que llevan a una persona o a una familia a migrar a otro país, entre los que se encuentran económicos, religiosos o políticos. Sin embargo, la causa más extendida es la necesidad de buscar nuevas o mejores oportunidades laborales en el país receptor, dada la situación de pobreza y vulnerabilidad en la que se encuentran los migrantes y sus familias.

Tal y como señala Martín (2012) en su estudio, España se encuentra en la posición de receptor de un gran número de inmigrantes que, al encontrarse en edad escolar, llegan a las aulas de los centros creando un espacio multicultural. A continuación, se encuentra la tabla que muestra los datos del Instituto Nacional de Estadística ([INE], 2021)<sup>3</sup> según los cuales España recibió en el año 2020 un total de casi medio millón de inmigrantes de diferentes países, siendo la mayoría de procedencia sudamericana con un total de 145.159 de nacionalidad extranjera.

---

<sup>3</sup> <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24295>

**Tabla 1.**

*Flujo de inmigración total procedente del extranjero y de Marruecos para el año 2020 según la nacionalidad (española/extranjera)*

<b>Procedencia</b>	<b>Total</b>	<b>Española</b>	<b>Extranjera</b>
Total	467.918	52.768	415.150
Colombia	52.921	2.053	50.868
Marruecos	45.464	1.214	44.250

*Nota:* Adaptación de datos del INE

### **3.2.1. Infancia extranjera y escolarización extranjera**

Tal y como se presenta en la tabla a continuación, y atendiendo a la población procedente del extranjero que llegó a España en el año 2020, los datos del INE (2021)<sup>4</sup> muestran un total de 69.179 infantes en edad escolar; es decir, supusieron aproximadamente el 15% del total de los inmigrantes.

**Tabla 2.**

*Flujo de inmigración procedente del extranjero de la población en edad escolar para el año 2020*

<b>Población</b>	<b>Flujo de inmigración</b>
Total	467.918
En edad escolar	69.179

*Nota:* Adaptación de datos del INE

Sumado a lo anterior, conviene atender a los datos de EDUCAbase (2021)<sup>5</sup> y, en concreto, aquellos que hacen referencia a las tasas de abandono educativo temprano<sup>6</sup> que se muestran en la tabla siguiente:

<sup>4</sup> <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24282>

<sup>5</sup> Estadísticas de Educación. EDUCAbase ([mecd.gob.es](http://mecd.gob.es))

<sup>6</sup> Se entiende como aquel que engloba a la población entre 18 y 24 años que interrumpe antes de finalizar la segunda etapa de la Educación Secundaria Obligatoria sin que continúe con su formación.

**Tabla 3.**

*Tasa de Abandono Educativo Temprano según nacionalidad para el año 2020*

<b>Población</b>	<b>Tasa de abandono</b>
Total	16,0
Española	13,6
Extranjera	32,5

*Nota:* EDUCAbase, Ministerio de Educación y Formación Profesional

Si se compara entre la tasa de la población española<sup>7</sup> y la de la población extranjera, se observa un valor mayor para el último caso (32,2% con respecto a un 13,6%) según los últimos datos aportados para el año 2020.

Las razones de estos datos pueden ser diversas, cuyo estudio no se contempla en este trabajo. Sin embargo, desde el punto de vista educativo, y dado que la población extranjera se encuentra con una mayor probabilidad de abandono escolar, según las estadísticas, parece necesario atender a este grupo otorgándoles una educación de calidad.

Así, dada esta situación, España dispone de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en la cual se establecen los diversos derechos que les son otorgados a todo individuo extranjero, entendido como aquella persona que carezca de la nacionalidad española. En dicha ley, se defiende la existencia de los mismos derechos para los españoles que para los extranjeros que se encuentran dispuestos en el Título 1 de la Constitución Española de 1978. Por tanto, dado que la educación se reconoce como derecho de toda persona dentro su Artículo 27, para el caso de un inmigrante esto no cambiaría. Además, este derecho a la educación también se establece en el Artículo 9 de la mencionada ley, afirmando su obligatoriedad en el caso de los extranjeros con edad inferior a los 16 años y siendo, como para el resto de la población española, gratuita. También se presenta la obligación de las administraciones públicas de garantizar dicho derecho, así como de promover su integración social.

---

<sup>7</sup> En los datos recogidos de EDUCAbase, este grupo incluye a la población extranjera que ha adquirido la nacionalidad española.

De igual modo, si atendemos a su artículo 23 acerca de lo que se entiende por actos discriminatorios, entre ellos se encuentran los que conlleven a la exclusión por razón o característica ligada a su condición como persona extranjera, aunque estos se den de manera indirecta. Por tanto, si nos basamos en dicho pretexto, una atención educativa que no se ajuste a una verdadera inclusión de este tipo de alumnado y que, por tanto, como hemos revisado previamente, pueda conducir o suscitar a una futura exclusión, estaría vulnerando este derecho.

Por último, conviene hacer referencia al proceso de escolarización del alumnado extranjero que se lleva a cabo en Cantabria. Este se desarrolla mediante el procedimiento ordinario dispuesto en la Orden ECD/8/2013, de 4 de febrero, por la que se desarrollan determinados aspectos del procedimiento de admisión de alumnos en los centros públicos y centros privados concertados que imparten Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En dicho procedimiento ordinario, la documentación a presentar junto con la solicitud de plaza influirá en la admisión prioritaria al centro de preferencia en la medida en la que se ajuste a los requisitos requeridos. En este sentido, influirá la renta de la unidad familiar, la proximidad del centro al domicilio o lugar de trabajo de la madre, el padre o tutor/a legal, la presencia de otros hermanos matriculados en el centro o encontrarse en situación de acogimiento familiar. Además, en esta orden también se expone el procedimiento de escolarización que se realiza para aquellos casos que se hayan incorporado de forma tardía al sistema educativo o sean no hispanohablantes y no comprendan el idioma. En estos casos, necesitarán presentar el documento acreditado por el organismo competente en materia de interculturalidad (ya sea Unidad o Departamento de Orientación o las Aulas o los Equipos de Interculturalidad), junto con el resto de las credenciales requeridas en el procedimiento ordinario y antes mencionadas. Cabe destacar que, para estos casos, se podrá realizar la escolarización en aquel centro más cercano a su domicilio que disponga de los recursos necesarios para la adecuada respuesta educativa que éste requiera.

Todo este análisis desarrollado previamente servirá como referencia para determinar qué acciones se han llevado a cabo y cuáles no desde el centro escolar que aquí se analiza.

### **3.3. INMIGRACIÓN NO HISPANO HABLANTE**

Centrándonos en el alumnado no hispano hablante, el INE (2021) muestra que, de entre todas las personas inmigrantes que España recibió en 2020, 224.193 fueron no hispano hablantes. Es decir, suponen el 47, 91% del total de inmigrantes. De entre todos ellos, aquellos que proceden de Marruecos llegan a la suma de 44.250 personas (ver Tabla 1) y comprenden el 20, 28% y casi el 10% del total de la inmigración. Se trata del segundo país del cual España recibe un mayor número de inmigrantes, cuyo idioma de origen no es el español y, por tanto, de población con un mayor riesgo de exclusión social dadas las condiciones que les impulsa a emigrar. Con esto, se observa que existe un alto porcentaje de este tipo de inmigración, lo que implica la necesidad de responder a sus necesidades al entender España como un país democrático que aboga por el desarrollo integral y por el respeto de los derechos de todas las personas que la conforman.

A continuación, se ejemplificarán algunas situaciones en las que se desarrollaron ciertas actuaciones educativas con alumnado de procedencia marroquí. El objetivo es analizar los aspectos positivos de dichas experiencias y contrastarlos con los llevados a cabo en el centro objeto de estudio.

#### **3.3.1. Experiencias educativas con alumnado marroquí**

En primer lugar, se encuentra el análisis llevado a cabo por Gibert (2008) acerca de una programación de enseñanza del español como L2 a un grupo de alumnas inmigrantes marroquíes. A pesar de que se trate de una muestra muy concreta (grupo de adultas no alfabetizadas), las reflexiones obtenidas durante su trabajo resultan de lo más relevante. Entre ellas, se encuentra la motivación fundamental de sus alumnas para aprender español: poder comunicarse con las personas de su nuevo entorno. Este sería un factor motivacional primordial en el caso del alumnado en edad escolar, pues implica el favorecer su inclusión socioeducativa, como ya se ha mencionado previamente en el presente trabajo. Además, enfocado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva lengua (en este caso, el español), defiende, por un lado, su contextualización con la cultura del lugar de destino, de modo que permita distinguir sus elementos más característicos, como aquellos pertenecientes al lenguaje no verbal, y, por otro lado, la comparación con

su cultura de origen para establecer las diferencias y similitudes y, a su vez, fomentar una mayor implicación emocional del alumnado. Por ejemplo, la autora remarca la diferencia entre la cultura española y la árabe con respecto a las relaciones docente-discente, las cuales son más jerárquicas en el segundo caso. Por ello, a pesar de que exista cierta similitud entre los estilos de comunicación de ambas culturas, conviene mantener cierta distancia entre interlocutores para evitar situaciones violentas. En resumen, defiende la importancia de la implicación del profesorado en su propia formación para enriquecer su conocimiento sobre la cultura marroquí como parte de su labor y, así, ayudar en su inclusión.

Por otro lado, se encuentra el estudio realizado por Terrón-Caro y Cobano-Delgado (2015) que resulta ser de mayor notoriedad para el presente estudio dado el objetivo y la muestra analizada del mismo, enfocándose en el grado de inclusión del alumnado marroquí perteneciente a la etapa de Educación Primaria en las diferentes regiones andaluzas de España. En este, se observó un alto grado de integración del alumnado, según los resultados obtenidos de las encuestas, tanto a nivel escolar, compartiendo el tiempo con sus compañeros nativos, como a nivel social, dentro del barrio en el que se encontraban. En cambio, aún existía un porcentaje elevado de alumnado que no era partícipe de las fiestas tradicionales españolas, así como de aquel que había sufrido algún altercado por su condición de inmigrante. En relación con esto, observaron una falta de visibilización adecuada de la cultura inmigrante, pues tan solo unas pocas escuelas iban más allá de las actividades puntuales, trabajando diariamente sobre la diversidad cultural. Ante esto, abogan por la necesidad de dedicar un mayor esfuerzo a promover en las escuelas el acercamiento entre las diferentes culturas existentes en estas para fomentar la participación de todos sus miembros. De esta manera, se estaría promoviendo el conocimiento del otro, favoreciendo, con ello, una adecuada convivencia tanto a nivel escolar como social, así como una verdadera educación intercultural. En lo referente a la enseñanza del español, más de la mitad de los encuestados había recibido atención en este sentido por medio de un profesor de español, pero, aun así, un porcentaje alto no llegó a recibir este tipo de apoyo. Por último, mencionan que tan solo el 22,7% ha recibido de la escuela una formación en su religión (el Islam), concluyendo que aún hay ciertos aspectos que deben mejorar en las escuelas para dar una atención educativa adecuada a este alumnado marroquí teniendo como objetivo su inclusión.

Finalmente, se encuentran Macías, Sánchez y Cabillas (2011) quienes exponen un tipo de práctica de interculturalidad que se llevó a cabo en un centro andaluz y que tuvo un efecto contrario al deseado. En la actividad, se pretendía que unas alumnas marroquíes fuesen representantes de su cultura de origen mostrando sus elementos más característicos, de forma que pudiera darse a conocer al resto del alumnado. Sin embargo, las discentes no quisieron ser partícipes, pues querían evitar cualquier imagen estereotipada sobre ellas o sobre su cultura que pudiera ser motivo de rechazo por parte del resto del estudiantado. Por otro lado, la mayoría de las escuelas analizadas han llevado a cabo prácticas que no se enfocaban en visibilizar la cultura de origen (como en el ejemplo anterior), sino en una atención individualizada del alumnado inmigrante clasificado como ACNEE con la intención de homogeneizar el aula y evitar, así, el rechazo por parte de sus iguales. El problema que se encontró con este tipo de práctica es que realmente no funciona en el largo plazo, pues no se está educando en la interculturalidad, generando, por consiguiente, conflictos culturales, así como desigualdades sociales. Ante este hecho, proclaman la necesidad de crear un equilibrio entre la proyección de la cultura general de dicho grupo de inmigrantes y la realidad individual de cada uno de ellos para evitar esas estereotipaciones pues, a pesar de que se den casos como el anterior, apuestan por conectar las diferentes culturas de un centro escolar al resultar beneficioso en la inclusión de los inmigrantes.

### ***Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura marroquí***

Resulta interesante hacer mención al Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí que se elaboró como motivo del acuerdo entre el Gobierno Español y el Gobierno Marroquí, pues uno de sus objetivos es, precisamente, el de abogar por la correcta inclusión socioeducativa del alumnado marroquí escolarizado en España.

Dicho programa aún no se ha desarrollado en todas las comunidades autónomas españolas, quedando Cantabria fuera del listado.

Así, con motivo del Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno Español y el Gobierno Marroquí, se elaboró la *Guía Práctica del Profesorado de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM)*. Su objetivo es fomentar la integración escolar y social del alumnado marroquí como motivo del crecimiento de su inmigración en España, manteniendo su propia identidad individual y cultural dentro del sistema educativo

español. Así, por medio del Grupo de Trabajo Hispano-Marroquí, se agrupó a profesorado español y marroquí del Programa LACM dentro de los centros escolares españoles, tanto Centros de Educación Primaria (CEP) como Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) con la intención de desempeñar esta labor de atención educativa a este alumnado concreto (Ruiz et. al, 2012).

Aunque esta guía existe, no se han encontrado evidencias de que realmente se aplique en la práctica. Sin embargo, Moscoso (2013) tal y como expone en las conclusiones derivadas del análisis de dicho programa, advierte sobre la necesidad de un cambio conceptual que, aún hoy, no se ha producido. El objetivo del Programa LACM se basa, entre otras cosas, en la enseñanza de lengua árabe, pero no puede entenderse la lengua árabe como sinónimo de lengua marroquí pues esta última no es un dialecto de la primera, sino una lengua propia.

### **3.3.2. Preparación del profesorado**

La ausencia de evidencias encontradas sobre la preparación del profesorado en la inclusión de alumnado marroquí dentro de las aulas españolas deja entrever la carencia de esta. Sin embargo, desde un plano general de atención al alumnado inmigrante, Arjona et al. (2014) concluyen en su estudio, realizado en varios centros de Almería, que no hay una adecuada preparación del profesorado ni tampoco de los centros educativos en los que se escolarizan. Sus conclusiones están motivadas por la improvisación que ha observado en dichas respuestas. De acuerdo con esto, Esteban y Romero (2021) afirman que hay ciertos elementos que requieren ser revisados para su mejora en lo que a escolarización y educación del alumnado inmigrante se refiere, pues el cuerpo docente no está lo suficientemente formado para dar la atención que se requiere. Por todo ello, se debe continuar trabajando en materia de inclusión e interculturalidad.

## **4. INVESTIGACIÓN**

### **4.1. JUSTIFICACIÓN**

Los datos arrojados por el INE (2021) muestran la tendencia ascendente de la inmigración en España, siendo Marruecos el segundo país emisor. Por esta razón, la presencia del alumnado inmigrante en las aulas españolas es cada vez más notoria y, por tanto, nace la necesidad de dar una respuesta educativa adecuada que favorezca su inclusión socioeducativa. La calidad de dicha respuesta determinará en qué medida se está abogando por uno de los derechos fundamentales de las personas defendidos por este país. Además, está relacionada con una mayor cohesión social, lo que incentiva el dedicar mayores esfuerzos a analizar las prácticas que se están llevando a cabo con el propósito de poder mejorarlas.

En concreto, para el alumnado inmigrante marroquí la respuesta inclusiva compondrá un mayor esfuerzo dadas las dificultades que estos presentan, tales como los estereotipos existentes en la sociedad de acogida, el choque cultural o el no ser hispano hablantes.

Por otro lado, se ha encontrado una carencia en cuanto a las evidencias existentes sobre la puesta en práctica en centros escolares de esta educación inclusiva respaldada por los documentos legales para este tipo de alumnado en España. Además, para el caso de Cantabria no se han realizado estudios para tal fin. Ante esto, la realización de las prácticas en el centro educativo en el que se realiza el estudio, dada la presencia de alumnado marroquí en sus aulas, ha propiciado la realización de esta investigación.

Por último, son varios los autores que afirman la falta de preparación del profesorado en cuestión de atención a la inmigración, acentuándose aún más para el caso del alumnado inmigrante marroquí.

Todo este vacío es la prueba que suscita la investigación que examine la inclusión socioeducativa del alumnado inmigrante marroquí llevada a la práctica en un centro de Primaria de Cantabria, de forma que enriquezca esta línea de investigación y permita el surgimiento de otras nuevas.

Analizando las actuaciones llevadas a cabo por un centro educativo de Cantabria en materia de inclusión socioeducativa del alumnado marroquí se podrá mejorar en la atención futura que se dé al mismo al esclarecer cuáles de estas actuaciones resultaron ser exitosas y cuáles no. Con ello, se estará promoviendo la educación y el desarrollo integral de este grupo en situación de desventaja respetando su identidad individual.

## **4.2. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO**

Con el presente trabajo de investigación se pretende determinar el tipo de prácticas llevadas a cabo por un centro educativo concreto de Cantabria para promover la inclusión socioeducativa de su alumnado inmigrante marroquí y, tras esto, clarificar cuáles resultaron exitosas y cuáles no fueron tan eficaces. De esta forma, se tratará de enriquecer las investigaciones realizadas en materia de inclusión socioeducativa no hispano hablante aportando un ejemplo real. Con todo, no se busca la generalización de los resultados al ser un estudio de un caso concreto.

## **4.3. CONTEXTUALIZACIÓN. Características del centro**

El presente proyecto de investigación se desarrolla dentro del colegio San Roque-Los Pinares de Santander. Este centro educativo concertado de Cantabria comprende las etapas de Educación Infantil y Primaria. Además, recientemente ha incorporado también un aula de 2 años para los más pequeños. Tan solo dispone de una línea en los últimos cuatro cursos de Primaria, mientras que el alumnado de Primero y Segundo de Primaria se encuentra dentro de un mismo espacio. Asimismo, dispone de un aula amplia para todos los discentes de Infantil y 2 años. Esta característica, unida al hecho de que el número de alumnos y de alumnas por aula sea entre cuatro y ocho, confiere al centro la peculiar característica de poder desarrollar un trato cercano y familiar a todos sus miembros. Otra de las razones por las que se crea ese clima en el centro es el bajo número de integrantes del equipo docente. En total, se compone de tres profesores y cinco profesoras, entre los cuales, además de tutores y especialistas, se encuentran el director, la jefa de estudios, la secretaria y coordinadora de interculturalidad.

Como hecho reseñable, a pesar de estar compuesto por tan solo 38 alumnos y alumnas, la Consejería de Educación de Cantabria mantiene abierto el centro aun con la presencia de un colegio público en frente de este que no ha llegado al cupo máximo. La razón de ello reside en el valor que se da a la labor social que realiza. En este sentido, el centro apuesta por la defensa constante de unos valores que fomentan el desarrollo de la empatía, la solidaridad y la igualdad en todo su alumnado. Como aspecto potenciador de este hecho se encuentra la diversidad de alumnado que presenta, tanto en lo referente al nivel socioeconómico, siendo más comunes las familias en situación de desventaja, como a nivel cultural. Así, el colegio ha contado a lo largo de su trayectoria con discentes procedentes de diferentes países, tales como Japón, Moldavia, Venezuela, Camerún, República Dominicana o Marruecos. Dada la variedad imperante, se requiere de una respuesta educativa acorde a las demandas de sus miembros.

#### **4.4. MÉTODO**

La realización de la presente investigación se basa en un enfoque cualitativo para dar respuesta a la pregunta: “¿en qué medida se realiza la inclusión socioeducativa del alumnado inmigrante marroquí en un centro educativo de Cantabria (España)?”. A continuación, se concretan los distintos elementos que forman parte de la metodología empleada.

##### **4.4.1. Participantes**

A lo largo de toda la estancia en el centro, se ha ido pidiendo la colaboración del profesorado que hubiese estado implicado en la atención del alumnado marroquí durante los últimos años. De esta manera, el total de participantes llega a la suma de siete docentes, entre los cuales se encuentran el director del centro y la especialista en Audición y Lenguaje quienes han estado en contacto más estrecho con los discentes. El resto del profesorado se corresponde con los tutores y las tutoras de los diferentes cursos de Primaria. Se ha descartado la colaboración de la tutora de Educación Infantil dado que lleva pocos años trabajando en el colegio y, por tanto, no ha tenido ocasión de atender a ningún discente marroquí.

Por otro lado, como se observará más adelante en el análisis de datos, se hará referencia a cada uno de los docentes participantes por medio de los pseudónimos “Participante\_1”, “Participante\_2”, etc., con el objetivo de preservar siempre el derecho de protección de datos personales estipulado en la Ley Orgánica 3/ 2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales. Como nota aclaratoria, el primer participante se corresponde con el director del centro. A continuación, se muestra una tabla que recoge ciertas características de los entrevistados.

**Tabla 4.**

*Características sociodemográficas de los participantes*

Participante	Género	Edad	Formación	Años de experiencia (de los cuales en este colegio)	Puesto y Etapa Educativa
Participante_1	Masculino	58	Maestro EP Especialista EF	36 (30)	Director Tutor de 5º y 6º de Primaria
Participante_2	Masculino	36	Maestro de EP Especialista Música	15 (9)	Ed. Musical
Participante_3	Femenino	57	Maestra EP y Especialista en AL y PT	32 (13)	Coordinadora de igualdad e interculturalidad AL y PT
Participante_4	Femenino	59	Maestra EP	38 (30)	Jefa de estudios Tutora 3º y 4º Primaria
Participante_5	Femenino	45	Maestra EP	23 (9)	Tutora 1º y 2º Primaria
Participante_6	Femenino	-	Maestra de EP Especialista Inglés	- (7)	Lenguas extranjeras
Participante_7	Masculino	-	Maestro de EP Especialista EF	- (-)	Ed. Física

*Nota:* EP= Educación primaria; EF=Educación Física; PT=Pedagogía Terapéutica; AL= Audición y Lenguaje.

#### **4.4.2. Instrumentos**

El instrumento empleado para la recopilación de los datos es una entrevista. Dicha entrevista se llevará a cabo en forma de grupo de discusión implicando a todos los participantes al mismo tiempo. El objetivo de establecer este formato es el de posibilitar que la respuesta de cualquier entrevistado pueda ser completada con las aportaciones de sus compañeros y compañeras. De igual modo, ante un bloqueo o ausencia de ideas de respuesta, disponer del resto de compañeros ayudará a solventarlo.

El total de preguntas que componen la entrevista son doce. Sin embargo, se trata de una entrevista semiestructurada, de tal manera que, a lo largo de la misma, pueden surgir nuevas preguntas que hagan referencia a otros temas relacionados y sobre los cuales sea tratar. Dichas preguntas irán de lo más general, iniciando con cuestiones sobre alumnado no hispanohablante, y, posteriormente, se concretarán con indagaciones sobre alumnado marroquí que haya recibido el centro. Por otro lado, se caracterizan por ser, en su mayoría, respuestas abiertas, pues se trata de recabar toda la información posible sobre su historial de actuaciones y de experiencias con este tipo de alumnado. La entrevista completa puede verse en el Anexo 1.

En adición a la entrevista, se utilizará la observación sistemática por parte de la investigadora gracias a la inmersión en el contexto en el que se realiza el estudio.

#### **4.4.3. Procedimiento**

En primer lugar, se llevará a cabo una revisión teórica sobre el concepto de inclusión para entender en qué consiste este modo de respuesta educativa ante las necesidades del alumnado. Además, con el objetivo de entender cómo ha estado presente en la sociedad, se seguirá con una revisión del marco legislativo dentro del estado español y de la Comunidad Autónoma de Cantabria, dado que el centro educativo en el cual se centra la presente investigación se encuentra allí ubicado. En adición a esto, se ha recogido un conjunto de acciones que diversos autores han considerado como barreras y palancas a dicha inclusión porque, de esta manera, se podrá contrastar con las acciones que, desde la escuela objetivo, se realizan. Por otro lado, se contextualizará la situación de flujo de inmigración que presenta España y, en concreto, el flujo de inmigrantes marroquíes del

último año del cual se han podido recuperar los datos, es decir, del 2020. Con ello, se pretende analizar el volumen relativo de inmigrantes procedente de Marruecos y, por tanto, la importancia de atender de forma adecuada a este grupo de personas. En el último apartado de la revisión teórica, se ha recopilado una serie de propuestas y prácticas docentes encaminadas a atender a este tipo de alumnado. El fin de esta recopilación reside en examinar en qué medida estas prácticas han funcionado o no según lo determinado en sus resultados, de qué manera se asemejan al modo de proceder del centro objeto de estudio y qué diferencias, tanto positivas como negativas, pueden existir en el logro de sus objetivos. Tras finalizar el proceso de búsqueda, no se encontraron muchas evidencias sobre experiencias de este tipo, observando, por tanto, una carencia.

La segunda parte del trabajo se corresponde con la investigación. Para desarrollarla, se ha procedido a emplear un método cualitativo basado en una entrevista como instrumento de recopilación de datos. Antes de llevarla a cabo, se obtuvo la aprobación al Comité de Bioética de la Universidad de Cantabria. Se diseñó y entregó una Carta de invitación (ver Anexo 2) a cada participante en la que se les informaba sobre la investigación, el objetivo de esta y el papel que desarrollarían como entrevistados. Asimismo, en ella se les garantizaba su carácter voluntario y confidencial. Junto a ella, se otorgó un documento de consentimiento informado por parte de los entrevistados (ver Anexo 3) que debían firmar para participar en dicha entrevista. Inicialmente, el total de entrevistados iba a conformarlo un mayor número de personas con el objetivo de enfocar la investigación en el estudio de una alumna marroquí en concreto, pero, finalmente, se entrevistó únicamente al profesorado del centro, modificando ligeramente el foco hacia el alumnado marroquí en general. Por otro lado, en lugar de entrevistar de forma individual a cada uno de los y las docentes, se decidió desarrollar un grupo de discusión dado que, de esta manera, cada respuesta de cada docente podría ir completando las anteriores, resultando en una recopilación de información más enriquecida.

Previa a la entrevista, se concedió a una discente la visualización de las preguntas para poder reflexionar sobre las cuestiones que pudieran ser de interés, así como para evitar la ausencia de respuesta como motivo de la espontaneidad requerida en el directo. Además, otra de las razones por las que se permitió su lectura previa fue por petición de dicha docente, dado que necesitaba una garantía de que en ningún momento se haría mención a ningún alumno en particular. Dicho grupo de discusión se desarrolló al término de una reunión del claustro, dado que se trataba de un momento en el que todo el profesorado se

encontraba disponible. Durante el transcurso de la entrevista, a pesar de considerar que existiría mayor fluidez, hubo pausas y silencios tras la exposición de algunas preguntas. Al haber varios entrevistados al tiempo, en ocasiones dejaban que fuese el resto el que contestara. Por ello, la duración de esta fue inferior a la esperada.

Una vez obtenidas las respuestas, se ha procedido a su análisis, complementándolos con las observaciones de la investigadora ya que, a lo largo de todo el proceso, se ha encontrado inmersa en el contexto. Tras esto, se interpretaron los resultados derivados del análisis. Finalmente, se expusieron las conclusiones que han surgido al terminar la investigación, concretando las limitaciones que han aparecido a lo largo de todo el proceso, así como las futuras líneas de investigación que pudieran desarrollarse a partir del contenido que aquí ha quedado sin resolver.

#### **4.4.4. Análisis de datos**

Para el análisis de datos se procedió a realizar la entrevista, utilizando el modelo que aparece en el Anexo 1. Se utilizó una aplicación móvil para grabar dicha entrevista y, así, registrar todas las respuestas para poder transcribirlas y analizarlas posteriormente. Dado que las preguntas son de carácter abierto, no se utilizó ningún programa para categorizarlas, sino que cada una de ellas se fue examinando individualmente y se han ido agrupando en función de su temática, tomando como referencia lo dispuesto en la revisión teórica, así como el objetivo de la investigación. De esta manera, surgen las siguientes: (1) procedencia del alumnado no hispano hablante, (2) actitud del profesorado, (3) actuación, (4) sentimiento de integración del alumnado marroquí, (5) integración a nivel social, (6) aspectos diferenciadores, (7) medidas efectivas y (8) medidas no efectivas/ no aplicadas. Además, los datos obtenidos por medio de la observación directa se han ido anotando para no perder información.

Por otro lado, la entrevista se ejecutó en forma de grupo de discusión, como ya se ha mencionado previamente. A partir de una serie de preguntas abiertas cada docente daba su punto de vista de lo experimentado años anteriores con el alumnado marroquí que compuso sus aulas y, entre ellos, complementaban sus respuestas gracias a la participación conjunta que otorga el grupo de discusión, tal y como comprobó Sánchez (2016) en su estudio.

## 4.5. RESULTADOS

En este apartado se comentarán los aspectos más relevantes aparecidos a lo largo de la entrevista en relación con las categorías establecidas.

En primer lugar, tal y como han respondido los participantes en la entrevista, este centro lleva recibiendo alumnado inmigrante no hispano hablante “desde hace más de 30 años”, como aclaró el Participante\_1 (las transcripciones completas de la entrevista se encuentran en el Anexo 4), convirtiéndolo en uno de los pioneros en cuanto a la presencia de diversidad cultural en las aulas. Los primeros en llegar no fueron marroquíes, sino rumanos y moldavos, principalmente. Esto les permitió adquirir cierta experiencia una vez que recibieron los primeros alumnos marroquíes “hará unos 15 años”, tal y como declara.

En relación con la actitud del profesorado, a pesar de recordar los primeros momentos con sentimientos de incertidumbre por enfrentarse a una situación inesperada y con falta de experiencia (“[...] cuando estás recién llegado a la profesión de maestro [...], siempre es un reto. Un reto que, al principio...no digamos que asusta, pero que sí te crea un poco de incertidumbre”), pero, como dice el Participante\_1, la vivió con ánimo y energía (“[...] en seguida lo afrontas con valentía y con ánimo”). Otros, como el Participante\_2, la recuerda como algo enriquecedor para su carrera profesional (“Yo creo que es muy formativo. Totalmente formativo”).

El punto fuerte de este apartado se corresponde con las actuaciones que se llevaron a cabo a lo largo de su experiencia profesional para atender al alumnado marroquí. Todos los participantes presentes en el grupo de discusión afirmaron que en un primer momento no había ningún plan de atención a la diversidad como puede ocurrir hoy en día (“Antes, como no existía todo eso, pues nada, ¿verdad?”, Participante\_3), pues la situación social de entonces no se caracterizaba por la diversidad cultural como la actual (“En principio se hacía...bueno, no lo que podías, pero sí. Digamos que en ese tiempo no había todas las herramientas [...]. No era común tener alumnado que no hablara español.”, Participante\_1). Por otro lado, el Participante\_1 atestiguó que siempre hubo un profesor especializado en atención a la diversidad, con quien el alumnado se iba durante las clases (“bastantes horas”). Tal y como da a entender, era el momento en el que se les enseñaba español. Sin embargo, según dice, no se acuerda de las herramientas que estos empleaban.

En lo referente a la inclusión en el centro, se organizaron entonces, y se organizan ahora, actividades relacionadas con la cultura de origen del alumnado con el objetivo de darla a conocer e implicar emocionalmente al resto y, así, fomentar una conexión entre ellos. Ejemplos de ellos fueron eventos gastronómicos, charlas de los familiares acerca de su lugar de origen, etc. (“Presentaban sus países, de dónde vienen, informando a los demás. [...] se enriquecen todos.”, Participante\_2). En adición a esto, la observación directa por parte de la investigadora permitió comprobar la presencia de la multiculturalidad en el centro, así como sus esfuerzos por educar a sus discentes en valorar la diversidad cultural. En concreto, desde que se cruza la puerta de entrada, se puede atisbar que la decoración del centro incluye las diferentes culturas que forman parte de este, comenzando por un conjunto de globos que contienen las banderas de los diferentes países de procedencia de su alumnado.

Otra de las observaciones de la investigadora fue la realización de una conexión con la cultura de origen (marroquí) por medio del proyecto desarrollado por el centro. Aprovechando uno de los viajes a Marruecos de la docente implicada, se llevó a cabo una sesión internacional a través de una videollamada para que alumnado español y marroquí compartieran el mismo tiempo y “espacio” (digital). Esto permitió al alumnado sumergirse en la cultura de origen de su compañera marroquí.

Por último, no hubo diferencias en cuanto a la actuación llevada a cabo con la última alumna marroquí que llegó al centro hace unos 6 años. En cambio, lo que sí notaron fue más seguridad a la hora de afrontarlo, dada la experiencia que les avala según aclara el Participante\_2 (“Hombre yo creo que ya son muchos años con experiencia”).

En cuanto a cómo se sentía este alumnado dentro del centro, según aseguran los entrevistados siempre se sintieron integrados. La razón de ello reside en las actitudes que presentaban tanto el profesorado como el estudiantado hacia cada nuevo discente marroquí, caracterizadas por la solidaridad y el compañerismo (“Ellos mismos, en cuanto ven que hay uno nuevo, le echan una mano.”, Participante\_2). Estas reacciones se debían entonces (y se deben ahora) a una buena educación en valores que se defiende y se promueve desde el centro, tal y como lo afirmaba la Participante\_6, enfatizando en que se trata de una de las prioridades del centro que, como han podido observar, da sus resultados (“A ver, aquí una de las prioridades, de las...vamos, de los “mandamientos” de este centro ha sido siempre la educación en valores. Y los profesores más antiguos han trabajado muchísimo sobre ello. Entonces, en función de una educación en valores, pues

ahí está todo hecho. Porque los niños acogen perfectamente a los nuevos compañeros.”). De hecho, el Participante\_2 afirma la iniciativa del alumnado por apoyar a los nuevos. Parece que dicha educación en valores favorece el desarrollo de la empatía en estos niños, habilidad social fundamental en las relaciones personales. Esto se observa tanto para el alumnado marroquí como para alumnado procedente de países en los que la cultura se acerca más a la presente en España, más europeizada, sin existir diferencia alguna en el trato que daban a unos y a otros. Por esta razón, tampoco hubo diferencias en el sentimiento de integración que tenían unos y otros.

Ampliando el ámbito a lo social, no recuerdan ningún problema de integración para ningún caso de los que tuvieron en las aulas. Además, el centro y todo el equipo docente se implicaba en este sentido, especialmente con la documentación que debían presentar y mantener en regla (“Y también [...] ¿habéis hablado también de que se les ayudaba a hacer gestiones burocráticas?”, Participante\_6; “Claro, eso también ayudaba a integrarse a la...a la gente”, Participante\_1).

En lo que respecta a los aspectos que pudiesen diferenciar al alumnado, el ejemplo más notorio que se dio hace años es el de no cursar religión. Estos alumnos salían del aula aquellas horas a petición de sus familiares, pues, entonces, solo había posibilidad de estudiar religión católica. Ese momento, ese hecho, lo recuerdan como algo chocante dada la época en la que se encontraban, durante la cual lo normal era estudiar el catolicismo. Hoy en día, es común encontrar alumnado que, en lugar de religión, se encuentre en las clases de valores, tal y como explica el profesorado entrevistado (“Un familiar, me dijo que, evidentemente, los niños no podían dar clase de religión y...y que había que sacarlos del aula. Eso sí, en algún momento fue algo diferente que, digamos, trastorna un poco”, Participante\_1). Ante la duda de si esto pudiese provocar distanciamiento entre el alumnado, la respuesta de los encuestados fue un claro negativo (“No. Al alumnado no porque ellos, al final, lo que decíamos antes. Ellos ven que salíamos de clase para el tema de idiomas y...salían sin más”, Participante\_1; “No”, Participante\_3).

Otro punto importante es el que se relaciona con las medidas efectivas llevadas a cabo en el centro y por el profesorado. Una de las entrevistadas, la Participante\_6, dio mucha importancia al apoyo de especialistas de AL y PT dentro del centro. Además, el altruismo imperante entre el equipo docente provocó que una de las profesoras de entonces se ofreciera para dar clase de español por las tardes a, sobre todo, las madres de forma voluntaria. Es decir, ese ambiente y esa forma de actuar por los demás que destaca entre

los miembros de la comunidad se contagia de unos a otros, provocando actos como aquellos. En adición a esto, volvieron a referirse a la importancia que da el centro y sus integrantes a una buena educación en valores, así como la ayuda en las gestiones burocráticas que estos se ofrecieron a tramitar como aquellas acciones que fomentaron la inclusión de su alumnado.

Por último, en cuanto a las medidas no efectivas o no aplicadas, ninguno de los participantes cree que haya habido alguna de este tipo, aclarando que “unas son más eficientes que otras” (Participante\_6). En cambio, hacen referencia a la falta de tiempo y de recursos que juegan en contra de aquello que se planifica que, al igual que en el resto de las actuaciones docentes, perjudica a la adecuada atención de este alumnado. Por esta razón, defienden la importancia de corregir en un futuro estas carencias, incorporando más docentes (recurso humano) así como gestionando mejor el tiempo. Además, no conocían el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí ni la existencia de una guía creada a partir de este. Como dicen, no lo han necesitado, aunque, recordemos, no se trata de un utensilio que ayude al profesor a aprender árabe, sino que se trata de un complemento para seguir enseñando la lengua materna al alumnado marroquí.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último apartado se aclarará la medida en la que se han alcanzado los objetivos del presente trabajo. Así, tras todo lo expuesto anteriormente se extraerán una serie de conclusiones en relación con el carácter inclusivo del centro. De igual modo, se concretarán aquellos aspectos menos inclusivos. Por último, se determinará el grado de inclusión que este tiene una vez analizados todos los elementos en su conjunto.

Por un lado, son varios los **aspectos con carácter inclusivo** que están presentes en el centro:

En primer lugar, atendiendo a su **cultura**, dispone de un equipo docente con una actitud positiva hacia las nuevas incorporaciones del alumnado inmigrante marroquí no hispano hablante; a pesar de que suponga un mayor esfuerzo y más trabajo por su parte. A esto se le suma su implicación en las cuestiones burocráticas con las que ha de estar al día este alumnado, motivada por el carácter altruista imperante entre los miembros del centro.

Además, su férrea defensa por la educación en valores de todos sus discentes, que supone, entre otras cosas, el entender la diversidad como aquello que enriquece, así como sus esfuerzos por hacer visibles las diversas culturas que componen el centro, dan lugar a un conjunto de palancas que favorecen la inclusión del alumnado marroquí.

En segundo lugar, y gracias a presentar cultura de base que tiende a la inclusión, el centro ha desarrollado unas **políticas** que también avanzan en ese sentido. Así, a pesar de no disponer de un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) cuando llegaron los primeros inmigrantes marroquíes a sus aulas, su desarrollo enfocado hacia una valoración de la diversidad cultural de todo el alumnado promueve su inclusión. Junto al PAD, ha diseñado e implementado un proyecto a raíz de la llegada de su alumna marroquí. Gracias a él, una de las actividades llevadas a cabo en el aula ha sido la interconexión entre aulas multiculturales e internacionales, favoreciendo la inmersión del alumnado en el contexto del otro y, con ello, un mayor acercamiento a la cultura de su compañera. Según Terrón-Caro y Cobano-Delgado (2015), esto favorece la educación intercultural y, con ella, una mejor convivencia que impulsa, por tanto, la inclusión.

En tercer lugar, se encuentran aquellos relacionados con las **prácticas** del centro. Desde que llegaron los primeros inmigrantes marroquíes del centro (hace 15 años aproximadamente) el centro les dio la posibilidad de no impartir la religión católica en un momento en el que no era común hacerlo. Con ello, mostró una clara apuesta por su inclusión al no comprometer su propia identidad individual, ya que es el centro el que se está adaptando al alumnado y no al revés como ocurre con el modelo integracionista (Casanova, 2011; Sapon-Shevin, 2013; García, 2017). Además, junto a la actividad mencionada anteriormente, que formó parte de un proyecto del centro, se llevan a cabo actividades multiculturales para dar visibilidad a las diferentes culturas, como los eventos gastronómicos de los que hablaron los entrevistados. Estas actividades puntuales o aisladas no son defendidas por autores como Terrón-Caro y Cobano-Delgado (2015), pues afirman que no permiten un verdadero conocimiento de la realidad o contexto perteneciente al alumnado inmigrante. Sin embargo, según las declaraciones aportadas por el profesorado entrevistado, estas actuaciones sí fueron positivas en este sentido y, por tanto, favorecieron su inclusión en las aulas. Por último, se atendía a este alumnado en cuanto a la enseñanza del español y, dado que el idioma es una herramienta fundamental en la formación de vínculos entre iguales (Terrón-Caro y Cobano-Delgado, 2015), se observa una palanca destacable.

Por otro lado, hay otros **aspectos que suponen una barrera** a la inclusión. Entre ellos, la enseñanza del español, a pesar de ser un hecho que promueve su inclusión en el aula, es algo que se realiza fuera de esta. Por ello, dado que la inclusión apuesta por la atención de todo el alumnado dentro del aula, supone un hecho que va en contra de esta. De igual modo ocurre en el caso de la atención que recibe el alumnado por parte del especialista de AL y PT. Los participantes entrevistados encontraban en este un punto que favorece la inclusión del alumnado. En cambio, sus actuaciones ocurren fuera del aula ordinaria y, como ya se ha dicho, queda lejos de ser inclusivo, tal y como defiende García (2017). En este sentido, se puede deducir que existe cierta confusión en cuanto al significado real del concepto de inclusión por parte del profesorado, pudiendo comprometer su completa consecución. Además, se hizo alusión a la necesidad de disponer de más tiempo y recursos, pues la falta de estos dificulta la inclusión deseada, de acuerdo con lo expuesto por Sapon-Shevin (2013). Por último, aunque se les ha posibilitado la no impartición de la religión católica a este tipo de alumnado, esto no ha implicado la alternativa de impartir la religión propia de su cultura, el islam. Tal hecho supone dar un paso atrás en lo mencionado acerca de promover el desarrollo integral del alumnado respetando su identidad individual y, por tanto, supone retroceder también en su inclusión.

Tras todo lo expuesto anteriormente, **se concluye** que el centro dispone de más palancas hacia la inclusión que barreras, inclinando la balanza hacia su carácter inclusivo. De hecho, presenta una cultura, unas políticas y unas prácticas que lo promueven. Esto queda respaldado por el sentimiento de inclusión socioeducativa que sintió el alumnado marroquí, tanto dentro del centro como de su contexto social. Sin embargo, aún muestra ciertos elementos que lo alejan de ella. Según los autores mencionados anteriormente, la inclusión aboga por una atención del alumnado, en este caso, inmigrante marroquí no hispano hablante, dentro del aula ordinaria. En cambio, es un hecho que hoy en día no sucede en este centro en todos los casos. Por tanto, dado que el grado de inclusión existente en el centro no ha llegado a ser completo, se infiere, por un lado, que necesita seguir trabajando hacia la total inclusión del alumnado inmigrante marroquí no hispano hablante; por otro, que aún dentro del centro se desconoce el concepto real de *inclusión*, lo cual dificulta lo anterior. Así, surge la necesidad de formar al profesorado en este sentido, de forma que se fomente, con ello, la verdadera inclusión, coincidiendo con Sapon-Shevin (2013).

En cuanto a las **limitaciones** que han surgido durante el proceso de investigación, se han encontrado tres más destacables. La primera de ellas fue la negativa de la tutora legal de una alumna a dar su consentimiento para entrevistarla, lo que habría dado una perspectiva más directa y subjetiva de la situación, permitiendo hacer un análisis más completo; la segunda ha sido la dificultad para establecer un día en el cual realizar el grupo de discusión, pues cada participante tenía una disponibilidad diferente; la tercera y última ha sido la falta de fluidez durante el desarrollo del grupo de discusión, provocada por la ausencia de respuesta de los participantes. Aunque este formato ha beneficiado al proceso de recogida de información, el objetivo que con él se tenía de enriquecer las respuestas de los participantes no se ha llegado a cumplir, pues cada uno delegaba en sus compañeros la responsabilidad de contestar a lo que se preguntaba. Por tanto, el no haber realizado entrevistas individuales y confidenciales puede haber afectado negativamente a la participación de ciertos participantes. Así, es necesario mencionar, que se trata de un estudio poco generalizable, pues se centra en recoger la opinión de los profesionales de un centro concreto y de una comunidad concreta donde no hay mucha inmigración. Por ello, las conclusiones, no pueden ser extrapoladas o generalizadas a todos los centros. Para ello, sería necesario un estudio en el que se utilice una muestra aleatoria que comprenda un terreno más amplio.

Con todo lo expuesto anteriormente, quedan abiertas **futuras líneas de investigación**, como es el estudio de otros casos similares en centros con mayores dimensiones, así como en aquellas comunidades autónomas en las que la inmigración marroquí sea mayor. Además, podría comprobarse la efectividad del Programa de Enseñanza de Lenguas Árabes y Cultura Marroquí en aquellos lugares en los que se haya implementado, pues no se han encontrado evidencias de ella. Asimismo, puede examinarse desde un marco más amplio y constatar lo que ocurre con el alumnado procedente de otros países de África. Así, podría ser de utilizad para comparar e identificar similitudes y diferencias.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, P. y Rodríguez, P. (2004). Dos tutores en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 70-72. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/83058>
- Arjona, A., Checa, J. C. y Checa y Olmos, F. (2014). Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis. *Gazeta de Antropología*, 30(2), artículo 04. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4533>
- Calderón, I. (2014). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, 363, 184-209. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177>
- Calderón, I. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 50-54. <https://www.ignaciocalderon.uma.es/projects/conquistar-las-escuelas-como-sitios-de-esperanza/>
- Calderón, I. y Rascón, T. (2021). Retóricas, posibilidades e infancias desgarradas. Sobre la educación inclusiva en la LOMLOE. *Cuadernos de Pedagogía*, 526, 74-80. <https://www.ignaciocalderon.uma.es/projects/retoricas/>
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Civila, S., Romero-Rodríguez, L. M., y Aguaded, I. (2020). Otherness as a form of intersubjective social exclusion. Conceptual discussion from the current communicative scenario. *Journal of Information, Communication & Ethics in Society*, 19(1), 20-37. <https://doi.org/10.1108/JICES-11-2019-0130>
- Constitución Española (CE). Artículo 27. 29 de diciembre de 1978 (España).
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria Extraordinario*, 29, de 13 de junio de 2014. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>
- Decreto 98/2005, de 18 de agosto, por el que se establece la ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 165, de 29 de agosto de 2005. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=86250>

- EDUCAbase. (2021). *Abandono educativo temprano por nivel de formación, nacionalidad, sexo y periodo*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. [http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/laborales/epa/aban/10/&file=aban\\_1\\_05.px&type=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/laborales/epa/aban/10/&file=aban_1_05.px&type=pcaxis)
- Educagob. (2020). *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Recuperado el 30-04-2022 de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/equidad/alumnado-neae.html>
- Esteban, S. y Romero, C. (2021). El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España: integrantes para tener en cuenta. *Educação Temática Digital*, 23(3), 641-657. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664152>
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2018). Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion. A Review of the Literature. EADSNE. <https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review>
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271/286>
- Gibert, M. I. (2008). Español como Segunda Lengua para mujeres marroquíes inmigradas no alfabetizadas: enseñanza de ele y alfabetización. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 9. Segundas Lenguas e inmigración. <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Dosieres.html>
- Haya Salmón, I. y Rojas Pernia, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 155-170. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/277>
- Hehir, T., Pascucci, S. y Pascucci, C. H. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Instituto Alana. Alana Institute. [shorturl.at/mvGSY](http://shorturl.at/mvGSY)
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Flujo de inmigración procedente del extranjero por año, país de origen y nacionalidad (española/ extranjera). <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=24295>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín oficial del Estado*, 106, de 24 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, que regula la Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales, *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-16673-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, *Boletín oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 4/ 2000, de 11 de enero, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, *Boletín oficial del Estado*, núm. 10 de 1 de febrero de 2000. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Macías, B., Sánchez, J. A. y Cabillas, M. (2011). Etnografía de la interculturalidad: analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas. En F. J. García Castaño y N. Kressova (Coords). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 639-648). Instituto de Migraciones.
- Martín Pastor, E. (2012). *La inclusión del alumnado inmigrante: evaluación de su comprensión lectora*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gedos.usal.es/handle/10366/121450>
- Moscoso, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1). *Anaquel de Estudios Árabes*, 24, 119-135. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ANQE.2013.v24.42631](https://doi.org/10.5209/rev_ANQE.2013.v24.42631)
- Orden ECD/8/2013, de 4 de febrero, por la que se desarrollan determinados aspectos del procedimiento de admisión de alumnos en los centros públicos y centros privados concertados que imparten Educación Infantil, Educación Primaria, Educación

Secundaria Obligatoria y Bachillerato, *Boletín Oficial de Cantabria*, 29, de 12 de febrero de 2013.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=242321>

Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, *Boletín oficial de Cantabria*, 33, de 18 de febrero.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=262995>

Orden ECD/37/2013, de 27 de marzo que aprueba el Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria, *Boletín oficial de Cantabria*, 66, de 9 de abril de 2013.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=245599>

Piqueras Haba, J. (2011). El mundo en movimiento. Migración internacional y globalización. *Cuadernos de Geografía*, 90, 187-210.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4220494>

Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, *Boletín Oficial de Cantabria*, 42, de 3 de marzo de 2014.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=263661>

Roca i Caparà, N. (2008). Inmigración, identidad y procesos de inclusión y exclusión social. En *La política de lo diverso: ¿Producción reconocimiento o apropiación de lo cultural?* (pp. 39-50). CIDOB.

Rojas Pernia, S. y Olmos Rueda, P. (2016). Los Centros de Educación Especial como Centros de Recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 323-339.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5567739>

Ruiz Peña, J. M., Del Palacio Blanco, C., Esteban Antón, A., Radi, M., Abdeltif, C. y Fnouni, M. (2012). *Guía Práctica del Profesorado de Lengua Árabe y Cultura Marroquí*. Ministerio de Educación. [Guía práctica del profesorado de lengua árabe y cultura marroquí - Ruiz Peña, José María, Del Palacio Blanco, Carolina, Esteban Antón, Amancio, Radi, Mostafa, Abdeltif, Chahid, Fnouni, Mhammed - Google Libros](#)

[Libros](#)

Sánchez, C. H. (2016). Valores para una educación intercultural. Diálogo y consenso entre familias de alumnado a través de grupos de discusión. *Revista científica de educación y comunicación Hachetetepe*, 1(12), 105-128.

<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2016.v1.i12>

Sánchez-Mojica, J. F. (2021). Migración infantil e inclusión educativa: un tópico en deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención en Latinoamérica. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-23.

<https://doi.org/10.15359/ree.25-2.15>

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>

Terrón-Caro, T. y Cobano-Delgado, V. (2015). Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 101-117. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111514>

## 7. ANEXOS

### Anexo 1

#### MODELO DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS

1. A lo largo de tu/ vuestra vida laboral en este centro, ¿recuerdas/recordáis cuándo fue la primera vez que el centro recibió a un alumno no hispanohablante? ¿En qué año fue?
2. ¿Cómo te /os sentiste/ sentisteis ante una situación así?
3. ¿Cuál era entonces el protocolo de actuación del centro (Plan de Acogida y Plan de Atención a la Diversidad)?
4. ¿De qué países procedía este alumnado no hispanohablante? (respuesta corta)
5. ¿Cómo fue la acogida por parte del resto de los discentes? ¿Hubo alguna diferencia en este sentido en cuanto al alumnado marroquí? ¿Por qué crees/ creéis que sí o por qué crees/ creéis que no?
6. ¿Qué me responderías/ responderíais a la pregunta anterior si amplificásemos el contexto a nivel social?
7. ¿Crees/ creéis que el nuevo alumnado se sintió acogido? De nuevo, ¿crees/ creéis que pudo haber alguna diferencia en el caso del alumnado marroquí?
8. ¿Qué tipo de medidas crees/ creéis que fueron más efectivas para su inclusión? ¿Cuáles no?
9. ¿Qué acciones crees/ creéis que podrían haberse implementado entonces?
10. ¿Ha habido, recientemente, alguna nueva incorporación de algún discente que proceda de Marruecos?
11. Si la respuesta anterior fue sí: ¿ha habido alguna diferencia de actuación/atención con respecto a experiencias anteriores?  
Si la respuesta anterior fue no: ¿crees/ creéis que el centro y todo el equipo docente se encuentra más preparado para atender a este alumnado tras la experiencia vivida?
12. Por último, como curiosidad, existe una Guía Práctica del Profesorado de Lengua Árabe y Cultura Marroquí que se elaboró como motivo del Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno Español y el Gobierno Marroquí. ¿Sabíais de su existencia? Si la respuesta es sí, ¿en qué medida fue aplicada o desarrollada en el centro? ¿Se han consultado otro tipo de manuales para la enseñanza del español como L2?

## Anexo 2

### Carta de invitación



Universidad de Cantabria  
Investigadora: María Arriola González-Pinto  
Directora de la investigación: Verónica Guillén Martín

#### CARTA DE INVITACIÓN PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN “INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL ALUMNADO MARROQUÍ EN ESPAÑA. ESTUDIO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE CANTABRIA”

Estimado/a:

Por la presente, me complace invitarle a participar en el proyecto de investigación “Inclusión socioeducativa del alumnado marroquí en España. Estudio de un centro educativo de Cantabria” que forma parte de mi Trabajo de Fin de Grado. Dicho estudio pretende dar respuesta al tipo de inclusión educativa que se da ante la situación en la que se encuentran miles de alumnos y alumnas marroquíes. Para ello, se busca la atención que, desde ahí, recibe este grupo de discentes para ayudar en su inclusión socioeducativa.

Como parte del desarrollo de la investigación, se pretende llevar a cabo una serie de entrevistas a varios miembros implicados en dicho cometido, en concreto, al profesorado del centro.

Todas las entrevistas serán grabadas en audio para poder ser transcritas y, así, no comprometer la exactitud con que se responde a las preguntas.

Por otro lado, siempre que a los participantes les surja cualquier duda sobre la investigación, podrá ser resuelta en todo momento. Además, la información que se recoja de dichas entrevistas a lo largo de la investigación será totalmente anónima y confidencial, sin otro objetivo que el ya mencionado en esta carta.

Espero poder contar con su participación de cara a enriquecer la investigación.

Muchas gracias de antemano.

Atentamente.

María Arriola González-Pinto, alumna de la Universidad de Cantabria

### Anexo 3

#### Modelo de consentimiento participantes

##### HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO A DOCENTES

##### INVESTIGACIÓN: INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL ALUMNADO MARROQUÍ EN ESPAÑA. ESTUDIO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE CANTABRIA.

Yo, \_\_\_\_\_, con DNI \_\_\_\_\_ una vez informado/a sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de evaluación, así como de los beneficios de mi participación en este estudio desarrollado por María Arriola González-Pinto, alumna de la Universidad de Cantabria (España), doy mi consentimiento para participar en la presente investigación.

Al decidir colaborar, mi participación consistirá en contestar a un grupo de preguntas que integran una entrevista sobre el proceso de inclusión del alumnado marroquí llevado a cabo en mi centro educativo. Se me ha informado sobre el proyecto a través de una **Carta de invitación**, la cual contenía información detallada sobre la investigación.

Acepto participar con el entendido de que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- Toda la información que proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial, todos los participantes quedarán identificados con un código y no con su nombre.
- Toda la información obtenida será utilizada sólo con los fines de esta investigación.
- La participación en este estudio no implica riesgo alguno para la salud.

Dado que la información me ha sido dada de forma comprensible, que he podido hacer preguntas y me han sido aclaradas las dudas presentadas al leer o escuchar la información específica, doy libre y voluntariamente mi conformidad para participar en esta investigación y es por eso que lo autorizo explícitamente en esta hoja.

Lugar y fecha:

  

---

María Arriola González-Pinto  
Nombre y firma del investigador  
Principal

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del docente

Verónica Guillén Martín  
Nombre y firma de la directora de la  
investigación

## **Anexo 4**

### **Entrevista completa transcrita**

1. **Entrevistadora:** “A lo largo de tu/ vuestra vida laboral en este centro, ¿recuerdas/recordáis cuándo fue la primera vez que el centro recibió a un alumno no hispanohablante? ¿En qué año fue?”

**Participante\_1:** “Bueno pues hay que remontarse a muchos años atrás. Para los más veteranos que estamos aquí, eh, llevamos más de 30 años trabajando...pues alrededor de 30 años.”

**Entrevistadora:** “Desde el principio.”

**Participante\_1:** “En nuestra experiencia. El colegio sí que ha tenido anteriormente, seguro, alumnado no hispanohablante. Pero, para los que estamos aquí, 30 años.

**Entrevistadora:** “Fácil”.

**Participante\_1:** “No, no. Seguro. 30 años seguro”

2. **Entrevistadora:** “¿Cómo te /os sentiste/ sentisteis ante una situación así?”

**Participante\_1:** “Bueno, al principio siempre...sobre todo al principio, cuando...en este caso hablo personalmente, cuando estás recién llegado a la profesión de maestro y a un colegio, cualquier cosa diferente a lo que has estudiado, has visto o que crees que te vas a encontrar, siempre es un reto. Un reto que, al principio...no digamos que asusta, pero que sí te crea un poco de incertidumbre. Pero luego, luego, bueno...quizás pasa un poco con las circunstancias que tenemos en este centro: al ser pequeño, siempre yo creo que es un poquito más fácil el...el atender a ese tipo de alumnado que tiene unas necesidades. Con lo cual, en seguida afrontas con valentía y con ánimo.”

**Entrevistadora:** “Y con ilusión.”

**Participante\_1:** “Y con ilusión siempre, claro.”

**Entrevistadora:** “Vale y...¿los demás?”

**Participante\_2:** “Pues un poquitín lo que ha dicho mi compañero. Hay gente que llevamos mucho tiempo, aunque los que más experiencia tienen son ellos dos (señala al director y a la tutora de 3º de Primaria), sobre todo los profesores. Pero, al final, vivimos

esta situación todos y...es curioso, ¿no? Yo creo que es muy formativo. Totalmente formativo.”

**3. Entrevistadora:** “¿Cuál era entonces el protocolo de actuación del centro (Plan de Acogida y Plan de Atención a la Diversidad)?”

**Participante\_3:** “pues no, porque antes como no existía todo eso, pues nada, ¿verdad?”.

**Participante\_1:** “Sí. Antes todos estos documentos, planes...que ahora son obligatorios, antes prácticamente no existían. Se juntaba todo en una Programación General Anual y en una Memoria. Y ahí entraba todo, pero vamos...entraba todo digamos que en un...un poco todo junto y poco dividido.”

**Entrevistadora:** “Digamos que en estas situaciones se hacía un poco lo que...”

**Participante\_1:** “Sí, en principio se hacía...bueno, no lo que podías, pero...sí. Digamos que en ese tiempo no había todas las herramientas de las que disponemos hoy en los centros para atender a este tipo de necesidades. No era común tener alumnado que no hablara español, es decir...no había unos protocolos dentro de la Consejería para poder...”

**Entrevistadora:** “Dar una respuesta.”

**Participante\_1:** “Claro, dar una respuesta adecuada.”

**Entrevistadora:** “Claro.”

**4. Entrevistadora:** “¿De qué países procedía este alumnado no hispanohablante? (respuesta corta)

**Participante\_1:** “Pues yo creo que sí hemos tenido...al principio tuvimos rumanos...”

**Participante\_4:** “Moldavos.”

**Participante\_1:** “Moldavos tardaron en llegar, pero también. Sí. Llegaron igual hace unos 20 años”

**Entrevistadora:** “Bueno vamos a hablar a lo largo de toda la trayectoria; no solo en los inicios, sino...”

**Participante\_3:** “Desde siempre.”

**Entrevistadora:** “Sí, a lo largo de los años.”

**Participante\_1:** “Bueno, nuestro colegio siempre se ha nutrido de mucha gente sudamericana.”

**Entrevistadora:** “Hispanohablantes.”

**Participante\_1:** “Claro, por eso digo. Son sudamericanos que hablaban español. Por eso digo que, al principio, era un poco raro encontrarse con no hispano hablantes. Pero quizás los rumanos, moldavos... fueron ya los primeros.”

**Participante\_5:** “También tuvimos chinos, filipinos...”

**Participante\_1:** “Sí, filipinos también.”

**Participante\_3:** “También marroquíes.”

**Participante\_1:** “Marroquíes, sí. Aproximadamente hace unos 15 años empezó a entrar algún marroquí también. Pues quizás esos sean los tres países que tuvimos al principio.”

**5.Entrevistadora:** Bien, bueno ya sabéis que me estoy centrando en el alumnado marroquí. Pero, en general, para todo este alumnado que no hablaba español, ¿cómo fue la acogida por parte del resto de los discentes? Claro, aquí no hay una comunicación tan directa como en el caso de los alumnos que comparten el mismo idioma materno.

**Participante\_1:** “A ver el...lo que sí teníamos en el centro, ya desde el principio, era el profesorado especializado en atención a la diversidad. Eso sí lo ha habido siempre. Entonces, este tipo de alumnado iba directo con este profesorado. Entonces, bueno...no recuerdo bien cuáles eran las herramientas de este profesorado, pero que sí se les sacaba de clase al principio, seguro. Y bastantes horas. Esa era un poco la primera manera de afrontar esto.”

**Entrevistadora:** “Pero, igual se ha ido un poco la pregunta...me refiero a cómo se ha integrado dentro de un aula, al aula al que llegaban, cómo era la acogida por parte del resto de sus compañeros.”

**Participante\_3:** “Buena.”

**Participante\_1:** “Sí. El tener diversidad siempre ayuda a la integración. Da igual que sea de idioma, que sea de raza o que sea de religión. Yo creo que, bueno, ahora lo vemos en prácticamente todos los centros, pero el nuestro ha sido pionero en ese sentido. Y el

integrar a la gente que venía de fuera, eso ha sido algo que nos ha distinguido desde un principio. Y los alumnos, en ese sentido, han sido siempre de alabar.”

**Participante\_2:** “Y una particularidad del alumnado de aquí es cómo son de responsables. ¡Lo dice todo el mundo! No porque lo digamos nosotros, sino porque es muy habitual. Entonces, al final es que ellos mismos se ofrecen para ayudar a los nuevos. Eso es una cosa que yo no he visto en ningún otro centro. Ellos mismos, en cuanto ven que hay uno nuevo, tal, le echan una mano, le dan cosas, ¿no? Entonces bueno, pues...”

**Entrevistadora:** “El compañerismo, ¿no?”

**Participante\_2:** “Sí, sí. Encima es que es una de las primas en este centro, ¿no? El compañerismo y el saber estar.

**Participante\_6:** “A ver, aquí una de las prioridades, de las...vamos, de los “mandamientos” de este centro ha sido siempre, siempre, la educación en valores. Y los profesores más antiguos han trabajado muchísimo sobre ello. Entonces, en función de una educación en valores, pues ahí está todo hecho. Porque los niños acogen perfectamente a los nuevos compañeros... ¿entiendes? Ya desde el saber...el respeto y el saber...el saber acoger, ¿entiendes? Entonces, eso es fundamental. Entonces, después de una...de una educación en valores, que se ha hecho toda la vida en este colegio, los niños saben...”

**Entrevistadora:** “Desde luego, se nota.”

**Participante\_6:** “Claro que se nota. Pero, entonces ya no solamente por lo que estaban diciendo mis compañeros, no solamente por niños que no hablen el idioma, sino niños con cualquier otra diferencia. Con necesidades, eh...pues, psicomotoras, intelectuales o cualquier tipo de alumnado “diferente”.”

**Participante\_2:** “De hecho, insisto en que no hay que decirles nada. Ellos mismos, en cuanto entra alguien nuevo, ya lo has podido comprobar este año, ellos ya entran. No hay que decirles “tenéis que estar con no sé quién”. No, ellos ya tienen iniciativa.”

**Entrevistadora:** “Entonces claro, a la pregunta de si hubo alguna diferencia en este sentido en cuanto al alumnado marroquí, supongo que no hubo ninguna.”

**Participante\_2:** “No.”

**Participante\_4:** “No.”

**Participante\_1:** “No. Bueno, quizás la única diferencia que igual sí que al principio se notaba un poquito era que estos alumnos no seguían la clase de religión como el resto. Eso es un poco lo que quizás... así como hoy ya es totalmente normal que haya gente que no de religión, sino que den valores. Pero en aquel momento la religión era obligatoria en los centros y no se podía elegir. Entonces, claro, si yo recuerdo... hace, pues eso, unos quince años, tuvimos unos hermanos marroquíes cuyo padre... no, no era el padre, era el tío. Bueno, un familiar, me dijo que, evidentemente, los niños no podían dar clase de religión y... y que había que sacarlos del aula. Eso sí, en algún momento fue algo diferente que, digamos, trastorna un poco.”

**Entrevistadora:** “¿No afectó eso a... al alumnado?”

**Participante\_3:** “No.”

**Participante\_1:** “No. Al alumnado no porque ellos, al final, lo que decíamos antes. Ellos ven que salíamos de clase para el tema de idiomas y... salían sin más.”

**Entrevistadora:** “Pero las relaciones entre ellos no...”

**Participante\_1:** “Sí, no hubo ningún problema.”

**6. Entrevistadora:** “Bien. La siguiente pregunta es “¿Qué me responderías/ responderíais a la pregunta anterior si amplificásemos el contexto a nivel social?” Si pudo haber alguna diferencia en cuanto a su integración, en cuanto a su inclusión... me refiero al alumnado marroquí. Si creéis que pudo haber alguna diferencia.”

**Participante\_2:** “No. Uno más. Siempre es uno más.”

**Entrevistadora:** “Ya en un contexto más amplio. A nivel social.”

**Participante\_2:** “Mira yo lo pondría como...”

**Entrevistadora:** “Con las familias igual...”

**Participante\_1:** “Para nada. Yo no recuerdo...”

**Todos:** “No.”

**Participante\_1:** “Dentro de todo el ámbito, de todo el abanico del alumnado que hemos tenido, bueno pues unos más, de los que guardamos un buen recuerdo. Hubo un buen ambiente en el colegio, se integraron perfectamente y en las clases estuvieron perfectamente integrados.”

**(a la pregunta 7) Entrevistadora:** “Entonces sí que se vio que se sentían acogidos, ¿no? Por todo lo que comentáis del ambiente, los compañeros que ayudaban...”

**Participante\_2:** “De hecho, como diferencia positiva sería que incluso salían ciertas actividades relacionadas con su país. Pues, no sé...hacer comidas, ¿no? Que ellos traían...hacer actividades de “¿cuál es la comida de otros países?” Presentaban sus países, de dónde vienen, informando a los demás. Que eso está muy bien porque todos los demás saben de dónde viene esa persona, cómo es su país y se enriquecen todos.”

**Entrevistadora:** “Claro. Para dar a conocer también de dónde vienen, ¿no? Eso ayuda a conectar con la persona.”

**Participante\_2:** “Eso es.”

**8. Entrevistadora:** “¿Qué tipo de medidas crees/ creéis que fueron más efectivas para su inclusión? ¿Cuáles no?” “Bueno creo que también hemos hablado de ello, ¿no? Sobre todo la educación en valores...¿podría ser una de ellas?”

**Participante\_6:** “El apoyo de especialistas.”

**Entrevistadora:** “Ya no solo medidas específicas. Porque al final eso es algo que se hace...”

**Participante\_6:** “Pero el contar con especialistas, con un AL y un PT pues...eso es importante para poderlos atender.”

**Participante\_3:** “Sí. Yo en aquellos tiempos no era yo, ¿eh? No me miréis a mí (ja ja).”

**Participante\_6:** “Bueno, pero lo eres ahora. Al final, contar en el centro con una persona que puede...”

**Participante\_3:** “Al final eran otras personas, sí...las que había.”

**Participante\_6:** “Claro. Eso es fundamental.”

**Participante\_1:** “Al final, todas estas actividades de las que estamos hablando, que se integraban en el proyecto del centro, como las que ha dicho el compañero de...de hacer comidas típicas de cada país, eso ayudaba mucho a la integración de los alumnos. Eso en cuanto a las actividades. Quiero decir, ahora me estoy acordando...no sé si la madre de los alumnos vino, creo que no, pero bueno. En su momento, aquí una profesora daba clases de español a los no hispano hablantes por las tardes, de manera altruista y

voluntaria. Y, bueno, era otra de las muchas actividades que se han hecho que ayudaban a crear un clima y un ambiente favorable de las familias, no solo de los alumnos.”

**Entrevistadora:** “De forma voluntaria. Osea que se enteró de que había...”

**Participante\_1:** “No. Hubo un momento en el colegio en el que empezaban a llegar...estamos hablando de una excompañera...”

**Participante\_6:** “Una profesora. Profesora del centro.”

**Participante\_1:** “Una profesora. Y, bueno, al igual que aquí hacemos muchas cosas altruistas y voluntarias, pues la suya fue quedarse por las tardes a dar clase de español a...sobre todo a madres que no tenían conocimiento del idioma.”

**Entrevistadora:** “¿Y sabía árabe ella?”

**Participante\_1:** “No. Por eso he dicho al principio que creo que no estaba la madre marroquí. Creo que no estaba. Que igual estaba más enfocado a gente moldava y gente rumana. Pero bueno...”

**Participante\_5:** “Que hubiese sido igual.”

**Participante\_1:** “Hubiese sido acogida igual, efectivamente. Aunque el árabe es, pues eso, evidentemente diferente, pero bueno. Sería igual.”

**Participante\_6:** “Y también...bueno, no sé lo que habéis hablado, pero ¿habéis hablado también de que se les ayudaba a hacer gestiones burocráticas y demás?”

**Participante\_1:** “Sí, claro.”

**Participante\_6:** “Claro, eso también ayudaba a integrarse a la...a la gente.”

**Participante\_1:** “Claro. Todas estas cosas ayudaban mucho a la integración.”

**Entrevistadora:** “Social. Sí, sí.”

**Participante\_1:** “Social.”

**Entrevistadora (pregunta):** “¿Y cuáles creéis que no...que igual se han hecho o se llevaron a cabo unas medidas que realmente no han resultado ser efectivas o no han funcionado o...?”

**Participante\_1:** “Pues...”

**Participante\_3:** “Todas, lo que pasa es que...”

**Participante\_6:** “Unas son más eficientes que otras.”

**Participante\_3:** “Sí, pero que igual...claro, el tiempo es un factor importante y, al final...y los recursos y, al final si no tienes bastante personal ni mucho tiempo pues, claro, no se puede hacer todo lo que...”

**Entrevistadora:** “Lo que uno se propone.”

**Participante\_3:** “Sí. Lo que uno se propone, lo que se necesita.”

**Participante\_2:** “Más que eso quizás es que la expectativa que uno tiene sobre cómo puede funcionar, quizás se queda más escueta.”

**Entrevistadora:** “Osea que quizás la falta de recursos podría ser un, bueno es un hándicap.”

**Participante\_3:** “Sí. Eso siempre lo es.”

**Participante\_6:** “Recursos en cuanto a tiempo y gente.”

**9. Entrevistadora:** “¿Qué acciones crees/ creéis que podrían haberse implementado entonces? Me refiero a qué medidas no han sido efectivas o qué tipo de cosas, quizás, faltaban.”→ (no han sabido decir más allá de los recursos en cuanto a tiempo y gente)

**10. Entrevistadora:** “¿Ha habido, recientemente, alguna nueva incorporación de algún discente que proceda de Marruecos?”

**Participante\_6:** “Pues...no. Reciente no. Porque ya llevamos... ¿seis años? Seis años.”

**Participante\_5:** “Seis o siete.”

**Participante\_6:** “Bueno sí, en infantil. Seis o siete años.”

**11. Entrevistadora:** “¿Hubo alguna diferencia de actuación/atención con respecto a experiencias anteriores?”

**Participante\_5:** “No.”

**Entrevistadora:** “No hubo ninguna diferencia.”

**Participante\_6:** “Hombre...la diferencia es que algo hablaba y que hablaba español.”

**Participante\_5:** “No. Muy poco.”

**Participante\_6:** “¿No?”

**Participante\_3:** “Poco, poco.”

**Participante\_6:** “Pero...lo entendía. Por lo menos algo entendía.”

**Participante\_5:** “Muy poco. Muy poco, muy poco entendía.”

**Entrevistadora:** “En ese caso, claro, después de esos años que quizás haya experimentado una situación similar, ¿crees/ creéis que el centro y todo el equipo docente se encuentra más preparado para atender a este alumnado?”

**Participante\_2:** “Hombre yo creo que ya son muchos años con experiencia y...ya no solo con experiencia que diga “esto hay que hacerlo así”, sino con la “ley” de estar aquí currando, que las cosas tienes que hacerlas de forma natural y pensando, improvisando tú y preparando las cosas. Entonces...aprendes, digamos a la fuerza, ¿no? (risas). La ley toca y, claro que todo se aplica en una memoria y ves que todo está muy reglado y muy bonito, pero esto se hacía sin historias. Al ataque...adelante. Teniendo la situación delante y enfrentándose a ella. Y de ahí vas saqueando recursos para ¡ah! Pues aquí puedo hacer tal; aquí puedo hacer cual...”

**12. Entrevistadora:** “Y, bueno, la última pregunta ya es por curiosidad. Existe una Guía Práctica del Profesorado de Lengua Árabe y Cultura Marroquí que se elaboró como motivo del Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno Español y el Gobierno Marroquí. ¿Sabíais de su existencia?”

Si la respuesta es sí, ¿en qué medida fue aplicada o desarrollada en el centro? ¿Se han consultado otro tipo de manuales para la enseñanza del español como L2?

**Participantes (todos):** “No.”

**Entrevistadora:** “¿No? ¿No sabíais de su existencia?”

**Participante\_2:** “Pero yo creo que porque no lo hemos necesitado. Si lo hubiésemos necesitado para aprender árabe para hablar árabe, pues igual hubiésemos tenido que tirar de eso. Pero no ha habido necesidad.”

**Participante\_3:** “Claro. Es que, aquí, cuando aquellos niños de hace tiempo, aquí sí que...como tenemos las ADIs, que son las que tienen personal para, bueno, los que te ayudan un poco, te traducen, hacen papeleo...entonces, bueno, pues no hemos tenido...vamos que no hemos tenido que usar ninguna guía de nada porque nos ha ayudado otra gente externa. Entonces...”

**Entrevistadora:** “Ya. Osea que no se consultó ningún manual de este tipo ni...”

**Participante\_3:** “No. Vamos, esas personas vinieron y, bueno, hicieron lo que...”

**Entrevistadora:** “Vale. Pues, esto era todo. Muchas gracias.”