



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2021-2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

El proceso de acogida de alumnado ITSE de origen hispano. Estudio
de caso en Torrelavega (Cantabria)

The reception process for late entry Hispanic students into the
education system. Case Study in Torrelavega (Cantabria)

Autora: BLANCA ESTHER VELARDE COBO

Director: ÍÑIGO GONZÁLEZ DE LA FUENTE

2021-2022

V.ºB.º Director /a

V.ºB.º Autor/a

Precisión sobre el uso del lenguaje

Con el objetivo de emplear un lenguaje no sexista, en este documento se han seguido las recomendaciones de la Guía UC de Comunicación en Igualdad (Unidad de Igualdad, 2018).

ÍNDICE

RESUMEN.....	Pág. 4
ABSTRACT.....	Pág. 4
1. INTRODUCCIÓN.....	Pág. 5
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. PROCESO DE ACOGIDA.....	Pág. 7
2.2. ALUMNADO HISPANOHABLANTE: LENGUA VEHICULAR...	Pág. 12
2.3. INCLUSIÓN INTERCULTURAL.....	Pág. 18
3. DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1. DISEÑO Y LINEA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	Pág.24
3.2. PARTICIPANTES.....	Pág. 25
3.3. INSTRUMENTOS DE ESTUDIO.....	Pág.26
4. RESULTADOS	
4.1. LLEGADA.....	Pág. 28
4.2. INCLUSIÓN A MEDIO PLAZO.....	Pág. 31
4.3. FAMILIA.....	Pág. 36
5. CONCLUSIONES.....	Pág. 39
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	Pág. 42
7. ANEXO	
7.1. ANEXO I. GUION DE LA ENTREVISTA.....	Pág. 46

RESUMEN

El número de alumnado ITSE hispanohablante es una realidad creciente que se vive actualmente en las aulas y escuelas dentro del sistema educativo español. El presente Trabajo Fin de Grado trata de describir la manera en la que se produce este proceso de acogida, además de interpretar si estos métodos se respaldan bajo unos ideales de inclusión intercultural. Para ello se realiza un estudio de caso, a partir de una investigación cualitativa, tratando de dar voz a los profesionales más relevantes dentro del Plan de Acogida que establece el CEIP Fernando de los Ríos de Torrelavega (Cantabria).

Palabras clave: acogida, interculturalidad, inclusión educativa, lengua vehicular, éxito académico y social.

ABSTRACT

The number of Spanish-speaking students with a late entry into the education system is a growing reality that is experienced currently in classrooms and schools within the Spanish educational system. This Final Degree Project tries to describe the way in which this hosting process is produced, as well as interpreting whether these methods are supported under ideals of intercultural inclusion. Aiming this, a case study is carried out, starting from a qualitative investigation, trying to give remark the most relevant points within the Reception Plan established by CEIP Fernando de los Ríos of Torrelavega (Cantabria).

Keywords: reception, interculturality, educational inclusion, vehicular language, academic and social success.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente Trabajo Fin de Grado trata de explorar y describir la manera en la que se llevan a cabo los procesos de acogida, en concreto, del alumnado de Incorporación Tardía al Sistema Educativo Español (alumnado ITSE) de origen hispanoamericano, en el CEIP Fernando de los Ríos, en Torrelavega, Cantabria. Además, busca interpretar si estos procesos de ayuda corresponden con una inclusión intercultural como derecho.

Para llevarlo a cabo, se va a realizar un estudio de caso cualitativo en el mencionado centro. Esta elección es debido a que Torrelavega es el segundo núcleo urbano de la Comunidad Autónoma de Cantabria, por lo que presenta una mayor diversidad en su ciudadanía. Más concretamente, durante el año 2021, en el municipio de Torrelavega se presentaba un 7,24% de población total extranjera (3710 habitantes), y, entre ellos, un 2,4% de población es hispanoamericana (1230 habitantes en total) (Instituto Cántabro de Estadística, 2022).

La selección de este centro se debe también a que es uno de los más céntricos de la ciudad, y presenta una proporción de alumnado proveniente de países extranjeros considerable. Según los datos que refleja el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el curso académico 2020 - 2021, el 9,9% del alumnado a nivel nacional es de origen extranjero, mientras que en Cantabria representa el 6,5% del total del alumnado matriculado en enseñanzas de Régimen General no universitarias (MECD, 2020).

La aceptación de una sociedad intercultural y basada en la diversidad conduce a que la educación se ajuste a las nuevas necesidades que demanda el contexto que, por otro lado, permanece en continuo cambio (García Llamas, 2005). Es decir, el futuro de la educación se sustenta en la interculturalidad. Por lo tanto, los sistemas educativos de los países de acogida tienen como tarea adaptarse a las exigencias que van surgiendo en la sociedad.

También las escuelas van a tener el papel de conceder los valores, actitudes y capacidades que sean necesarios para lograr la inclusión de todas las culturas en estas sociedades cada vez más complejas (García Llamas, 2005). Se requiere de educación para construir ciudadanos que vivan en comunidad bajo valores compartidos de democracia, respeto, igualdad y solidaridad.

Otro de los motivos que impulsan este trabajo es la influencia que genera el alumnado ITSE en los centros ordinarios a nivel nacional, fruto de los continuos flujos migratorios, propios de las sociedades globalizadas (García Llamas, 2005). Tal y como mencionan Carrasco, Pamies y Narciso (2011), el alumnado extranjero, a pesar de que demuestra una actitud más positiva hacia la escuela que sus compañeros nativos, también obtienen peores resultados académicos. Esto se debe a que este alumnado termina por tener un acceso más restringido a la educación de calidad, desembocando en mayores niveles de abandono escolar, y unos resultados académicos inferiores.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. PROCESO DE ACOGIDA

Entre las definiciones que nos ofrece la Real Academia Española, el término de acogida se respalda en palabras como recibimiento, hospitalidad, protección, amparo, aceptación o aprobación, e incluso, refugio o lugar donde puede alguien acogerse.

Dada la influencia que genera el alumnado extranjero, y sus familias, en el Sistema Educativo Español, y el papel que ejercen las escuelas a la hora de abordar la interculturalidad, resulta obvio el grado de importancia que cobran los Planes de Acogida de estos centros educativos, que van a servir para poder dar las respuestas y actuaciones más adecuadas. Entre estas respuestas, se ubican los recursos humanos, materiales y técnicos con los que dispongan los centros educativos (García Perales, 2010).

García Perales (2010) define proceso de acogida como todas las actuaciones que un centro pone en marcha para facilitar la incorporación de cualquier persona a la comunidad educativa. Además, lo define como un proceso continuo a pesar de que el recibimiento tiene un peso de lo más importante, la organización de la respuesta educativa y el seguimiento de esta, cobrará un gran sentido en esta acogida. De esta forma, la puesta en práctica de los Planes de Acogida de los centros debe basarse en tres fases: el Recibimiento, la Organización de la respuesta y el Seguimiento de la misma (García Perales, 2010).

También García Perales (2010) menciona que, aparte de cuidar la inclusión del nuevo alumnado, también se debe velar por la acogida de la familia, de los profesionales y, en resumen, la incorporación de cualquier persona que participe en la vida del centro. De la adecuación de la respuesta ofrecida dependerá el clima de confianza y convivencia que se respire en el centro y, por lo tanto, el éxito del alumnado en el entorno escolar. Por lo tanto, la acogida incluye la implicación

afectiva, y estas actuaciones estarán dirigidas tanto al alumnado que llega como al que acoge (García Perales, 2010).

Según García Perales (2010), un Plan de Acogida debe estar definido por términos como: participativo, flexible, consensuado, inclusivo y evaluable. Además, estos planes guardan una estrecha relación con otros aspectos que caracterizan al centro y comunidad educativa como las señas de identidad, las líneas generales que rigen la Atención a la Diversidad, la Acción Tutorial, el establecimiento de normas de convivencia, organización y funcionamiento, etcétera (García Perales, 2010).

Así, la Acción Tutorial constituye el conjunto de actuaciones que se generan a nivel de aula, para favorecer la inclusión y socialización de todo el alumnado (García Perales, 2010). A través de la Acción Tutorial, se establece la orientación educativa de todo el alumnado. Según el Modelo de Orientación para Cantabria (2008), la Acción Tutorial es responsabilidad del equipo docente que atiende a cada grupo de estudiantes. Actuaciones como el conocimiento más exhaustivo de la realidad educativa de cada uno, el seguimiento de su progreso, la consolidación del grupo-clase, el contacto más estrecho con las familias, o la coordinación de la actividad educativa del conjunto de docentes que atienden a un estudiante o a un grupo de alumnos (Modelo de Orientación para Cantabria, 2008).

Además, todas las medidas que se lleven a cabo con el alumnado inmigrante que llega al centro, debe velar por su inclusión educativa. Esto desemboca en la abolición de cualquier medida segregacionista, en la que se separa a un determinado alumnado. Estas actuaciones deben ser reemplazadas por medidas en las que el alumnado pueda ser atendido dentro del aula ordinaria, en lugar de ser aislado en un aula específica (Boussif, 2019).

Lo que aporta la Ley dentro de un nivel estatal, y de acuerdo al artículo 71.2 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se recoge el alumnado que requiere y recibe una atención educativa

diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (LOMCE, 2013)

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el curso académico 2019 - 2020, se considera como alumnado de Integración Tardía en el Sistema Educativo español (ITSE), al alumnado procedente de otros países que en el curso escolar de referencia se ha incorporado a las enseñanzas obligatorias del sistema educativo español y se encuentra en, al menos, una de las siguientes situaciones:

- a) está escolarizado en uno o dos cursos inferiores al que le corresponde por su edad;
- b) recibe atención educativa específica transitoria dirigida a facilitar su inclusión escolar, la recuperación del desfase curricular detectado, o el dominio de la lengua vehicular del proceso de enseñanza (MECD, 2020).

Durante el curso 2019-2020, la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias, configuró un 4,2% (11.341 estudiantes en total en la etapa de Educación Primaria) dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (MECD, 2020).

A raíz de la diversidad cultural y la realidad social en la que nos desenvolvemos, la comunidad educativa se ha visto en la necesidad de implantar dentro del sistema educativo, una serie de medidas, para poder velar por la inclusión educativa de todo el alumnado. Para ello, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, aporta que:

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas

posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. (BOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2006, pág. 17158)

El título II de la LOE sobre la “Equidad educativa” en el Capítulo I “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, confía en las Administraciones la responsabilidad de crear los procedimientos y conceder de todos “los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria (...) por haberse incorporado tarde al sistema educativo” puedan cumplir los objetivos generales de la educación expuestas en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo).

En cuanto a lo que se menciona sobre el alumnado ITSE. Las Administraciones educativas:

- a) Favorecerán la incorporación de los estudiantes con integración tardía al sistema educativo español.
- b) Garantizarán la escolarización del alumnado con integración tardía al sistema educativo español.
- c) Desarrollarán “programas específicos para los estudiantes que presenten graves carencias lingüísticas a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente” simultáneas “a la escolarización de los estudiantes en los grupos ordinarios”.
- d) Adoptarán medidas para facilitar la conexión entre la familia del alumnado ITSE y el sistema educativo español a fin de intercambiar información y facilitar, así mismo, la integración del alumnado ITSE en los centros educativos.

Dentro de un nivel autonómico, existe el Plan de Interculturalidad de la Consejería de Educación de Cantabria. El Plan de Interculturalidad de Cantabria (2006) establece las directrices básicas que en materia de educación intercultural

han de ponerse en marcha en los centros. Este Plan se sustenta en dos pilares fundamentales: la Atención a la Diversidad, y la importancia del centro educativo como estructura básica para la innovación y el progreso educativo (Plan de Interculturalidad de Cantabria, 2006).

Los objetivos de dicho plan, se basan en la necesidad de concretar y definir medidas que faciliten la inclusión de todo el alumnado. Siguiendo a Louzao (2015), los objetivos de este plan son:

- a) desarrollar la competencia intercultural;
- b) desarrollar la competencia comunicativa y académica en español;
- c) promover el respeto y el conocimiento de otras culturas y potenciar la sensibilidad de toda la comunidad educativa en relación con la interculturalidad.

Según Louzao (2015), estas actuaciones se concretan en el plan de interculturalidad de cada centro, que tendrá que recoger el conjunto de actuaciones que, anualmente y teniendo en cuenta esos objetivos, se van a realizar en los mismos. Para dinamizar dicho plan, se crea la figura del coordinador/a de interculturalidad, maestro/a o profesor/a que asume la labor de ponerlo en marcha y que cuenta con dos tipos de apoyos externos: las Aulas de Dinamización Intercultural (equipo de profesores/as en comisión de servicio que atienden las demandas de los centros, ayudando directamente a los coordinadores de interculturalidad) y los Auxiliares de Lengua de Origen (ALO), profesionales que forman parte del ADI y que tienen como lengua alguna de las lenguas maternas de nuestro alumnado; su trabajo consiste en apoyar, tanto la labor curricular como lingüística, teniendo en cuenta las necesidades existentes (Louzao, 2015).

Sin embargo, Ursarralde, Català y Rico (2017) aportan que las políticas educativas, hoy en día, ya no solo deben perseguir la igualdad de oportunidades educativas, sino también la igualdad en logros educativos, o resultados, con el objetivo de que la experiencia escolar garantice el acceso a un conocimiento que

desemboque en el alumnado su desempeño en la sociedad, es decir, la adquisición de capacidades que sean necesarias para el disfrute de una ciudadanía activa (Ursaralde, Català y Rico, 2017).

2.2. ALUMNADO HISPANOABLANTE: LENGUA VEHICULAR

En numerosas ocasiones se tiende a pensar que ya existen pocas diferencias con el alumnado autóctono, debido a que ya dominan y hablan la misma lengua. Este hecho que se toma como ventaja, también puede jugar en contra, debido a que no permite ver las dificultades que este perfil de alumnado puede experimentar.

A pesar de que, para este alumnado la lengua no es nueva, sí es cierto que se enfrentan a una nueva *modalidad de la lengua*, que se diferencia de la suya en aspectos léxicos, semánticos, gramáticos, entonaciones, pragmáticos, etcétera. El aprendizaje de esta nueva modalidad de la lengua, se agrava aún más en el ámbito académico que, junto a la adquisición de nuevos hábitos escolares, requiere un esfuerzo mayor que el que nos esperamos. Por lo tanto, no sólo son dificultades lingüísticas, sino también, metodológicos (Navarro y Sansó, 2014).

Según Louzao (2015), la organización escolar, debería incluir un plan de acogida socio-lingüística, en las que se recogerían una serie de intervenciones dirigidas a favorecer la llegada y la puesta en marcha de las estrategias necesarias para la inmersión en el aula.

Además, acoger a la familia atendiendo a sus necesidades y organizando actuaciones a nivel de centro, con el fin de promover su participación, puede llegar a ser un elemento favorecedor, tanto para la inclusión, como para el aprendizaje del alumnado (Louzao, 2015). También, tener en cuenta el nivel de destrezas básicas en diferentes materias, con el fin de cuidar la autopercepción del estudiante, ya que en ella reside el éxito educativo del mismo (Navarro y Sansó, 2014).

Se podría afirmar que la diversidad cultural, también trae consigo diversidad lingüística. Según Louzao (2015), la relación entre la competencia lingüística y el

éxito/fracaso escolar, apunta a que el alumnado extranjero sigue siendo uno de los colectivos más afectados por el fracaso escolar. La comunicación y el lenguaje se convierten en un requisito para la interacción y también, para el aprendizaje (Louzao, 2015). Además, según Fernández Enguita (2001), cualquier factor que afecte, tanto a su proceso de adquisición, como de desarrollo, va a interferir, no solo en lo personal, sino especialmente en el plano académico.

Esto se evidencia en los datos. Según Boussif (2019), los resultados académicos del alumnado autóctono son bastante superiores en comparación con el alumnado inmigrante, siguiendo a esto la repetición y el abandono escolar de este perfil (Boussif, 2019). En cursos superiores, las diferencias se convierten en evidentes. Según el estudio realizado por Escarbajal, Navarro y Arnaiz (2019), entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante hubo una diferencia del 23,5% a favor del alumnado autóctono.

Por lo tanto, se comprueba que los resultados no son muy satisfactorios en los que incumbe al éxito escolar del alumnado inmigrante. Este hecho no solo supone un fracaso para el alumnado, sino para todo el sistema escolar (Usarralde, Català y Rico, 2017).

Por otro lado, y siguiendo el Plan de Interculturalidad de Cantabria (2004), las medidas que se están llevando a cabo en los centros se basan en prácticas de carácter compensador con el fin de reducir el desfase curricular que pueda presentar el alumnado de incorporación tardía. Estas iniciativas que se enmarcan en el Plan de Atención a la Diversidad, tienen un mayor desarrollo en aquellos centros en los que existe una alta receptividad hacia la diversidad por parte del profesorado (Plan de Interculturalidad de Cantabria, 2004).

Sin embargo, según expone Louzao (2015), la escuela todavía no se encuentra capacitada para poder ofrecer una propuesta educativa inclusiva, que asegure el éxito escolar de todo el alumnado, con independencia de su origen socio-cultural. A esto se le suma la disponibilidad del profesorado, y, sobre todo, su

formación, lo que lleva a proponer con frecuencia la atención del alumnado extranjero fuera del aula ordinaria, y por parte de otros profesionales que no son los tutores (Louzao, 2015).

El trabajo de Ursarralde, Català y Rico (2017) otorga claves y buenas prácticas acerca de lo que debería hacer a escuela para integrar al alumnado inmigrante. Entre ellas, se encuentra la atención educativa, que se basa en la implementación de clases de refuerzo escolar para el alumnado que presente dificultades en el aprendizaje, y la presencia de docentes y profesionales de apoyo (Ursarralde, Català y Rico, 2017), además de, la implementación de elementos interculturales en el currículum y la organización escolar.

Si nos centramos en el centro seleccionado para realizar el presente estudio, comprobamos que lo primero en lo que se rigen es en lo mencionado por el BOC:

Los centros educativos que acojan al alumnado procedente de otros países elaborarán programas de acogida, con el objeto de facilitar tanto la integración y el progreso de este alumnado, como la comunicación y el asesoramiento a sus familias. Dichos programas formarán parte de la acción tutorial que desarrolle el centro (98/ 2005 18 de agosto. BOC 29/8/2005).

Además, también hacen explícito que su objetivo último será buscar la integración del estudiante tanto al aula como a la dinámica escolar, con todo lo que eso conlleva. Para ello, se hará partícipe a toda la comunidad educativa.

Seguidamente, plantean el protocolo de acogida para todo el alumnado que llega al centro. El primer paso es el recibimiento de la familia, por parte de la coordinación de interculturalidad y el equipo directivo. En caso de que fuese necesario, contarían con la ayuda del ADI para solicitar un intérprete. Además, en esta primera toma de contacto, se produce una entrevista por parte de la coordinadora de interculturalidad y la unidad de orientación. En esta entrevista será útil para solicitar información acerca del estudiante por parte de la familia, y también, informarles sobre el funcionamiento del centro.

El segundo paso es destinado al alumnado. Se le realiza una valoración inicial. Según la normativa de la Consejería de Educación de Cantabria:

La valoración inicial del alumnado extranjero que se incorpora por primera vez al Sistema Educativo Español, en Educación Primaria será responsabilidad del coordinador/a de interculturalidad, pudiendo contar para ello con la colaboración de otros profesionales del centro (Instrucciones de Atención a la Diversidad y Orientación Educativa, 2021).

En esta valoración, el Plan de Acogida hace una diferenciación entre el alumnado que tiene adquirida la lengua vehicular (castellano) con el que no, realizándoles una valoración de la L2. Seguidamente, a todo el alumnado se le realiza una evaluación de la competencia curricular, en las materias instrumentales básicas, por parte del equipo docente.

El tercer paso es la adscripción al curso. En un principio, el alumnado se adscribirá al nivel que le corresponda según su edad cronológica. Sin embargo, y excepcionalmente, se podría escolarizar al estudiante un curso por debajo de su edad si su evaluación inicial así lo justifica. Esa decisión será tomada por la jefatura de estudios, orientadora del centro y los especialistas que hayan intervenido en la valoración.

Dentro de la organización y planificación del alumnado, y en el caso de que se presente un desfase curricular, este estudiante asistirá al aula de compensatoria (en horas y momentos puntuales), donde se trabajará partiendo de las necesidades que tenga en cuanto a los contenidos curriculares. Por ello, se deberá coordinar y organizar perfectamente el trabajo entre tutores y compensatoria, y llevar a cabo las adaptaciones curriculares si fueran necesarias.

En el caso de que el estudiante trabaje con el currículo ordinario en su aula, el trabajo será destinado al tutor y especialistas, pudiendo preparar material específico de refuerzo o adaptaciones de trabajo, entre otras medidas.

Por último, en relación a la organización y funcionamiento del aula ordinaria, con el objetivo de buscar la integración del alumnado extranjero dentro del aula, tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Tratar bajo condiciones de igualdad y normalidad, haciendo que participen lo más posible en las responsabilidades de grupo.
- Darles mayor seguridad, haciéndoles participar en aquellas actividades o situaciones en las que ellos se sientan capaces de desenvolverse.
- Favorecer su ritmo de trabajo, procurando que haga el mayor número de actividades iguales al resto.
- Favorecer la comunicación entre todos los estudiantes, propiciando actividades de conversación y comunicación.
- Organizar el aula y las prácticas educativas para que la diversidad sea una oportunidad para enriquecernos y progresar todos.
- Prever actividades lo suficientemente flexibles para que den respuesta a los diferentes niveles de competencia curricular.
- Prepararles trabajo individual siempre que las actividades de aula no puedan ser adaptadas.
- Procurar que el ambiente de clase sea acogedor, motivador y de respeto.
- Informar y preparar al alumnado para situaciones escolares desconocidas.

Por otro lado, este Programa destina un apartado a las relaciones con las familias. En él mencionan que se intentará fomentar la colaboración de esta en todas las actividades que forman parte del centro, insistiendo en la importancia de su participación:

- Entrevistas puntuales con el profesor tutor.
- Reuniones con la familia.
- Salidas extraescolares.
- Actividades del AMPA, etc.

Además, mencionan que será conveniente prestar una atención especial desde el centro al tipo de comunicación que se utiliza para darles cualquier información sobre el centro escolar, debido a que muchas veces, la información que

llega a la familia no es entendida, fomentándose así la desinformación, falta de participación, y situación de inferioridad con respecto a las demás familias del centro.

Siguiendo este Programa de Acogida, va a ser fundamental el papel de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT), ya que se va a necesitar dar una atención especializada e individual en caso de que el estudiante presente algún desfase curricular.

Las funciones del maestro de pedagogía terapéutica dentro de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se pueden clasificar en tres grandes bloques:

- Atención directa a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Esto consiste en intervenciones de apoyo a este alumnado (tanto de forma individual como en grupo), implementando programas específicos de trabajo para atender a sus necesidades concretas y, además, realizando el necesario seguimiento.

- Elaboración y adaptación de materiales didácticos.

Otra labor esencial es la elaboración, selección y adaptación del material didáctico para el alumnado con necesidades educativas especiales. Se pretende lograr que el material de trabajo responda a las necesidades y características particulares de este tipo de alumnado, de forma que les permita desarrollar sus capacidades de una forma óptima.

- Colaboración y asesoramiento.

Consiste en el Asesoramiento y colaboración con el profesorado en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) y programas de intervención individual. Esta colaboración en el seguimiento del alumnado se produce con los maestros y tutores, con el equipo de orientación del centro y con las familias.

El objetivo principal de estas colaboraciones es reunir esfuerzos, tanto dentro como fuera del centro, para conseguir una atención exhaustiva que permita desenvolver todo el potencial de los estudiantes con necesidades educativas.

2.3. INCLUSIÓN INTERCULTURAL

Se presentan maneras diversas de concebir la cultura. Según la Real Academia Española (RAE), la cultura es el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época, grupo social, etcétera.

A pesar de que este concepto ha ido variando de definición a medida que diferentes autores han querido aproximarse, se puede resaltar que, debido a que toda cultura está expuesta al paso del tiempo, y a las influencias del contexto más cercano, se puede sacar en claro que la cultura es, cuanto menos, dinámica y compleja (García Llamas, 2005). Aguado (2003) recuerda que la cultura pertenece al grupo, y que le proporciona unas líneas de actuación.

Además, es necesario señalar otras definiciones, como pueden ser multicultural, pluricultural e intercultural, debido a que, a pesar de que todas hacen referencia a la diversidad cultural, apuntan distintas maneras de conceptualizar la diversidad e influye a la hora de plantear prácticas relacionadas con la diversidad en la sociedad, incluyendo la educación (Walsh, 2005).

El multiculturalismo, hace referencia a la existencia de distintas culturas que comparten un mismo espacio físico, de manera independiente a su estilo de vida. Es decir, es la aceptación de diversas culturas que comparten un mismo espacio geográfico (García Llamas, 2005), pero que, sin embargo, no adquiere un aspecto relacional (Walsh, 2005).

La pluriculturalidad, a diferencia de la multiculturalidad, significa una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque siguen sin conseguir una profunda interrelación equitativa (Walsh, 2005).

Este concepto da paso al interculturalismo que, según Walsh (2005) define este concepto como el significado de “entre culturas”. Sin embargo, esta palabra evidencia un trasfondo mucho más amplio. Interculturalidad supone un intercambio, que se produce en base a unos términos de equidad e igualdad. Debe ser entendida, además de como una meta a alcanzar, como un proceso permanente de intercambio, de relación, comunicación y aprendizaje, de valores, conocimientos y tradiciones diferentes entre personas o grupos. Orientado siempre a sembrar y propiciar el respeto mutuo y el desarrollo, por encima de sus diferencias sociales y culturales.

Por lo tanto, la interculturalidad, asume la ruptura de una cultura dominante y otras subordinadas, para reconocer y reforzar las identidades que tradicionalmente se han visto excluidas (Walsh, 1998). Este término respalda la propuesta más arriesgada, crítica e inclusiva a la hora de abordar las diferencias sociales (García Llamas, 2005).

Si nos centramos en la población de Torrelavega, tal y como hemos visto en los datos que proporciona el Instituto Cántabro de Estadística (2022), el 7,24% de la población representa la población total extranjera. Por lo tanto, podemos afirmar que hay una clara diferencia entre la cultura autóctona y el resto de culturas que se conciben como minoritarias, o que se encuentran menos representadas. Además, esta población suele vivir en zonas específicas dentro de la ciudad (La Inmobiliaria), lo que forja una mayor segregación y genera que no se produzca una sociedad realmente intercultural.

Los centros educativos son espacios en los que se aprecia la diversidad. Según Arroyo (2010), la manera en la que se trata la diversidad en la escuela ha sido tradicionalmente respondida desde dos enfoques: el del déficit, el cual plantea

eliminar esas diferencias mediante modelos educativos basados en la asimilación y la compensación, y el enfoque de la diferencia, que no se plantea eliminarlas, sino que propone un enriquecimiento mutuo, desarrollando para ello modelos educativos concretos (Arroyo, 2010).

En cuanto a los modelos educativos para atender a la diversidad, destacan el modelo asimilador, el modelo de compensatoria, el modelo multicultural y el intercultural (Arroyo, 2010).

De manera muy resumida, el modelo asimilador y el modelo de compensatoria, conciben que las diferencias deben ser eliminadas, consiguiendo la asimilación de la sociedad de acogida. Las actuaciones van dirigidas exclusivamente a quienes presenten carencias o diferencias. Las consecuencias directas de estos modelos son la segregación y el riesgo de convertirse en un mecanismo de exclusión social.

Por otro lado, el modelo multicultural e intercultural, promueven una realidad más compleja y menos homogénea en donde diversos colectivos y personas pueden verse representados. Más concretamente, el modelo intercultural, busca puntos comunes y lugares de encuentro entre las diferentes culturas, al fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todos se sientan respetados (Arroyo, 2010). Es decir, demuestra una visión más transversal.

Una vez comprobada la realidad de las sociedades globalizadas e interculturales, y las diferencias entre términos, está claro que se debe conceptualizar la diversidad en unas bases de educación intercultural.

Se ha creado una necesidad de investigar de manera pedagógica para poder otorgar una respuesta al individuo y convertirlo en un ser social comunitario, desde una perspectiva intercultural (Arroyo, 2013). Esta visión educativa, propone dar respuesta a la diversidad cultural desde un foco de inclusión, que se sustenta bajo unos pilares de aprender a convivir, aprender a reivindicar la diferencia como valor y de igualdad. Según García Llamas (2005), sólo bajo un plano de igualdad, podrá

abordarse la coexistencia de culturas, de manera que se consiga la interdependencia basada en la valoración y conocimiento mutuos.

Según Arroyo (2013), si se quiere crear una auténtica revolución en nuestras metodologías educativas para que, realmente, respondan a una educación intercultural inclusiva, no sólo es necesario pararse en las prácticas, instrumentos o procesos, sino que se debe forjar una reestructuración en cómo se plantea todo el sistema: desde las relaciones docentes hasta el currículum educativo.

En relación a esto, Arroyo (2013) defiende que el currículum intercultural, si realmente pretende ser inclusivo, no debiera dirigirse únicamente a los extranjeros o inmigrantes, sino que debe estar dirigido a todos. Estamos hablando de una comunidad escolar colaboradora, de una cultura escolar inclusiva y de prácticas en las aulas y fuera de ellas (Arroyo, 2013).

La inclusión no sólo tiene que ver con el acceso de determinados estudiantes en escuelas ordinarias, sino que está más relacionado con la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación de cualquier estudiante (Ainscow, 2000). Además del acceso, son otros muchos factores los que pueden llegar a favorecer o dificultar el éxito educativo del alumnado. Estos pueden ser las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula, la gestión escolar, la oferta curricular, o, las expectativas que los profesionales tengan sobre el alumnado. Esto significa que, si la escuela puede generar dificultades, está en su mano también, poder evitarlas (Ainscow, 2000).

Según Ainscow y Echeita (2011), la inclusión corresponde a tres factores. Por un lado, está la presencia, que hace referencia al lugar en el que son educados los menores, y con qué nivel de frecuencia asisten a las clases. Por otro lado, el término participación, que se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela, por lo que se debe prestar atención a sus voces, y la valoración de su bienestar social y personal. Por último, está el término de aprendizaje, que está relacionado con el éxito académico (Ainscow y Echeita, 2011)

Por lo tanto, esto también implica la necesidad de que la escuela adquiera, además, valores democráticos, debido a que está altamente relacionado con la participación del alumnado.

Feitó (2009) expone tres principios que las escuelas debieran reunir para poder calificarlas de democráticas. El primero es que la educación obligatoria debe organizarse de tal manera que se creen las condiciones óptimas para asegurar el éxito escolar de todo el alumnado, sin que esto suponga escatimar en la calidad educativa. El segundo elemento sería la democratización de las escuelas. Esto supone la indagación en las inquietudes del individuo y sus conocimientos previos y, para ello, es necesario darles voz, y escucharles. El tercer requisito correspondería a la participación. Se necesita reformular la implicación de toda la comunidad educativa. Esto envolvería a los estudiantes, pero también a las familias, profesionales, el entorno más cercano, etcétera (Feitó, 2009).

Además, entre los valores que sustentan las escuelas democráticas, está el flujo abierto de ideas, creen en la capacidad del individuo, promueve la reflexión y el análisis, y hay una preocupación por el bienestar de los demás. Para ello, estos valores que pueden llegar a ser abstractos, se deberían evidenciar en la práctica cotidiana, aprendiendo día a día, Tanto en el escenario escolar, como fuera de él (Feitó, 2009).

Por lo tanto, para poder garantizar la inclusión de todo el alumnado, es conveniente conocer los factores que determinan el éxito educativo en el alumnado de origen extranjero, y cuáles pueden ser los contextos que desembocan en exclusión social. Según el estudio que realizaron Escarbajal, Sánchez y Guirao (2015), destaca que las diferencias sociales tienden a reproducirse en los sistemas educativos y contextos escolares. Por lo tanto, las instituciones deben mirar más allá de lo curricular, para poder evitar cualquier tipo de exclusión.

También se deben conocer cuáles son los factores que no acompañan al éxito educativo del alumnado. Según Mascaraque y Soto (2015), uno de los factores

que promueven el abandono escolar y, por lo tanto, el mayor fracaso educativo, termina siendo la repetición del alumnado, por lo que finalmente la repetición termina siendo la antesala del abandono (Mascaraque y Soto, 2015).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. DISEÑO Y LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Para alcanzar los objetivos que se han planteado, se ha utilizado una metodología cualitativa. En ella se va a pretender dar voz a los profesionales de la educación y conocer cómo viven ellos estos procesos de acogida y cuáles son sus funciones, a través de la realización de una entrevista. Este estudio va a seguir una línea de investigación etnográfica y cualitativa (Martínez González, 2007).

La finalidad principal de esta línea de investigación, también llamada comprensiva, es describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo dando especial importancia a su organización social, a la conducta de cada sujeto, y a la interpretación de los significados que tienen estas conductas en la cultura del grupo (Martínez González, 2007). Por lo tanto, el método de investigación que se utiliza se denomina naturalista, o emergente, y es de carácter cualitativo.

Según Martínez González (2007), con este método de investigación, no sólo se analiza el propio producto, sino que se tienen en cuenta procesos no directamente visibles (“currículum oculto”), como pueden ser las percepciones, creencias, vivencias, interpretaciones, significados, valores, etcétera, que los sujetos conceden a los hechos. Esta línea de investigación educativa busca comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan, además de los significados que otorgan a lo que sucede (Martínez González, 2007). Con la aplicación de esta línea de investigación en el ámbito educativo, se consigue información valiosa para introducir posibles cambios y modificaciones en dichas interacciones o en la labor de los contextos, que faciliten mejorar los procesos educativos y alcanzar una mayor satisfacción para las personas (Martínez González, 2007)

Esta investigación va a tener la finalidad de describir el proceso de acogida que se da en el Colegio Público Fernando de los Ríos de Torrelavega. En función de las conclusiones que proporcionen esta serie de datos, se interpretará si estos

procesos de acogida corresponden con una inclusión intercultural, alcanzando de esta forma los objetivos propuestos.

3.2. PARTICIPANTES

Para llevar a cabo la investigación, se ha asegurado a sus participantes la confidencialidad y el anonimato de las identidades y de la información que se registre. También, se les ha avisado de los objetivos que se pretenden conseguir con la investigación propuesta. Por último, otorgan el consentimiento de poder ser grabados y la utilización de dichas grabaciones para alcanzar los fines de la propia investigación.

Estos participantes han sido seleccionados de manera consciente, es decir, de forma estratégica para llevar a cabo la investigación. Por lo tanto, se trata de un muestreo por conveniencia, en el que la autora de la investigación ha decidido que cinco sujetos serán los destinatarios de la entrevista.

Estos destinatarios son individuos que comparten un mismo perfil. Son mayores de edad, residentes del núcleo urbano de Torrelavega y alrededores. Además, todos ellos son profesionales que, dentro la escuela y del Plan de Acogida, tienen diversas funciones esenciales.

Estos profesionales son la Directora, la Orientadora, la Jefa de Estudios, el Coordinador de Interculturalidad y una de las tutoras de quinto de primaria. Además, cabe destacar que tanto la Jefa de Estudios como el Coordinador de Interculturalidad son también tutores de cuarto y primero de primaria, y, por otro lado, la directora es a su vez especialista de Audición y Lenguaje (AL).

Tabla 1. Características principales de los entrevistados

Nombre	Cargo en el centro educativo	Años en el mundo educativo	Localidad	Estudios
Paula	Directora y especialista de Audición y lenguaje	24 años	Torrelavega	Universitarios
Lucía	Orientadora	18 años	Torrelavega	Universitarios
Blanca	Jefatura de Estudios y tutora de cuarto de primaria	27 años	Torrelavega	Universitarios
Manuel	Coordinador de interculturalidad y tutor de primero de primaria	30 años	Torrelavega	Universitarios
Sara	Tutora quinto de primaria	29 años	Cabezón de la Sal	Universitarios

Fuente: elaboración propia.

3.3. INSTRUMENTOS DE ESTUDIO

El instrumento primordial que se ha utilizado para la recogida de datos ha sido la entrevista. De esta forma conseguimos dar voz a los participantes y lograr que proporcionen sus puntos de vista en relación a la investigación.

Específicamente se trata de una entrevista semiestructurada, por lo que se va a caracterizar por ser flexible y abierta con respecto al guion principal (Anexo I). McMillan y Schumacher (2005) definen este concepto como preguntas con respuestas abiertas que sirven para obtener datos acerca de los diferentes significados de los participantes, cómo perciben su mundo las personas y cómo explican los momentos importantes de sus vidas. Además, este instrumento de

estudio tiene un carácter flexible e interactivo que permite modificar y reestructurar preguntas dependiendo de la situación (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011).

Para seguir con la línea de investigación educativa (Etnográfica y Cualitativa), a través de la entrevista lo que se pretende conocer son sobre todo las opiniones y vivencias personales y subjetivas de las personas (Martínez González, 2007). Por lo tanto, la entrevista permite profundizar en el conocimiento de las personas.

Según Martínez González (2007), la entrevista trata de recoger información precisa sobre aspectos subjetivos de las personas, los cuales son aspectos muy vinculados a la realidad educativa, por lo que corresponden a una realidad contextualizada y fructífero.

4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación obtenidos a raíz de las entrevistas realizadas a las diferentes figuras profesionales (Tabla 1) han sido los siguientes.

4.1. LLEGADA

En el siguiente apartado se van a extraer conclusiones acerca de cómo los profesionales (Tabla 1) viven el proceso de llegada más a corto plazo. Por lo tanto, se tratan aspectos como el perfil del alumnado y familias que llegan al centro, las diversas funciones que tienen los profesionales y su coordinación, y las dinámicas que se dan en el aula en los primeros momentos.

Empezando por cómo es el perfil del alumnado ITSE hispanohablante que llega a la escuela, Paula aprecia determinadas expectativas y actitudes que demuestran hacia la escuela:

Por lo general, son familias que buscan un futuro mejor y una calidad de vida y educación para sus hijos que ellos no han podido tener. Sus expectativas ante la escuela son altas (Paula).

El alumnado extranjero, a pesar de que demuestra una actitud más positiva al respecto de la escuela que sus compañeros nativos, obtienen peores resultados académicos (Carrasco, Pamies y Narciso, 2011). Ello se debe a que finalmente tienen un acceso más restringido a la educación de calidad: “Si el alumnado viene con algún tipo de carencia o necesidades, lo que se suele hacer es integrarle en el PREC (Programa de Refuerzo Educativo Complementario), para que de manera extraescolar reciba un refuerzo educativo” (Blanca)

Según el Plan de Interculturalidad de Cantabria (2006), las medidas que se están llevando a cabo en los centros se basan en prácticas de carácter compensatorio, con el fin de reducir el desfase curricular que puede presentar el alumnado ITSE. Una de las claves que proporciona el trabajo de Ursarralde, Catatà

y rico (2017) se encuentra en las clases de refuerzo escolar para el alumnado que lo necesite.

Sin embargo, esto contrasta directamente con el modelo inclusivo, que trata de abolir cualquier medida de segregación del alumnado (Bousiff, 2019).

La segregación del alumnado extranjero para recibir apoyo educativo es una de las medidas más destacadas. Se creó con la finalidad de fomentar la inclusión del alumnado inmigrante recién incorporado al sistema educativo, pero termina por fomentar la segregación del alumnado extranjero (García Medina, 2018). Echeverría y Castaño (2015) afirman que la discriminación del alumnado inmigrante parece ser uno de los principales resultados de esta medida. Por lo tanto, las instituciones deben mirar más allá de lo curricular, para poder evitar cualquier tipo de exclusión (Escarbajal, Sánchez y Guirao, 2015).

En cuanto al análisis del Plan de Acogida, debe ser participativo, consensuado y continuo (García Perales, 2010). Además, se establecen tres fases que son el recibimiento, la organización de la respuesta y el seguimiento de la misma. Todos los participantes se muestran muy implicados en el recibimiento, tanto del alumnado como de la familia. Para ello existe una gran coordinación entre sus labores y tareas. Sin embargo, la organización de la respuesta recae sobre el coordinador de interculturalidad y las tutoras, y el seguimiento de la respuesta resulta responsabilidad únicamente de la figura del tutor. Así lo hace saber Blanca, que confirma que “hay que estar muy pendiente de esa persona y hacerle un seguimiento muy específico para conocer su nivel educativo”.

Siguiendo con esto, finalmente también suele recaer en el tutor la labor de implicar emocionalmente al alumnado ITSE. Así lo constatan las dos tutoras entrevistadas. Por un lado, Blanca afirma que “el alumnado que llega es muy bien recibido. Es labor del tutor que esto sea así”, y Sara coincide al expresar que “me lo tomo como un regalo, y así se lo hago saber a mi alumnado. La llegada de un estudiante ITSE es muy enriquecedor para todos” (Sara).

Ambas tutoras también coinciden en la percepción de la incorporación emocional del ITSE como un aspecto más importante que el académico en un primer momento de llegada. De esta forma Sara afirma que “Para que aprendan tienen que venir contento al colegio. Me pasa a mí, para ser buena maestra tengo que venir contenta a trabajar”. Del mismo modo, Blanca expone que “La incorporación emocional, del ITSE es el aspecto más importante, más allá de todo lo académico. Esto último se puede llevar a cabo más adelante”.

Por ello, la acogida incluye la implicación afectiva y las actuaciones deben estar dirigidas tanto al alumnado que llega como al que acoge (García Perales, 2010). De hecho, ambas maestras coinciden en la misma estrategia:

En el aula encargo la tutorización del alumnado que llega a uno o dos compañeros. Sé que ese alumnado va a saber incluir y ayudar al menor que llega. Son compañeros que no son individualistas y que disfrutan ayudando a los demás (Sara).

Además, todos los tutores coinciden en la manera en la que influye el momento de llegada del menor:

Es primordial. Cuando un estudiante llega a principio de curso no le cuesta nada adaptarse a nivel emocional, porque en ese momento hay más compañeros que se incorporan nuevos, por lo que termina siendo uno más. Cuando el estudiante llega los primeros meses la adaptación sigue siendo muy buena. Únicamente cuando llega a mediados o final de curso, le cuesta un poco más porque disponen de poco tiempo para adaptarle bien. Por lo que hay que esperar al curso siguiente (Sara).

En relación a las dinámicas de aula que se dan cuando llega un estudiante ITSE hispanohablante, se establecen actos muy concretos y compartidos por los tutores:

Doy mucha prioridad a la ubicación de los estudiantes. Buscar un lugar en el que puedan sentirse arropados. Suele ser en primera fila y cerca de mi escritorio. También los compañeros que le rodean cobran una gran importancia. Busco compañeros que, por sus características, le van a poder ayudar, por lo que el trabajo cooperativo es una parte esencial en el este momento de llegada (Sara).

Aparte de las distribuciones y ubicaciones del aula, otro aspecto que han mencionado que realizan los tutores, y que les otorga una valiosa información ha sido la observación de los recreos, especialmente en los primeros días:

La observación de los recreos los primeros días es muy interesante y te da mucha información como profesional. Es una oportunidad para conocer con qué perfil de alumnado es más afín (Blanca).

4.2. INCLUSIÓN A MEDIO PLAZO

Este apartado trata acerca de lo que sucede una vez superado ese primer momento de llegada del alumnado ITSE hispanohablante. Se centra sobre todo en aspectos curriculares, las modalidades de la lengua y la acción tutorial por parte de los maestros.

Dentro de una inclusión más a largo plazo del alumnado ITSE, se llega a la conclusión de que únicamente y dependiendo del nivel curricular del estudiante, se prepara material curricular específico.

Como coordinador de interculturalidad, preparo orientaciones para las tutoras y para mí, además de orientaciones para los especialistas de PT y AL, por si tuvieran disposiciones horarias para poder trabajar con ellos. Generalmente, son los tutores los que se encargan de preparar materiales, yo como coordinador no (Manuel).

Al respecto, Blanca tiene una opinión firme: “intento que cuanto antes se habitúe a trabajar al igual que sus compañeros, mejor, porque la adaptación va a ser más rápida”. Sin embargo, Sara suele preparar materiales específicos para el estudiante: “Les preparo un cuadernillo personalizado que pueden llevar a casa con vocabulario, reglas ortográficas, sobre todo aspectos lingüísticos. Lo mismo para matemáticas donde trabaja el cálculo, resolución de problemas, etcétera.”.

Asimismo, Blanca expone que estos materiales se van adaptando y reforzando dependiendo de la respuesta y evolución del menor: “Esos materiales se van graduando. Además, me parece importante no preparar materiales

adaptados que sean diferentes al resto. Por eso dentro del aula les gradúo los materiales que utiliza el resto de estudiantes” (Sara).

En cuanto al centro, y a las medidas lingüísticas que se toman al respecto del alumnado ITSE hispanohablante, se muestran variedad de opiniones. Manuel afirma que:

En principio no se toman medidas lingüísticas. Yo hago una valoración inicial que me permite ver las dislalias, el intercambio común de la c/s/z, etcétera. Si se detectan dificultades más grandes se comunican a las especialistas de AL (Audición y Lenguaje).

Siguiendo con esto, Paula, que también es especialista de Audición y Lenguaje, aporta que: “Lo que se trabaja en el aula de AL con el alumnado hispanohablante es sobre todo la articulación, que muchas veces lo llevan a la escritura, como ocurre con la discriminación s/z”.

Lucía opina que: “Depende. Normalmente se prioriza trabajar el vocabulario y pragmática al no ser las mismas, pero es trabajo del tutor”. Lo cierto es que el alumnado ITSE hispanohablante se enfrenta a una nueva modalidad de la lengua. Esta se diferencia en aspectos léxicos, gramáticos, semánticos, entonaciones, pragmáticos, etcétera (Navarro y Sansó, 2014). Es por ello por lo que los Planes de Acogida deberían incluir un plan socio-lingüístico, dirigido a favorecer la llegada y la puesta en marcha de estrategias para facilitar la inmersión en el aula (Louzao, 2015).

De esta forma, Blanca reconoce que: “La mayoría del alumnado ITSE hispanohablante demuestra diferencias a nivel de la lengua. Si hablamos de aspectos como ortografía, gramática, etc., se percibe un desfase considerable”.

Finalmente, todos los profesionales detectan diferencias en el ámbito lingüístico. Sin embargo, el trabajo de esta inclusión lingüística no aparece recogido en el Plan de Acogida del centro. Por lo tanto, cada tutor tiene la opción de poder trabajarlos, o no.

La relación entre la competencia lingüística y el éxito y fracaso escolar, hace que el alumnado extranjero, sea cual sea su procedencia siga siendo uno de los colectivos más afectados por el fracaso escolar (Louzao, 2015). Además, cualquier factor que afecte en la adquisición y desarrollo de lenguaje y comunicación, va a inferir tanto en lo académico como en lo emocional (Fernández Enguita, 2001). Por lo tanto, si una parte importante de la inclusión del alumnado ITSE hispanohablante, recae en el ámbito emocional, sería conveniente trabajar, prestar atención e incluir esta modalidad del lenguaje en el Plan de Acogida. Esto se evidencia en la cotidianidad del aula. De esta forma, Manuel reconoce que:

Lo que he visto que generalmente sucede es que, si el alumnado es de habla hispana, hay ciertos contenidos que das por hecho que ya los han tenido que dar o ya saben. Sin embargo, en otros países no se dan los mismos contenidos que das tú, debido a que no compartimos el mismo Sistema Educativo.

Siguiendo con el éxito/fracaso académico, uno de los factores clave que determinan el fracaso escolar es la repetición del alumnado (Rodríguez y Soto, 2015). En el centro, en cuanto a los resultados académicos y la repetición Sara tiene una clara opinión:

Me parece muy importante que, cuando llega, se integre a un grupo de compañeros. Bastante dura es ña situación para el estudiante como para hacerle después repetir (...) Además, pienso que se debería contemplar la opción de realizar adaptaciones curriculares más grandes sin la necesidad de repetir. La repetición me parece una desventaja, y emocionalmente me parece cruel. Se debería dar tiempo al tiempo y tomarse la repetición como un último recurso”.

Además, siguiendo el Plan de Acogida del centro, cuando llega un estudiante ITSE, se matricula directamente al curso al que le corresponde según su edad cronológica. Por lo que adscribirle a un curso por debajo es más costoso. En relación a esto, Lucía comenta que:

La adscripción viene marcada desde consejería. Lo único que puedo hacer como orientadora es, una vez hecha la valoración y habiendo comprobado que no tienen el nivel de competencia curricular que se exige para su curso cronológico, y de manera extraordinaria,

se puede poner al niño un curso por debajo. Para ello se realiza un informe psicopedagógico, que se manda a inspección.

En la misma línea, Paula cuenta que:

Si es necesario que el estudiante se adscriba a un curso inferior, que no es lo que nos recomiendan desde la conserjería, me reúno con el Coordinador de Interculturalidad, Orientación, y Tutores. Para que esta adscripción a un curso por debajo ocurra, el estudiante tiene que cumplir una serie de requisitos muy concretos, justificarlo de manera muy precisa, y enviarlo a inspección.

La consejería dice que, cuando nosotros acogemos a los niños, no podemos valorar realmente los contenidos que ellos tienen adquiridos, entonces lo que nos dicen es que le adscribamos a su curso y que, a lo largo del año escolar, ellos adquieren los objetivos del currículo. Además, muchas veces están mucho más integrados en su curso por edad madurativa que en un curso por debajo.

Por otro lado, tras haber investigado acerca de las dinámicas que se dan a nivel de aula con la llegada de un estudiante ITSE, se contempla que las tutoras tratan de alcanzar una atmósfera intercultural.

La interculturalidad supone un intercambio que se produce en base a unos términos de igualdad y equidad (Walsh, 2005). Es un proceso de permanente intercambio, relación, comunicación y aprendizaje, de valores, conocimientos y tradiciones, orientado siempre al respeto mutuo y el desarrollo (Walsh, 2005). Al igual que la inclusión, es una meta a alcanzar, pero es un proceso, un plan abierto, por lo que no es un estado que se consigue tras alcanzar determinados objetivos (Susinos, 2003).

Sin embargo, dentro de la cotidianidad de la escuela, finalmente el único espacio en el que parece encajar el hecho de tratar diferentes culturas en la vida escolar parece que es en el momento de tutoría:

Se hace referencia a la cultura del alumnado en alguna tutoría. Es muy importante el momento de llegada del estudiante, situamos en el mapa cuál es su país, de donde vienen, dónde estamos nosotros, cuál ha sido su viaje, etc. También en tutorías comentan rasgos de su cultura como el vocabulario que utilizan para referirse a según qué cosas o expresiones, tradiciones que tienen en su país, etcétera (Blanca).

Ambas tutoras coinciden en que las tutorías se convierten en un espacio para dar voz al alumnado, que les permite contar experiencias, y las tutorías se toman como una oportunidad de inclusión: “Personalmente, utilizo el momento del desayuno para hablar y comunicarme con mis alumnos. Al final trato de buscar un rato de tutoría, aunque no tenga tutoría” (Sara).

Únicamente fue Manuel quién mencionó la posibilidad de trabajar bajo un modelo educativo intercultural “independientemente de cómo se componga el gran grupo”. En relación al modelo intercultural si realmente se pretende conseguir un currículum intercultural, este no debiera dirigirse únicamente al alumnado extranjero, sino a todo el alumnado (Arroyo, 2013).

El modelo educativo intercultural, promueve una realidad compleja y heterogénea, en la que diversos grupos y colectivos puedan sentirse representados. Este modelo educativo intercultural busca encontrar lugares de encuentro, puntos en común, con el objetivo de fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia. En definitiva, demuestra una visión transversal de la realidad (Arroyo, 2010). En relación a esto, Manuel mencionó los beneficios que genera este modelo educativo en la cotidianidad del aula:

Trabajar la interculturalidad de manera transversal es un gran recurso educativo. Yo lo utilizo sobre todo para las áreas de Ciencias Sociales y Naturales. Lo trabajo con los materiales y recursos que trae la propia editorial con la que trabajamos en el aula y esto me da muchas oportunidades a la hora de dar voz a mis alumnos, que se expresen y que cuenten cosas.

Para Sara, las tutorías sirven para que: “el alumnado ITSE cuente elementos característicos de su cultura y país de origen, compartan experiencias, cuenten cómo era su escuela, etc. En definitiva, para que comprueben que tenemos muchas cosas en común, más que diferencias”. Esta afirmación correspondería completamente con un modelo educativo intercultural, debido a que está dando voz al alumnado, permitiendo construir realidades compartidas, y creando lugares de encuentro y similitudes entre las personas (Arroyo, 2010). Lo único que no

corresponde con el modelo mencionado, es que se dé únicamente en los tiempos de tutoría, sino que se debería tratar de manera transversal.

Por otra parte, dar voz al alumnado y hacerles partícipes está altamente relacionado con la democratización de las escuelas y, por lo tanto, de la inclusión educativa. Esto supone la indagación de las inquietudes e intereses del individuo y sus conocimientos previos, por lo que no solamente es darles voz, sino que también supone escuchar lo que nos tienen que contar (Feitó, 2009).

4.3. FAMILIAS

Este apartado trata acerca de cómo se suele dar la participación e implicación de las familias en el centro educativo y la influencia que tiene en cuanto a la inclusión del alumnado ITSE en la comunidad educativa.

La inclusión no sólo tiene que ver con el acceso de determinadas personas a las escuelas, sino con la participación y la eliminación de barreras (Ainscow, 2000). Para fomentar la inclusión es necesario reformar la implicación y participación de toda la comunidad educativa. Aquí juega un papel fundamental la familia del alumnado ITSE si realmente se quiere alcanzar su inclusión académica y emocional.

Se necesita reformular la implicación de la comunidad educativa. Esto envolvería a los alumnos, pero también a la familia y contexto más cercano (Feitó, 2009).

En el caso de las familias ITSE, se debe prestar una especial atención. Todos los profesionales coinciden en que las familias de Incorporación Tardía llegan con una actitud muy marcada. Paula afirma que “Vienen temerosas. Se muestran así porque no saben cómo es el nivel educativo. Se tienen que adaptar. Como directora mi función es darles seguridad y tranquilidad. Apoyarles”.

Del mismo modo, Sara también observa que “al principio están muy preocupados. Buscan momentos de encuentro con el docente para saber qué tal les está yendo en la vida escolar”. Manuel también coincide y aporta que “En un primer momento sienten mucha incertidumbre. Tienen miedo a no estar a la altura de lo que les puedas pedir”. En esta misma línea, Lucía expone lo siguiente:

Quando llegan se muestran perdidos. Muchos vienen con problemas de los que huyen de su país y a esto se le suma la preocupación por cómo se va a desenvolver el menor en el centro y en el nuevo sistema educativo.

Además, todos los profesionales coinciden en que las familias ITSE a un largo plazo, muestran otra actitud completamente diferente. De esta forma Paula expone que “Al principio les preocupa mucho la adaptación del niño. En cuanto ven que la socialización del niño es buena y están bien, la familia se tranquiliza. Muchos se acomodan, y a veces hay que estar más pendientes”. Por otro lado, Blanca añade que “Más a largo plazo, depende de las familias. Hay familias que se ocupan poco de su seguimiento escolar, y hay otras que permanecen implicadas”. Por otro lado, Sara opina que: “Se relajan. Si yo necesitare contactar con ellos, saben que yo les voy a llamar. Sin embargo, eso no implica que no muestren una actitud dispuesta a ayudar y colaborar”.

Otro aspecto en el que coinciden todos los profesionales es en la actitud de colaboración que muestra la familia ITSE hispanohablante: “Todas las familias son muy colaboradoras y participativas. Se muestran muy interesadas por involucrarse en el seguimiento escolar del menor” (Lucía). En relación a esto, Sara cuenta que la familia ITSE hispanohablante es: “Muy colaboradora y con muchas ganas de involucrarse en las dinámicas del centro”. Del mismo modo, Manuel coincide en que:

En general, las familias hispanohablantes son muy colaboradoras. A nivel de afrontar tareas optativas ellos están muy pendientes, también creo que se debe a que en su sistema educativo ese método de tareas es más sistemático. Están muy pendientes, me preguntan y buscan encuentros para hablar sobre el menor.

De nuevo, el principal nexo de unión entre las familias y la escuela, es el propio tutor. La figura del tutor funciona como principal punto de encuentro.

Quizás al principio les cuesta un poco comprender determinadas dinámicas debido a que el sistema educativo no es igual. Sin embargo, creo que la comunicación y permanecer en contacto con estas familias es primordial en mi labor como tutora. Las entrevistas sistemáticas son esenciales (Blanca).

Además, Manuel destaca un aspecto que funciona como una barrera y diferencia a las familias hispanohablantes de las autóctonas, de manera general:

Quizás algo que marca mucha distancia con respecto a las familias autóctonas son las TICs. Se perciben diferencias con las familias ITSE. Culturalmente, aquí está más instaurado el tener determinados dispositivos. Se perciben distancias y funciona como una barrera. Otra diferencia que percibo es la postura que tiene el docente para ellos. Culturalmente, las familias de estudiantes autóctonos te muestran las tareas que como tutor tienes que hacer. Ellos se muestran más distantes con respecto a tu profesión debido a su visión que tienen del docente.

Otro elemento que resulta llamativo es la poca implicación de las familias ITSE en el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). La percepción de Paula al respecto es que: “No participan mucho en el AMPA. Les suele costar implicarse. Al principio les parece demasiado”. Según Lucía: “La mayoría de los casos, la participación en el AMPA es escasa”. También, Blanca observa que: “Cuando llegan estas familias, se les explica qué es el AMPA, se les oferta el que participen, pero la mayoría de ellos en un primer momento no se involucran demasiado”.

5. CONCLUSIONES

Este Trabajo Fin de Grado nació tras comprobar la realidad que viven actualmente las escuelas. El alumnado hispanohablante genera una gran influencia en las aulas, por lo que se debe indagar acerca de su acogida en el sistema educativo, con el fin de asegurar su éxito académico y social.

Para ello, este trabajo pretende describir la forma en la que se produce este proceso de acogida, a través de un estudio de caso dentro de un centro educativo de la localidad de Torrelavega, siendo el segundo municipio más grande de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Para asegurar el éxito educativo y social de todo el alumnado, las prácticas educativas deben verse respaldadas por una inclusión intercultural transversal, asegurando el aprendizaje, la presencia y la participación de todos los agentes educativos, y dejando así de lado otras experiencias asimilacionistas que tradicionalmente se han llevado a cabo en contextos educativos (Arroyo, 2010).

Además, este proceso de acogida, debe caracterizarse por ser participativo. Con esta investigación, se ha comprobado que finalmente el papel del tutor cobra una gran relevancia dentro del proceso de acogida en su totalidad, recayendo sobre esta figura la mayoría de responsabilidades. El resto de profesionales (dirección, jefatura de estudios y coordinador de interculturalidad) se involucran en mayor medida en la fase de llegada, sin embargo, en las otras dos etapas en las que se divide la investigación (inclusión a medio plazo y familias), parece que es el papel del tutor quien se responsabiliza de gran parte del proceso de acogida.

Esto hace que la Acción Tutorial resulte ser esencial en este procedimiento, y las tutorías se convierten en un espacio crucial a la hora de que el alumnado ITSE hispanohablante se pueda desarrollar académica y emocionalmente dentro de un ámbito social.

Siguiendo con esta línea, en la investigación se contempla que, finalmente, cada tutor tiene libertad para trabajar la interculturalidad y con el alumnado ITSE como considere necesario.

Tal y como se ha comprobado, sólo uno de los tutores (que resulta ser el Coordinador de Interculturalidad) trabaja bajo un modelo educativo intercultural, de forma transversal. Las otras dos tutoras reservan el espacio de tutorías para tratar y abordar las culturas del alumnado ITSE hispanohablante. Además, también se observa que cada tutor se encarga de preparar los materiales que considere necesarios para que el alumnado ITSE hispanohablante se habitúe lo más rápido al nuevo sistema educativo. Así, la tutora de quinto de primaria creaba un cuadernillo de trabajo con contenidos lingüísticos y matemáticos, mientras que otros tutores no mencionan nada acerca de la preparación de materiales específicos.

Por lo tanto, no existe un plan de actuación ni a nivel de aula ni a nivel de centro y, de ahí resulta tan crucial la formación del profesorado en competencias interculturales. Esto vuelve a salir a la luz cuando únicamente el Coordinador de Interculturalidad menciona el hecho de trabajar la interculturalidad de manera transversal, con independencia de cómo se configure su aula.

Asimismo, dentro del Plan de Acogida, tampoco se contemplan medidas acerca del trato de la nueva modalidad lingüista a la que tiene que hacer frente el alumnado ITSE hispanohablante, a pesar de que todos los profesionales aprecien diferencias lingüísticas, la cuales reconocen que funcionan como barreras para el aprendizaje del alumnado ITSE hispanohablante. Por lo tanto, siguiendo un modelo educativo inclusivo, la escuela tiene que poder minimizar estas barreras para el aprendizaje, conduciendo hacia el éxito académico y social del alumnado.

También se aprecia que, dentro de la cotidianidad de la escuela, es muy difícil llevar a cabo todos los ideales de la inclusión intercultural, debido a las dinámicas que se establecen y a cómo está estructurado el sistema. Por lo tanto, se termina segregando al alumnado ITSE hispanohablante en clases de refuerzo (PREC), que

se producen de manera extraescolar, y en donde coincide únicamente el alumnado hispano y autóctono que presente un desfase curricular, o necesite un apoyo educativo.

De esta forma, cualquier signo de segregación del alumnado es incompatible con un modelo inclusivo intercultural, y, en definitiva, con la idea de los Planes de Acogida de favorecer y afianzar la inclusión de cualquier persona en la vida escolar, de manera que se aseguren facilidades a este alumnado a la hora de estar presentes, participar y aprender en la escuela.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva, Inclusive Education Journal*, Vol. 6 (2), pp. 144-159.
- Arroyo González, M. J. (2010). La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO de la provincia de Segovia [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 94 (33.2), pp. 81-94.
- Carrasco, S., Rovira, J. P., y Pedro, L. N. (2011). La retórica de la educación inclusiva en la incorporación de los niños y niñas inmigrantes al sistema educativo en España: la paradoja de los "espacios de bienvenida educativa". In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 421-430). Instituto de Migraciones.
- Consejería de Educación (2005). Plan de Interculturalidad. Gobierno de Cantabria. Recuperado de: <https://www.educantabria.es/inicio.html>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, nº 12, págs. 33-35.
- Echeverría, J. F., y Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 468-495.
- Escarbajal Frutos, A., Navarro Barba, J., y Arnaiz Sánchez, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17.

- Escarbajal Frutos, A., Sánchez, M., y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 31-46.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de Sociología de la Educación*. Vol. 2 (1). García Llamas, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de educación*, (336), pp. 89-109
- García Llamas, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de educación*, (336), pp. 89-109.
- García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91–105.
- Instrucciones de Atención a la Diversidad y Orientación Educativa, 2021. Recuperado de: https://www.educantabria.es/documents/39930/274637/Instrucciones_atenci%C3%B3n_a_la_diversidad_y_orientaci%C3%B3n_educativa_21_22.docx.pdf/7d2bfde6-6c91-d37e-fe3f-73d5bd083e70
- Lloret-catalá, C., y Rico, M. C. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (29), 41-53.
- LOE. (4 de 5 de 2006). Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado el 8 de 6 de 2017, de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LOMCE. (10 de 12 de 2013). BOE. Recuperado el 23 de 09 de 2017, de Boletín Oficial del Estado: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y educación intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 171-184.

- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (Vol. 5). Ministerio de Educación.
- McMillan, H. y Schumacher, S. (2005). Investigación sobre el desarrollo de una investigación. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- MECD (2020). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Alumnado de origen extranjero escolarizado en Cantabria. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>
- Meneses, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado en: <https://femrecerca.cat/menesessoto/publication/cuestionario-entrevista>
- Modelo de Orientación para Cantabria (2008). Recuperado de: <https://personales.unican.es/salvadol/grupo6/modelo%20orientacion%20cantabria.pdf>
- Navarro, J.L.; Huguet, A. y Sansó, C. (2014). Competencias lingüísticas y alumnado inmigrante en Cataluña. El caso del colectivo de origen hispanohablante. *Educación XX1*, 17 (2), 361-382. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11495
- Plan de Interculturalidad de Cantabria (2006). Disponible en: www.educantabria.es
- Real academia española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de: <https://www.rae.es>
- Soto, P. C., y Mascaraque, N. R. R. (2016). Abandono Escolar Temprano en Castilla-La Mancha: Una aproximación al estudio de caso de Manzanares. In *Mundos emergentes: cambios, conflictos y expectativas* (pp. 672-681).
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 119-128.

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la Educación. Ministerio de Educación, DINEBI, Gobierno de Perú.

7. ANEXO

7.1. ANEXO I. GUION DE LA ENTREVISTA

7.1.1. GUION DE LA ENTREVISTA

Objetivo

Dar voz a los profesionales que participan en el proceso de acogida del alumnado ITSE hispanoamericano. Esto tendrá la finalidad de conocer sus puntos de vista, experiencias y percepciones como profesional.

Preguntas

En el momento de llegada:

1. Dentro del proceso de llegada, ¿cuál es su papel dentro del recibimiento a las familias?
2. ¿Y dentro de la valoración inicial del alumnado ITSE?
3. ¿Y de la adscripción al curso?
4. ¿Cómo lo percibes/vives como profesional?
5. ¿Cómo viven los menores la llegada de un compañero ITSE a su aula?
6. ¿Trata la cultura del ITSE que llega en el aula?
7. ¿Mediante qué estrategias pedagógicas?
8. ¿Cómo trata la cultura del ITSE hispano dentro del gran grupo?
9. Bajo su percepción, ¿qué agentes participan en mayor grado dentro de esta fase de acogida?

Inclusión a medio plazo

1. Una vez que se adscribe al alumnado ITSE en un curso, ¿se prepara algún tipo de material específico? En caso afirmativo, ¿qué lo caracteriza?
2. ¿Cómo se suele desenvolver la organización del aula? ¿Prepara alguna dinámica concreta?

3. ¿Prioriza algún elemento para facilitar la implicación del alumnado ITSE hispano en el aula?
4. ¿Cómo influye en el ritmo de trabajo dentro del gran grupo?
5. ¿Se toma alguna medida lingüística con el alumnado hispanohablante?
6. Y curricularmente, ¿se toma alguna medida?
7. En caso de que el alumnado ITSE repita, ¿se toma alguna medida?
¿Cuáles?

En relación a las familias

1. ¿Cómo se muestra la familia del ITSE en un primer momento? ¿Y a largo plazo?
2. ¿Cómo es su actitud con respecto a su participación en salidas extraescolares?
3. ¿Y respecto a las actividades del AMPA?
4. ¿Y respecto a reuniones y entrevistas con el tutor?
5. ¿Percibe alguna diferencia con respecto a las familias del alumnado autóctono?
En caso afirmativo, ¿cuál es su actitud?