

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN
ENSEÑANZA DE LENGUAS:
ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**La atención educativa de alumnos
inmigrantes con desconocimiento
del idioma en centros rurales de
Aragón**

Josefina Guarinos Albacar

Tutora: M^a Isabel Gibert Escofet

CURSO 2020-21

Fecha de Entrega: 09/06/2021

**Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras:
Español como Lengua Extranjera**

Fecha: 09/06/2021

Trabajo de Fin de Máster

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

El alumno / La alumna Josefina Guarinos Albacar con D. I.17739446Y

Hace constar que es el autor /la autora del trabajo:

**La atención educativa de alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma
en los centros rurales de Aragón**

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

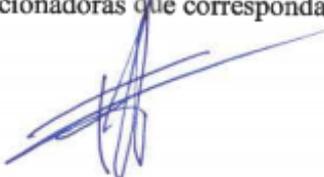
En este sentido,

DECLARA:

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.



Fdo.: Josefina Guarinos Albacar

MI AGRADECIMIENTO

A mis padres e hijos, mi herencia y mi legado.

A mi tutora del TFM M^a Isabel Gibert, por sus conocimientos y experiencia con personas inmigrantes, consejos y paciencia.

Al Equipo Docente de Profesores de la URV, por hacer que cada clase fuera una experiencia distinta.

- *Hijo, ¿cuántos inmigrantes van a tu colegio?*

- *No, papá, en mi colegio solo van niños.*

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA | 6 |
| 1.2 OBJETO DE ESTUDIO | 8 |
| 1.3 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS PARA LA INVESTIGACIÓN | 10 |
| 1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 11 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 12 |
| 2.1 CONCEPTOS CLAVE | 12 |
| 2.1.1 <i>MIGRACIÓN</i> | 12 |
| 2.1.2 <i>EDUCACIÓN INCLUSIVA</i> | 14 |
| 2.1.3 <i>INTEGRACIÓN</i> | 15 |
| 2.2 LEGISLACIÓN Y NORMATIVA | 16 |
| 2.2.1. <i>LEGISLACIÓN A NIVEL NACIONAL</i> | 16 |
| 2.2.2. <i>NORMATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN</i> | 20 |
| 2.2.3. <i>AULAS LINGÜÍSTICAS</i> | 21 |
| 3. METODOLOGÍA ADOPTADA Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO | 24 |
| 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 26 |
| 4.1 ANÁLISIS DE LAS ÓRDENES E INSTRUCCIONES SOBRE LA ATENCIÓN DE ALUMNOS INMIGRANES EN ARAGÓN Y DE LAS AULAS LINGÜÍSTICAS. | 26 |
| 4.2 LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE CENTRO EN LOS COLEGIOS RURALES DE ARAGÓN | 29 |
| 4.3 ANÁLISIS DEL LA MATRICULA DE ALUMNOS INMIGRANTES | 35 |
| 4.3.1 <i>REGISTRO DE DATOS DE MATRÍCULA EN EL CEIP DANIEL FEDERIO</i> | 35 |
| 4.3.2 <i>DATOS DE MATRICULA DE ALUMNOS EN POBLACIONES INFERIORES A 5000 HABITANTES EN ARAGÓN</i> | 39 |
| 4.4 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO A DOCENTES | 43 |

| | |
|---|-----------|
| 5. PROPUESTA DE UN PLAN DE ACOGIDA | 69 |
| 6. CONCLUSIONES | 80 |
| 7. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS | 85 |
| 8. BIBLIOGRAFÍA..... | 86 |
| ANEXOS | 88 |

La atención educativa de alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma en los centros rurales de Aragón

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

En mi experiencia laboral como docente, con más de 20 años trabajando en Educación Primaria y Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), he sido maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y profesora tutora, donde he impartido las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ed. Física.

Después de varios años trabajando en distintos centros, urbanos y rurales, desde el curso escolar 2003-04, estoy con destino definitivo en el Colegio de Educación Infantil y Primaria (en adelante CEIP) Daniel Federio de Sástago, provincia de Zaragoza. Actualmente estoy al cargo de la dirección e imparto clases de Educación Física y de apoyo a alumnos/as inmigrantes. Este colegio es un centro rural incompleto, ya que cuenta con dos unidades de Educación Infantil y cuatro de Educación Primaria, por lo que existen clases con alumnos/as de dos niveles distintos. Está situado a 60 km de Zaragoza y acuden alumnos/as de tres pequeños pueblos de la comarca. Por lo tanto, a pesar de ser un centro con 90 alumnos, tenemos servicio de comedor y transporte escolar, así como diversos programas de atención al alumnado como el Abierto por Vacaciones, con actividades durante el mes de julio, y el Apertura de Centro, que ofrece actividades extraescolares fuera del horario lectivo durante el curso escolar; todo ello gestionado por el equipo directivo, compuesto por la directora y la secretaria.

Durante estos últimos diez cursos escolares, el número de alumnos/as inmigrantes ha ido incrementando, en el curso 2004-05 fueron 3 alumnos/as, pero en estos últimos 5 años, el número de matrícula ha aumentado, y actualmente en el centro hay 18 (20% del total). La mayoría de ellos han nacido en España y/o comenzaron su escolaridad en Educación Infantil, por lo que no presentan problemas considerables con el idioma. No obstante, todavía se matriculan alumnos/as de cursos superiores con desconocimiento del lenguaje, al inicio del curso o con el curso avanzado, que no han sido escolarizados en el sistema educativo español, e incluso, su escolarización en sus países de origen, no ha sido regular.

Desde la Administración Educativa, de acuerdo con una normativa desactualizada, solo dotan a los centros con un Aula de Español o Aula de Acogida y los correspondientes recursos materiales y personales, cuando el número de alumnos/as con desconocimiento del idioma es superior a 6. En nuestro colegio, como en la gran mayoría de centros rurales, no alcanzamos nunca este número, porque los alumnos/as, a los dos años, se considera que ya no necesitan apoyo educativo. En el presente curso contamos con 4 alumnos/as con desconocimiento del idioma (una de ellas está cursando Educación Infantil, como no es una etapa educativa obligatoria, no computa para este propósito).

Mi principal objetivo con esta investigación es analizar el aumento significativo del número de alumnos/as inmigrantes matriculados en los centros rurales de Aragón, sus países de origen, especialmente los de habla no hispana, cómo se lleva a cabo la acogida de los niños/as inmigrantes y comprobar si los centros rurales cuentan con suficientes recursos, personales y materiales, para la atención educativa de estos niños/as. Asimismo, estoy interesada en conocer la experiencia de otros docentes, cómo se enfrentan a este alumnado y cómo ha sido su formación inicial en la Facultad de Educación o en otras facultades de acuerdo a su especialidad docente.

Partiré del estudio de la legislación y normativa que lo regula. En primer lugar, a nivel de España y después de la Comunidad de Aragón, realizaré también una revisión comparativa de la consideración de las aulas lingüísticas a nivel de las Comunidades Autónomas. En los centros rurales, al no ser reconocidos como centros con Aula de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE), no disponen de un tutor de acogida ni de un Plan de Acogida como tal, que sirva para organizar y guiar este proceso. Por este motivo, analizaré cómo se refleja la atención a estos alumnos/as dentro de la documentación oficial de los centros (Programación General anual, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Igualdad, Plan de convivencia y Plan de Orientación y Acción Tutorial).

A continuación, haré un pequeño análisis del número alumnos/as matriculados en los centros de menos de 5000 habitantes de toda la Comunidad de Aragón y de sus países de origen, prestando mayor atención a los países de habla no hispana. Por otro lado, presentaré mi centro de trabajo como muestra de colegio público de Educación Infantil y Primaria de una zona rural donde no hay una trayectoria histórica importante

de inmigración, para comprobar cómo el número de estos alumnos/as se ha incrementado significativamente, no solo en las ciudades, sino también en los pueblos.

Asimismo, a través de una encuesta realizada a los docentes que trabajan o han trabajado en los centros educativos rurales, a través de Google Forms, analizaré su formación inicial, su experiencia laboral con este alumnado (años de docencia, nivel de competencia lingüística de sus alumnos, países de origen, recursos de estas familias, su integración en actividades propuestas por el centro educativo o la localidad, inclusión...), su percepción sobre los recursos y ayudas como docentes que han tenido desde el centro educativo, Centro de Recursos del Profesorado, Equipos de Orientación Psicopedagógica y desde la Administración Educativa Provincial.

Finalmente, presentaré un Plan de Acogida práctico que pueda servir de referencia y se adapté a las características de los centros rurales.

1.2 OBJETO DE ESTUDIO

Descripción de la problemática:

Desde mi práctica diaria como maestra de Educación Primaria (especialista en Pedagogía Terapéutica y en Educación Física), y como les pasa cada vez más a menudo a todos los docentes en las zonas rurales, en el mejor de los casos a principio de curso, pero puede suceder en cualquier trimestre, se matricula un alumno/a con desconocimiento de español al que se debe prestar una atención primordial sin recursos personales y ni materiales. La atención específica de este alumnado, se une a las diversas problemáticas que ya existen en nuestras aulas, como tener alumnos/as de distintos niveles en el mismo grupo, alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (problemas de aprendizaje...) o con necesidades educativas especiales.

En los centros rurales no existe la figura del tutor de acogida, el único personal de apoyo con el que se cuenta son los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (en adelante PT) y en Audición y Lenguaje (en adelante AL), pero su adscripción a los centros rurales depende del nº de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (en adelante ACNEE) matriculados, por lo que en la mayoría de las ocasiones son plazas itinerantes y compartidas con otros centros.

En el centro donde voy a basar mi investigación, el CEIP Daniel Federio de Sástago, existe una maestra PT, tutora del grupo de 6º de Primaria, un grupo con cierta problemática ya que presenta 3 ACNEEs. Asimismo el centro cuenta con una profesora AL a media jornada, que se dotó al centro para atender las necesidades de una alumna de Educación Infantil con Discapacidad Auditiva. No disponemos de aula de Acogida por no alcanzar el número mínimo indicado por la normativa. Aún así, aunque se contara con el número exigido para que la administración dote con un aula de español, es difícil su autorización.

El objeto de estudio del presente trabajo de investigación se vertebra en torno a tres ámbitos distintos:

A) Primera pregunta (legislación, normativa y documentación oficial del centro):

¿Cómo se contemplan las medidas generales y específicas de la atención educativa de los alumnos/as inmigrantes en la normativa de la Comunidad Autónoma de Aragón? ¿Se encuentra su atención educativa suficientemente reflejada en las Órdenes y Disposiciones que regulan el principio de inclusión? ¿Cómo se refleja en los documentos oficiales de los centros la atención educativa a este alumnado inmigrante?

B) Segunda pregunta (contexto escolar):

¿En la primera acogida de alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma en los centros rurales de Aragón, existen suficientes recursos humanos y materiales para su formación en español, lengua vehicular para acceder a los contenidos curriculares? ¿Existe una igualdad de condiciones respecto a los centros de las zonas urbanas? ¿Qué otros recursos se ofrecen a este alumnado (becas y ayudas)?

C) Tercera pregunta (experiencia y formación de los profesores):

¿Los profesores reciben una formación adecuada para tratar con estos alumnos en sus áreas? ¿Tienen suficientes conocimientos sobre las teorías del aprendizaje

y adquisición de las segundas lenguas, conocen los recursos disponibles que se encuentran en la web y la metodología que utilizan es la adecuada?

1.3 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS PARA LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con las preguntas de investigación planteadas, parto de tres hipótesis:

A) Hipótesis 1 relacionada con la documentación de centro:

Los centros educativos no disponen de programaciones para la enseñanza de español, el tratamiento que se refleja en los documentos oficiales se da forma genérica y la normativa que regula de forma específica la atención educativa de los alumnos/as inmigrantes en Aragón es escasa. Su atención queda recogida en distintas órdenes e instrucciones generales sobre la inclusión educativa.

B) Hipótesis 2 relacionada con el contexto escolar:

La primera acogida de los alumnos inmigrantes con desconocimiento de español en los centros rurales de Aragón no cuenta con los suficientes recursos humanos y materiales. Se encuentran en desventaja respecto a los centros de las zonas urbanas, que cuentan con Aulas de Acogida o Aulas ELE.

C) Hipótesis 3 relacionada con la experiencia y formación de los profesores:

Los profesores y los especialistas que imparten distintas áreas, así como los maestros PT y AL, no tienen suficiente formación en teorías de aprendizaje, adquisición de segundas lenguas y metodología, para tratar a este alumnado.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con las preguntas y las hipótesis planteadas, los objetivos generales y específicos son los siguientes:

A) Normativa y legislación, documentos oficiales de los centros.

Objetivo general:

- Recopilar y examinar la normativa actual sobre inclusión de alumnos inmigrantes en España y en Aragón.

Objetivos específicos:

- Analizar los documentos oficiales de los centros rurales (Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Orientación y Acción tutorial, Plan de Inclusión, Plan de Convivencia y Programaciones de Área).
- Establecer cómo se contempla la atención del alumnado inmigrante.

B) Contexto escolar. Objetivos generales:

- Comprobar que los centros educativos de las zonas rurales no disponen de recursos de profesorado y de dotación de material suficiente para la atención educativa del alumnado de familias inmigrantes.

Objetivos específicos:

- Establecer el número de alumnado inmigrante matriculado en centros educativos en poblaciones de menos de 5000 habitantes.
- Demostrar los escasos recursos de que dispone la escuela rural para la acogida y la enseñanza de español del alumnado inmigrante.
- Proponer un documento guía, que oriente sobre la organización y acogida de este alumnado inmigrante.

C) Experiencia y formación de los docentes:

Objetivo general:

- Comprobar la capacitación y formación de los profesores para ser competentes en la enseñanza del español como segunda idioma y lengua vehicular de acceso a los contenidos del currículo.

Objetivo específico:

- Analizar la experiencia de los docentes en la atención educativa de este alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.
- Analizar el Plan de Formación que se imparte en la Facultad de Educación de Zaragoza en la enseñanza de los futuros maestros.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 CONCEPTOS CLAVE

En este epígrafe se presentan los conceptos clave con los que se trabaja en esta investigación. Empezaré definiendo el tema principal que aborda el presente trabajo, es decir, la migración. Continuaré explicando la diferencia entre los términos de inmigrante, migrante y extranjero. Finalmente, hare una breve definición de educación compensatoria, educación inclusiva e integración.

2.1.1 MIGRACIÓN

Algunos autores como Grinberg y Grinberg (1984), Tizón (1989), Oso (2011) y Giménez Romero (1996) han definido el término y han coincidido en que la **migración** consiste en el traslado de personas de una región a otra que reciben el nombre de inmigrantes o emigrantes. Grinberg y Grinberg añaden que el traslado deberá ser “suficientemente prolongado como para que implique vivir en otro país, y desarrollar en él las actividades de la vida cotidiana” (1984: 28). Laura Oso aporta a su definición la importancia de la demarcación geográfica “que conlleva el traspaso de divisiones geográfico administrativas, bien sea al interior de un país (regiones, provincias, municipios) o entre países” (2011: 33). Por último, Giménez Romero añade el motivo por el que se produce el traslado y es “la intención de satisfacer alguna necesidad o conseguir una determinada mejora” (1996: 20).

En consonancia con lo anterior, Blanco establece unos criterios que nos permiten aproximarnos a la concepción de movimientos migratorios:

- Espacial: el movimiento migratorio se debe producir entre delimitaciones geográficas. Estas pueden ser de diverso tipo: municipios, provincias, regiones y países.
- Temporal: el movimiento debe ser duradero.
- Social: el desplazamiento debe implicar un cambio significativo de entorno.

Blanco (*apud* Micolta León, 2005: 61).

El **inmigrante**, es por tanto, aquel que llega a otro país para establecerse en él. La Comisión Europea establece que el tiempo mínimo del desplazamiento debe ser de 12 meses. ¿Pero qué es lo que sucede cuando preguntamos a un grupo de personas que definan la palabra inmigrante? Ruiz de Lobera (2004) ha comprobado que las siguientes respuestas son las más habituales para definir los rasgos característicos del individuo inmigrante: extranjero, persona que sale de su país por necesidad, persona que viene a buscar trabajo, pobre, de diferentes costumbres, etc.

Ante estas respuestas observamos que se usa indistintamente el término inmigrante y extranjero, a pesar de tener un significado distinto (Ruiz de Lobera, 2004). La noción de migrar “Alude a un cambio de residencia: es un concepto demográfico y no refiere a otras consideraciones políticas, económicas o jurídicas” (Ruiz de Lobera, 2004: 12). Sin embargo, el término **extranjero** “por una parte, apela únicamente a la nacionalidad de los sujetos y, por otra, remitiría a la legislación de extranjería” (Martín Galicia *et al.* 2019: 12). Por tanto, se considera **inmigrante** a todo individuo que en su recorrido vital presente un trasfondo migratorio. Aquí se incluyen los hijos o incluso nietos de todas aquellas personas que si vivieron el viaje ya que han crecido en un contexto bicultural. Se les denomina “segunda generación”.

De acuerdo con Sánchez de las Heras (2020), esta diferenciación es necesaria y tiene gran importancia puesto que repercute en numerosos estudios. En algunos de ellos, usan el término de la población inmigrante apoyándose en los datos de la población extranjera. Según Ruiz de Lobera, este hecho contribuye a “la famosa sensación de

avalancha de inmigrantes” (2004:13). Debemos conocer que los datos provienen de fuentes distintas. Los datos sobre extranjeros se recogen en la Dirección General de Ordenación de las Migraciones. En cambio los de inmigración se recogen en los registros municipales, los padrones elaborados por el ayuntamiento y los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

2.1.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para precisar el término de **educación inclusiva**, partimos de:

“Aunque el concepto de educación inclusiva puede asociarse a una respuesta educativa que integre en las escuelas comunes a los niños y niñas con capacidades especiales; el término es más amplio, y hace referencia a una transformación progresiva de los sistemas educativos, orientada a que los mismos provean una educación de calidad a todas las personas por igual y adaptada a la referencia. De igual manera, este método que busca la forma de transformar a los sistemas educativos y que estos respondan a las diversas necesidades de los estudiantes tiene mucho que ver con la eliminación de barreras en el aprendizaje escolar, y la búsqueda de participación de todas las personas que se encuentran vulnerables ante la exclusión”. (Huguet, 2006:39).

De acuerdo con García, Romero y Aguilar (2013) la educación inclusiva ofrece un modelo de calidad a toda la población de estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o sociales; hoy día constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos. Representa un medio de asegurar que los estudiantes con discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros que asisten a una escuela. En otras palabras, que todo el alumnado sean bienvenidos y aceptados, que formen parte de la vida de sus centros, y que sean vistos como un reto por sus profesores, no como un problema. El concepto de inclusión intenta solucionar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. Por tanto, tiene que ver no sólo con los alumnos con necesidades, sino con todo los alumnos/as.

Según estos autores García, Romero y Aguilar (2013), la educación inclusiva es el modelo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños/as, y que es un proceso que toda la sociedad debe vivir, ya consideran que es el punto de partida para normalizar la educación de todos los alumnos/as.

Finalmente, la educación inclusiva es aquella que adapta los sistemas y estructuras de la escuela para satisfacer las necesidades del individuo con NEE. Como parte del proceso de adaptación se pueden dar cambios en el currículum escolar, las actitudes y valores de los integrantes, la modificación de las imágenes y modelos, e incluso del edificio mismo. (Gross, 2002)

2.1.3. INTEGRACIÓN

El concepto de integración en el contexto escolar ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. En un principio, la integración ha estado relacionada y dirigida hacia los niños que presentaban necesidades educativas especiales, en un intento de su inserción. Posteriormente, y de acuerdo a las últimas consideraciones, es definida desde un punto de vista intercultural.

De acuerdo con Birch (1974), define la integración educativa como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje. El reordenamiento institucional de los servicios de educación especial ha posibilitó la creación y el desarrollo de nuevas instituciones que respondieron a las estrategias de integración adoptadas.

Como vemos, en un primer contexto de uso se refiere al hecho de reconocer la integración escolar como un proceso de inserción de menores con discapacidad a la escuela regular. (Borsani y Gallicchio, 2000, Guajardo, 1998a, Guajardo, 1998b, Hegarty, 1994, Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 1986 y Kaufman, citado por Sáenz del Río, 1985).

Posteriormente, de acuerdo con Cuomo (1994) reconoce a la integración escolar como un principio ideológico que conduce a una valoración positiva de las diferencias humanas; en este sentido, la aceptación de la diversidad se vuelve una norma y la lucha contra cualquier forma discriminadora o creadora de marginación en la sociedad se constituye en un valor.

Si nos fijamos en definiciones más recientes, según (Paludàrias, 2008), se entiende por integración a la acción de dar espacio para el desarrollo personal, cultural y social del alumnado, dándole oportunidades para participar en la vida escolar, con la

finalidad de facilitar a medio plazo la integración social y laboral en la sociedad de acogida.

Finalmente, una concreción terminológica más actual la encontramos en García Castaño (2016: 28-29):

“Es necesario recordar que la integración sólo se puede conseguir a partir de un planteamiento de educación intercultural que favorezca las interacciones entre las diferentes culturas. No se trata sólo de que el alumnado inmigrante se adapte a la sociedad de acogida sino que ésta también debe hacer un esfuerzo por adaptarse a la nueva situación que la llegada de los nuevos ciudadanos”.

2. LEGISLACIÓN Y NORMATIVA

2.2.1. LEGISLACIÓN A NIVEL NACIONAL

En este apartado vamos a comprobar cómo la normativa atiende al alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en la atención lingüística y el derecho y acceso a la educación.

El sistema educativo español se regula a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOE). Esta ley fue modificada de manera parcial por la Ley Orgánica 8/ 2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Sin embargo, la última Ley sobre Educación que ha entrado en vigor 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), que ha entrado en vigor el 19 de enero de 2021, ha derogado a la LOMCE y ha introducido importantes modificaciones en la LOE, ley vigente desde 2006.

Para la elaboración de este apartado también se ha tenido en cuenta la Ley Orgánica 2/2009 de extranjería (LOEX), normativa española que regula la entrada y estancia de los extranjeros extracomunitarios en el territorio español, así como los derechos y libertades que se les reconocen. Por otro lado, también se ha considerado la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En primer lugar, el derecho a la educación para los hijos de los inmigrantes queda regulado por la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, concretamente en su artículo 26.1, a través del principio de igualdad y no vulneración del derecho universal de estos menores a la educación. Del mismo modo la **LOEX**, recoge en su artículo 9.1 que:

Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria (...) Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles.

Por otro lado, la **LOE/LOMCE** establece como principios básicos de la educación los siguientes:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

De este modo, se consigue una educación de calidad basada en la igualdad de oportunidades. Por ello, dedica el Título II a la equidad en educación donde encontramos un capítulo referido al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Concretamente, la sección 3 de este capítulo trata a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo a través de sus artículos 78 y 79.

La **LOE/LOMCE** regula el acceso del alumnado inmigrante al sistema educativo español a través del principio de igualdad en su artículo 78.1 puesto que manifiesta que:

Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por

cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

Por otro lado, en su artículo 78.2 manifiesta el deber de las administraciones de tener en cuenta las circunstancias del alumno y así poder incorporarle al sistema educativo de la manera más conveniente. Siguiendo este planteamiento la LOE/LOMCE señala que:

Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

En el artículo 79 hace referencia a los programas educativos:

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.
2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.
3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Y en el 84.3 se determina que “en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”

Inmediatamente, el artículo 79 recoge la necesidad de atender a aquellos alumnos que manifiestan dificultades lingüísticas y en competencias básicas. De este modo, determina en sus artículos 79.1, 79.2 y 79.3 que:

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.
2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.
3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Finalmente, basándose en principios como el respeto a los derechos de la infancia, la educación inclusiva, la equidad, la igualdad de género y la orientación educativa y profesional, la **LOMLOE** establece los siguientes fines del sistema educativo, la mayoría contemplados ya en la LOE:

- Pleno desarrollo de la personalidad y capacidades de alumnos y alumnas.
- Educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, igualdad de derechos y no discriminación.
- Educación en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos.
- Formación para la paz, respeto a los derechos humanos, a los seres vivos y al medio ambiente.
- Formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad.
- Capacitación para la comunicación en lengua oficial, cooficial y extranjera.

2.2.2. NORMATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

La legislación vigente en Aragón que recoge las actuaciones y medidas de intervención más importantes son:

RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2007 de la dirección General de Política Educativa por la que se autoriza el Programa de Acogida y de integración de los alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo.

Establece la finalidad del programa, la función del tutor de acogida y el número de horas que los alumnos asistirán al aula de español, que será de 5 horas semanales para primaria y 8 en secundaria. Asimismo, establece el principio de interculturalidad como garante de las relaciones que se generen en el aula, basado en el respeto de la cultura y lengua de origen del alumnado.

RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2007, de la Dirección General de política Educativa, por la que se aprueba, con carácter experimental, el Programa de Atención a la diversidad “Aulas de español para alumnos inmigrantes” en los centros de Educación Infantil y Primaria y en los instituto de Educación Secundaria que escolarizan alumnos inmigrantes con desconocimientos del idioma.

Establece la ratio para formar Aulas de Español, y la competencia comunicativa en español de los alumnos inferior al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Asimismo, indica los niveles en los que se han de basar las programaciones.

DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Garantiza que las escuelas tendrán que implementar un programa específico para los alumnos con necesidades específicas del aprendizaje, y entre este grupo de alumnos se encuentra el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo, o manifestar una competencia lingüística en

español inferior al nivel B1 del Marco Común Europeo para las lenguas o un desfase curricular significativo o riesgo de padecerlo.

ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Orden actual de referencia cuyo objeto es regular las actuaciones de intervención educativa que los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón articulen para dar una respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado.

2.2.3. AULAS LINGÜÍSTICAS

Es labor de las Administraciones educativas elaborar programas para atender aquellas carencias lingüísticas que pueden presentar algunos alumnos al incorporarse a nuestro sistema educativo. Asimismo, la labor de estos programas debe darse de manera simultánea a la escolarización de estos alumnos en un grupo ordinario. En este sentido, las comunidades autónomas han desarrollado programas para atender estas dificultades y favorecer la integración del alumnado inmigrante al sistema educativo español. El objetivo de este apartado es hacer un breve recorrido por cada uno de estos programas.

Algunos autores como García Fernández, Sánchez Delgado y Goenechea Permisán (2010) han recogido en sus artículos las diferentes denominaciones que se le otorga a las aulas lingüísticas en las Comunidades Autónomas de la siguiente forma:

Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y

Social (Aulas ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco; Aulas de Enlace en Madrid (García Fernández *et al*, 2010: 475).

Por otro lado, Grañeras *et al*. (2007) proponen una agrupación de estas aulas por categorías en función de algunas semejanzas que podemos encontrar en ellas. Los autores informan de que esta clasificación puede ser modificada puesto que se puede atender a diferentes variables. No obstante, consideran que la clasificación es una herramienta muy oportuna para ofrecer una visión del panorama general de las aulas lingüísticas.

1. AULAS DE CARÁCTER TEMPORAL

Estas aulas ofrecen un periodo de adaptación focalizado en el aprendizaje del español y en las pautas que se rigen en el centro escolar en el que se matriculan.

1.1 CARÁCTER ITINERANTE

La intervención de los centros es de carácter temporal. Suelen establecerse durante uno o varios cursos escolares, coincidiendo con las épocas en las que se acrecienta el número de población extranjera.

Ejemplos:

- ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) en Andalucía y Extremadura.
- Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco.

1.2 CARÁCTER RELATIVAMENTE PERMANENTE

La intervención de los centros no es de carácter temporal, sino que son los alumnos los que permanecen un periodo de tiempo concreto durante la jornada escolar. Este tiempo se verá reducido a medida que los alumnos mejoran en el conocimiento de la L2.

Ejemplos:

- Las Aulas de Español para Inmigrantes en Aragón.
- Los Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia.
- Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid.

2. AULAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

A diferencia de las aulas de carácter permanente, en las aulas de inmersión lingüística los alumnos permanecen la jornada escolar completa o gran parte de ella. La normativa de las diferentes Comunidades Autónomas determina cual será el tiempo máximo de permanencia en estas aulas, una vez finalizado se deberán incorporar al aula ordinaria con su grupo de referencia.

Ejemplos:

- ATIL (Aulas Temporales de Inmersión Lingüística) en Asturias.
- Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia.
- Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid.

3. "CUARTO" DE AULAS

Como las anteriores, este tipo de aulas acoge al alumnado inmigrante y da respuesta a sus necesidades educativas. Pero, además, elabora propuestas dinamizadoras sobre aspectos interculturales. Asimismo, son un nexo entre las Comunidades Autónomas y las diferentes instituciones.

Ejemplos:

- Aulas de Dinamización Intercultural en Cantabria.
- Aulas de Adaptación Lingüística y Social de Castilla y León.

Gráfico 13. Clasificación de las Aulas Lingüísticas. Elaboración propia a partir de la teoría de Grañeras et al (2007).

Figura 1. Tipos de aulas. Fuente: Grañeras *et al.* (2007).

En el caso de la Comunidad de Aragón, en la *Resolución de 29 de mayo de 2007 de la dirección General de Política Educativa por la que se autoriza el Programa de Acogida y de integración de los alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo*, en el Anexo II se autorizaron los centros de Ed. Primaria y Secundaria reconocidos con Aulas de Español, y que funcionaron con esta medida de atención educativa. No obstante, actualmente las Órdenes que están en vigor respecto al

tratamiento de los alumnos inmigrantes que acceden al sistema educativo con desconocimiento del idioma son las últimas mencionadas.

Las Resoluciones del año 2007 están dejando de aplicarse y se aboga por la inclusión del alumno en su grupo ordinario (*Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva*). Poco a poco se dejan de reconocer “oficialmente” las Aulas de Español, sobre todo en Educación Primaria, y estos alumnos pasan a recibir una atención en pequeños grupos de apoyo impartidos por una profesora especialista en Pedagogía Terapéutica.

Desde el Servicio de Inspección Educativa, se hace un seguimiento de este alumnado, y la figura del tutor de acogida y las aulas de español siguen apareciendo en la documentación oficial de los centros.

3. METODOLOGÍA ADOPTADA Y ORGANIZACIÓN DEL ESTUDIO

Fundamentación metodológica:

En primer lugar, el estudio se ha realizado empleando una metodología mixta. Por un lado, aplicando la metodología cualitativa se ha analizado el marco legislativo y normativo existente, así como las opiniones de los docentes encuestados. Por otra parte, se ha aplicado una metodología cuantitativa, gracias a la cual he podido analizar los datos sobre el alumnado inmigrante y los porcentajes de las respuestas recogidas en el cuestionario administrado a 259 profesores en activo.

En segundo lugar, se ha realizado una investigación transversal y longitudinal, ya que aunque se recogen los datos en un periodo de tiempo determinado, en cuestionarios a profesores, también se hacen preguntas referidas a una experiencia obtenida como docentes en cursos pasados.

En tercer lugar, el muestreo utilizado es no probabilístico y de conveniencia, se ha basado en documentación representativa y de fácil acceso, es decir, el colegio donde actualmente trabajo, los centros más próximos y a los que pueda abarcar contando con la ayuda de compañeros y del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En cuanto a la aplicación de la metodología cuantitativa, he llevado a cabo una investigación documental, en ella se realiza una búsqueda y análisis de datos obtenidos por otros investigadores, escasos en este ámbito en concreto, así como de datos estadísticos procesados por organismos oficiales (Departamento de Educación). Analizo como se encuentra actualmente el número de alumnos/as inmigrantes matriculados en poblaciones de menos de 5000 habitantes en Aragón, haciendo hincapié en los datos aportados de los alumnos/as que provienen de países de habla no hispana.

Asimismo, hago un análisis cualitativo sobre cómo se refleja en los documentos oficiales organizativos y de funcionamiento de los centros la inclusión de este alumnado, tomando como muestra la documentación que se haya en la secretaria del CEIP Daniel Federio.

Finalmente, a partir de una investigación de campo, se aportan datos cualitativos y cuantitativos recogidos directamente de los sujetos implicados (profesores en activo) a través de un cuestionario con respuestas cerradas y abiertas.

En la recopilación de datos, para su procesamiento y análisis, se ha utilizado las siguientes técnicas e instrumentos:

- Solicitud al Gobierno de Aragón, a través de la plataforma digital de la Ley de Claridad y Transparencia, del número de alumnos matriculados en centros de localidades de menos de 5000 habitantes, clasificados por etapa educativa, por tipo de centro (público o privado/concertado) y por nacionalidad.
- Encuesta, de preguntas cerradas y abiertas, dirigida a los docentes que trabajan o han trabajado con alumnos inmigrantes en Aragón recabando información sobre su formación inicial, experiencia con alumnado inmigrante, países de procedencia, recursos y ayudas de que disponen las familias, nivel de competencia lingüística, su integración en la vida escolar y de la localidad, si contaban con un Plan de Acogida en los centros de trabajo... Esta encuesta se elaborará de acuerdo con Google forms, y se ha distribuido de forma online a todos los centros de Aragón, utilizando el buscador de centros de la web oficial de educaragon.org.

La **organización del estudio**, análisis y reflexiones, de acuerdo con las preguntas de investigación y los objetivos presentados, se articula en el siguiente orden:

1º) Análisis del tercer nivel de concreción de la regulación normativa: los documentos oficiales de los centros.

2º) Estudios de datos de matrícula, incremento del número de alumnos/as inmigrantes en zonas rurales sin experiencia con este alumnado.

3º) Análisis del cuestionario a los docentes.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS DE LAS ÓRDENES E INSTRUCCIONES SOBRE LA ATENCIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES EN ARAGÓN Y DE LAS AULAS LINGÜÍSTICAS.

En el apartado de Marco teórico hemos visto la normativa, órdenes y resoluciones que regulan la atención de alumnos/as inmigrantes con desconocimiento del idioma. En este apartado vamos a analizar dos de ellas:

RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2007, de la Dirección General de política Educativa, por la que se aprueba, con carácter experimental, el Programa de Atención a la diversidad “Aulas de español para alumnos inmigrantes” en los centros de Educación Infantil y Primaria y en los institutos de Educación Secundaria que escolarizan alumnos inmigrantes con desconocimientos del idioma.

Como su propio nombre indica, es una resolución con carácter experimental, y lamentablemente, la única que existe en la que da instrucciones sobre la formación y funcionamiento de las Aulas Lingüísticas. Nos dice que se establecerá este tipo de aula en los Colegios de Educación Infantil y Primaria y en los centros públicos de Educación Secundaria que escolaricen seis o más alumnos inmigrantes, con un máximo de doce alumnos por aula, cuya competencia comunicativa en español sea inferior al nivel B1

del Marco común europeo de referencia para las lenguas. Asimismo, indica que las programaciones se han de basar en dos niveles:

- Nivel A, que tendrá entre sus principales objetivos la adquisición de las competencias lingüísticas generales de tipo oral. Se corresponde con el A1 y A2 del MCER.
- Nivel B, que tendrá entre sus principales objetivos la adquisición de competencias lingüísticas generales y específicas que permitan la reincorporación del alumnado a su grupo de referencia. Se corresponde con el B1 del MCER.

Es difícil que los centros rurales lleguen a contabilizar 6 alumnos con desconocimiento del idioma o con un nivel inferior al B1, ya que el alumnado de Educación Infantil no se contempla en esta ratio, y en Educación Primaria, a los dos años escolarizados en el sistema educativo español, dejan de recibir este apoyo educativo. Asimismo, en centros que mantienen esta ratio de alumnado con desconocimiento del idioma, ya sea en zonas rurales o urbanas, existen muchas dificultades para que la administración autorice estas Aulas de Español.

Por otro lado, la resolución indica los niveles de las programaciones que se han de impartir en estas aulas, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia. No obstante, en Aragón no existen programaciones específicas de enseñanza de español en centros educativos. En mi investigación sí que he encontrado bibliografía de programaciones específicas en otras Comunidades Autónomas, como para las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid, “Reyzábal, M^a Victoria (coordinadora) (2002). Programación de español como segunda lengua, Educación Primaria. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa”.

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Última Orden sobre la intervención inclusiva. Para dar una respuesta a la diversidad del alumnado, y en nuestro caso, la atención de alumnos con desconocimiento del idioma, como una medida de intervención educativa específica, nos permite la flexibilización para la incorporación a un nivel inferior respecto al

correspondiente por edad por incorporación tardía al sistema educativo, es decir, matricular a un alumno en un curso inferior; que será aplicable en las etapas obligatorias, desde 2º curso de Ed. Primaria y no excluirá la posibilidad de permanencia de un año adicional en el nivel ordinario. Se solicitará cuando se confirme la existencia de un desfase curricular de un curso o un nivel de competencia lingüística en español inferior al nivel B1 del Marco Común Europeo para las lenguas.

Esta orden se cumple en todos los centros educativos, y requiere un trabajo de evaluación psicopedagógica por parte de los Equipos de Orientación y Educativa y Psicopedagógica y de los Departamentos de Orientación de los institutos. Aparte de esta medida que afecta a la matrícula del alumno, no se ofrecen otras respuestas educativas.

De acuerdo con la normativa, a los dos años de estar matriculado en el sistema educativo español, deja de ser diagnosticado con necesidades educativas especiales, pasando a recibir medidas generales en su atención educativa.

Respecto a las distintas consideraciones que se dan a las Aulas Lingüísticas a nivel nacional, se observa una gran labor de las diferentes Comunidades Autónomas por tratar como objetivo prioritario la enseñanza del español o, en algunos casos, la lengua propia de la Comunidad Autónoma para facilitar la incorporación e integración de todo el alumnado. Aunque comparten un mismo objetivo, estas aulas han sido denominadas de manera diferente entre las diversas Comunidades Autónomas, y su regulación y funcionamiento es diferente.

Cabe comentar que en algunas clasificaciones que han hecho de ellas, por ejemplo, la realizada por García Fernández, Sánchez Delgado y Goenechea Permisán (2010) que he expuesto en el apartado del Marco Normativo, no contemplan las Aulas de Español de Aragón, quizás porque la resolución que las regula es experimental, y apenas se mantienen estas aulas en los CEIPs y en los institutos.

4.2 LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE CENTRO EN LOS COLEGIOS RURALES DE ARAGÓN

¿Cómo se refleja la atención educativa de estos alumnos/as en los colegios rurales? Para poder dar respuesta a esta pregunta, he analizado los documentos oficiales del CEIP Daniel Federio, como colegio representativo de un pueblo donde no hay gran oferta de trabajo de en el servicio primario, ni tradición en localidad de destino de familias inmigrantes, sin embargo, en los últimos años hay un aumento progresivo de matrícula.

En la **Programación General Anual**, en el **apartado de Atención a la Diversidad**, podemos ver que para la atención de los alumnos/as con desconocimiento del idioma se sigue la Orden 1005/2018, donde estos alumnos se consideran Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante ACNEAE):

Para la adaptación seguiremos la legislación en materia de inclusión educativa aprobada el 7 de junio de 2018, a través de la Orden/1005/2018, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa, en base al Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. (...) en todos los niveles debemos de incluir diferentes actuaciones generales para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades de todo nuestro alumnado, presentando especialmente atención a los ACNEE y al alumnado de apoyo educativo. Para ello nos planteamos ofrecer una acción tutorial personalizada a las familias cuyos hijos son ACNEAE. (...)

OBJETIVOS GENERALES

1. Mejora de la respuesta educativa del centro a las necesidades de todo el alumnado, preferentemente al que tenga necesidad específica de apoyo educativo, a través de los procesos de planificación y práctica docente desde un enfoque inclusivo, apoyando el trabajo educativo del tutor o tutora y del equipo docente de este alumnado.

2. Colaborar en la detección, identificación, orientación y apoyo a los alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de:

- Dificultades específicas de aprendizaje derivadas de las siguientes condiciones de funcionamiento personal:

- (...) Incorporación tardía al sistema educativo.

3. Favorecer y facilitar la consecución por parte del alumnado anteriormente citado y alumnado de apoyo educativo no considerado ACNEAE, las competencias clave, contenidos mínimos de cada curso y objetivos de etapa; y/o los objetivos y contenidos recogidos en las adaptaciones curriculares significativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Favorecer la inclusión del alumnado, preferentemente al que tenga necesidad específica de apoyo educativo.

2. Desarrollar el sentido de respeto y la tolerancia hacia los demás, imprescindibles para la convivencia diaria (...)

4. Fomentar la adquisición de un lenguaje más funcional, desarrollar la discriminación auditiva, mejorar la estructuración del lenguaje y aumentar el vocabulario (...).

En el **apartado de Plan de Intervención del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica** (en adelante EOEP), vemos que la orientadora del equipo acude los miércoles quincenales de 10:10 a 15:00 horas para atender todas las necesidades del centro. Es decir, únicamente dos días al mes, menos de 10 horas. Dentro de los programas de actuación encontramos:

5. Programa para la detección, seguimiento y adecuación de la respuesta educativa a los ACNEAES. (...) A lo largo del curso se irán atendiendo las hojas de derivación que se entreguen, siempre y cuando la demanda no sea superior a lo que se considere asumible por parte de la orientadora, ni interfiera en el cumplimiento del resto de funciones.

7. Programa para el asesoramiento y la colaboración en la puesta en marcha de actuaciones inclusivas.

Una de las funciones del orientador del EOEP que acude al centro, dentro del programa para la detección, seguimiento y adecuación de la respuesta educativa a los

ACNEAES, en el caso de los niños/as con desconocimiento del idioma, es realizar una evaluación psicopedagógica para solicitar la medida de flexibilización de matrícula a través del Servicio de Inspección Educativa. Para que esta medida surta efecto, es necesaria una resolución de Servicio Provincial de Educación donde se reconozca al niño/a como ACNEAE.

El **Plan de Atención a la Diversidad** pretende promover una escuela inclusiva en la que todo el alumnado reciba una respuesta educativa adecuada y de calidad, que le permita alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades escolares, personales y sociales en función de sus posibilidades. En este plan se coordinan las intervenciones educativas de los distintos maestros que atienden alumnos/as ACNEAE, con el objetivo de rentabilizar los mismos y dar una respuesta de calidad al alumnado. Los alumnos/as con desconocimiento del idioma se consideran ACNEAE por incorporación tardía en el sistema educativo:

Se refiere al alumnado que requiera durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, de actuaciones generales y/o específicas para responder a las necesidades derivadas de acceder de forma tardía al sistema educativo español en las etapas correspondientes a la escolarización obligatoria o manifestar una competencia lingüística en español inferior al nivel B1 del Marco Común Europeo para las lenguas o un desfase curricular significativo o riesgo de padecerlo.

Dentro de las actuaciones generales, en la etapa de Ed. Infantil, la profesora de Audición y Lenguaje realiza un programa de estimulación del lenguaje. En la etapa de Educación Primaria, se permite matricular a estos alumnos/as en un nivel inferior, y realizar una Adaptación Curricular Significativa que afecta a todas las áreas instrumentales. La profesora de PT coordina la actuación de todos los profesores que atienden a estos alumnos en el aula de apoyo, con un total de 7 horas a la semana (curso actual 2020-21). Al no disponer de un Plan de Acogida, la coordinación y seguimiento de una programación graduada y coherente con estos niños/as se hace con dificultad.

A principio de curso se organizan los apoyos del profesorado especialistas de PT y AL. Cuando llegan al centro alumnos/as con desconocimiento del idioma fuera de plazo, se ha de reorganizar de nuevo los apoyos establecidos, e incluso destinar alguna hora dedicada a dirección, secretaría o alguna coordinación, para intentar atender mejor

a estos alumnos/as. Actualmente, los apoyos del alumnado con desconocimiento del idioma son impartidos prioritariamente por las profesoras de PT y AL, en ocasiones, no solo en grupo formado por los alumnos/as de español, sino junto con otros alumnos de diferente problemática, tratando en la misma sesión contenidos distintos. Asimismo, se ha podido realizar algún apoyo del profesor tutor de 1º de Educación Primaria, de la Profesora de Educación Física, y de la tutora de 2º de Educación Primaria.

Al no disponer de un Plan de Acogida ni de una programación para estos alumnos/as, la coordinación de los contenidos que se imparten se realiza con dificultad. Además, la falta de tiempo y la carga burocrática de los profesores, hace que las reuniones de coordinación del equipo docente de estos niños/as no son regulares. Los maestros van programando sus intervenciones conforme se va desarrollando el curso escolar y los contenidos que los profesores de las áreas instrumentales indican que es necesario reforzar o adquirir.

En el **Proyecto Educativo del Centro**, se informa que el centro permanece en contacto con otras instituciones como el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (en adelante CAREI), la Agrupación de personas Sordas o la Cruz Roja entre otras, que colaboran en la realización de actividades puntuales y nos asesoran ante nuevos casos que nos van llegando. Respecto al contexto social y al número de alumnos matriculados, encontramos:

Sástago tiene una población aproximada de 1.200 habitantes y está situado a 60 km de Zaragoza, en la Comarca de la Ribera Baja del Ebro. Nuestro Centro se encuentra enmarcado en un medio agrícola, ganadero e industrial, existiendo fábricas de escayola, centrales hidroeléctricas y granjas de explotación de aves y ganado. El nivel socio-económico y cultural de las familias es medio. El alumnado que asiste al Centro es el propio de una zona rural, con gran variedad de niveles en cuanto a motivaciones, inquietudes, trabajo e intereses. En los últimos años se ha apreciado un aumento de alumnos inmigrantes, que conforman aproximadamente un 17% de la población escolar. Los lugares de los que proceden son Países del Este y norte de África.

(...) La mayoría de los niños provienen de la Comarca, pero como ya se ha señalado anteriormente, durante los últimos cursos se han ido incorporando alumnos de distintos países, tres de ellos con desconocimiento del idioma. En el momento actual, contamos con 7 (+2) alumnos en total con necesidades educativas especiales y

dificultades de aprendizaje que reciben apoyo de la maestra de PT y AL. y otros con dificultades de aprendizaje.

Los caso de alumnos con necesidades educativas especiales que hace referencia el Proyecto Educativo de Centro son: 2 alumnos en Educación infantil, uno con desconocimiento del idioma y otra niña con discapacidad auditiva (los alumnos con desconocimiento del idioma en infantil no están reconocidos como ACNEAE), y 7 alumnos/as en Educación Primaria, 3 por incorporación tardía al sistema educativo (desconocimientos del idioma o nivel inferior a B1), 1 con retraso madurativo, 1 con trastorno del lenguaje, 1 con trastorno grave de conducta y 1 por altas capacidades. Además de estos alumnos, contamos con otra tipología de dificultades de aprendizaje no reconocidos como ACNEAE y que requieren atención específica como alumnos con dislexia,...Todos ellos son atendidos por las profesoras de AL (que asiste al centro media jornada) y PT (que además es tutora del grupo de 6º de primaria). Como vemos la diversidad de casos es amplia y los recursos personales escasos, reducidos y compartidos.

En el **Plan de Convivencia**, en el apartado de Medidas dirigidas a la mejora de la convivencia escolar, se contempla:

*Fomentar la tolerancia, la aceptación de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos (distintos proyectos de trabajo anuales en los que se implican todos los profesores/as del centro: “multiculturalidad” “jornadas interculturales”... con la colaboración de distintas entidades y las familias).

*Sensibilizarles programando momentos para la reflexión ante determinados problemas del entorno: maltrato entre iguales (bullying), violencia de género, racismo y xenofobia, igualdad de sexos... A través de celebraciones puntuales: día de la paz, del voluntariado, del cooperante, de la inmigración, del medio ambiente...etc En ellos se explican y trabajan los distintos conceptos y formas de proceder para prevenir que estas situaciones puedan darse a nuestro alrededor. (Tutores)

*Las familias de nuestros alumnos/as, de distintos países y etnias, colaboran con el profesorado en la programación, organización y desarrollo de las actividades que se realizan en las jornadas interculturales o multiculturales que se desarrollan en del

centro. Además para fomentar la promoción del diálogo en familias con desconocimiento del idioma, se podrá solicitar al CAREI (Centro de Atención y Recursos Educativos al Inmigrante) un mediador.

En este documento comprobamos que las medidas que se contemplan son generales, no se hace referencia a ningún programa específico como “Alumnos Mediadores” o “Alumnos-tutores” en el caso de la acogida de niños/as inmigrantes. Asimismo, cuando es necesaria una reunión con familias que desconocen el idioma y se solicita la intervención de un mediador lingüístico al CAREI, hay que realizar el trámite con antelación, y al tener que desplazarse desde Zaragoza, se ofrecen para realizarlo a través de conversación telefónica con las manos libres del móvil. Por este motivo, los centros rurales optan por solicitar ayuda de un familiar o amigo que asista a la reunión.

En el **Plan de Igualdad del centro**, dentro del apartado de seguimiento de los objetivos generales:

Facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres, que permita evitar y corregir las discriminaciones que de aquellas se derivan, desmitificando también las tareas femeninas y /o masculinas.

Introducir en la escuela contenidos relativos a la igualdad de oportunidades, a la conciliación de la vida familiar, personal y laboral promoviendo condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia.

(...) dificultad encontrada: “Aceptación por parte de la cultura árabe”.

En este documento no se hace alusión a ninguna medida específica dirigida a los alumnos/as inmigrantes. Sin embargo, en las acciones que se han realizado para promover la igualdad entre hombre y mujeres y corregir estereotipos, entre ellos el de dominancia y dependencia, se observa como una dificultad encontrada la “aceptación por parte de la cultura árabe”, en el caso del centro de muestra, no tanto por los niños/as, sino por las familias.

Finalmente, en el **Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)**, dentro los objetivos:

Respetar la diversidad de características personales, creencias, opiniones, culturas y formas de vida, desarrollando actitudes comprometidas y solidarias.

Dentro de la programación de las clases para realizar en tutoría, encontramos sesiones que trabajan de forma concreta la tolerancia, la igualdad, la interculturalidad y la diversidad.

De nuevo observamos que no se contemplan acciones ni medidas específicas de atención para este alumnado. Sería necesario contar con un Plan de Acogida que recogiera una propuesta de actividades de recepción, sensibilización de los compañeros y acompañamiento, para realizar en la sesión de tutoría.

Después de revisar los documentos oficiales que hacen referencia a la atención de este alumnado, podemos ver que **NO disponen de un Plan de Acogida** específico, donde se regule cómo se realiza la matrícula, primera acogida, actividades para realizar en el grupo clase y en tutoría, y su intervención educativa. Además, en los diferentes documentos no se refleja de forma específica a este tipo de alumnado, se incluye dentro de los alumnos que presentan alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje.

4.3 ANÁLISIS DE LA MATRÍCULA DE ALUMNOS INMIGRANTES

4.3.1 REGISTRO DE DATOS DE MATRÍCULA EN EL CEIP DANIEL FEDERIO

De acuerdo con los datos comprobados en el registro de la Secretaria del centro, teniendo en cuenta los alumnos/as matriculados hasta los 12 años de edad, y marcando 3 cursos escolares como referencia, podemos ver:

Tabla 1. Datos número de alumnos matriculados en el centro

| Curso escolar | Nº total alumnos | Etapas | Nº alumnos inmigrantes |
|---------------|------------------|---|------------------------|
| 1983-84 | 232 | Preescolar: 4 y 5 años EGB: de 1º a 6º | 0 |
| 2004-2005 | 84 | | 3 3.57 % |

| | | | |
|---------|----|--|---------|
| 2020-21 | 90 | Ed. Infantil: 3,4 y 5 años Ed. Primaria: de 1º a 6º | 18 20 % |
|---------|----|--|---------|

Fuente: elaboración propia.

Podemos observar que en el curso 1983-84 el número de alumnos/as era de 232, considerando 8 grupos en total, dos aulas de Preescolar y los cursos de 1º a 6º de la Educación General Básica (en adelante EGB). Se han obviado los cursos de 7º y 8º de EGB.

Durante el año escolar 2004-05, considerando 9 cursos en el centro, 3 de Educación Infantil y 6 de Educación Primaria, el número total de alumnos/as registrados desciende significativamente a 84, más de un 50% menos. Sin embargo, aparece el primer registro con 3 alumnos inmigrantes.

Después de un periodo de dieciséis cursos escolares, el número de alumnos/as matriculados en total no varía significativamente, pero el número de alumnado inmigrante es 6 veces superior, pasando de 3 a 18.

En la siguiente tabla podemos comprobar el incremento de los alumnos/as inmigrantes, su país de origen y la etapa educativa a la que pertenecían, comenzando en el curso escolar 2004-05, que es donde aparece por primera vez un registro de alumnado inmigrante.

Tabla 2. Registro de alumnado inmigrante

| Curso escolar | Nº alumnado inmigrante | | Países de origen | Desconocimiento/ nivel inferior al B1 | |
|---------------|------------------------|--------------|---------------------------------|--|----|
| | Ed. Infantil | Ed. Primaria | | EI | EP |
| 2004-05 | 1 | 2 | Colombia, Bulgaria | 0 | 0 |
| 2005-06 | 0 | 3 | | 0 | 0 |
| 2006-07 | 3 | 3 | Colombia, Marruecos, Rumania | 1 | 2 |
| 2007-08 | 1 | 3 | | 0 | 1 |
| 2008-09 | 2 | 2 | Bulgaria, Marruecos | 0 | 1 |
| 2009-10 | 2 | 3 | | 0 | 0 |

| | | | | | |
|---------|---|----|------------------------------------|---|---|
| 2010-11 | 3 | 2 | | 0 | 0 |
| 2011-12 | 3 | 2 | Bulgaria, Marruecos, Polonia | 0 | 0 |
| 2012-13 | 3 | 3 | Bulgaria, Marruecos | 0 | 0 |
| 2013-14 | 1 | 3 | Bulgaria, Marruecos | 0 | 0 |
| 2014-15 | 4 | 3 | | 1 | 0 |
| 2015-16 | 3 | 4 | | 1 | 1 |
| 2016-17 | 5 | 8 | | 1 | 1 |
| 2017-18 | 6 | 9 | | 4 | 0 |
| 2018-19 | 7 | 9 | | 4 | 1 |
| 2019-20 | 6 | 9 | | 3 | 1 |
| 2020-21 | 4 | 14 | | 1 | 3 |

Fuente: elaboración propia.

De nuevo confirmar como de forma gradual, ha ido en aumento el número de alumnos/as inmigrantes, especialmente en los últimos cuatro cursos. Del curso 2015-16 al 2016-17 se pasó de 7 a 13 alumnos, casi el doble de alumnado inmigrante.

En la tabla también podemos comprobar que fue en el curso 2006-07 cuando se registran los primeros 3 alumnos/as con desconocimiento de español. Observamos que 2 de ellos solo permanecieron en el centro un curso escolar. Es a partir de 2014-15 cuando se registran de forma regular la presencia de alumnos/as con desconocimiento del idioma.

Del análisis de las tablas anteriores, podemos extraer las siguientes **reflexiones**:

- En los últimos 30 años, el número total de alumnos/as matriculados se ha reducido considerablemente a menos de la mitad.
- En los últimos 15 años el número de alumnos/as inmigrantes ha ido aumentando progresivamente, y en los últimos cuatro cursos escolares se observa un aumento significativo.
- Los países de origen de habla no hispana son Bulgaria, Marruecos, Rumanía y Polonia. Sin embargo, su presencia en el centro no implica la existencia de alumnos con problemas del idioma.

- En el curso actual, en el centro hay un 20 % de alumnado inmigrante, pero solo el 4,4 % presenta desconocimiento del idioma por incorporación tardía en el sistema educativo, y por lo tanto, considerado ACNEAE. Sin embargo, la normativa actual no contempla medidas de atención específica con los alumnos/as pertenecientes a la etapa de Ed. Infantil. Asimismo, los recursos que la Administración aporta a los centros se computan en función del número de ACNEAEs.
- Para la administración, estos alumnos/as son un mero ratio numérico, en función del cual dotan de personal especializado. En el caso de nuestro centro, contamos con una profesora PT con cargo de tutora, que imparte las asignaturas de Lengua y de Matemáticas en 6º de primaria y atiende a los alumnos con ACNEAE y con dificultades de aprendizaje, y realiza el papel de “tutora de acogida” con los alumnos inmigrantes, sin ningún tipo de reducción de horario lectivo que le correspondería a un tutor de acogida. Por otro lado, contamos con una especialista en AL con plaza a media jornada, para atender a una alumna con discapacidad auditiva y realizar la estimulación del lenguaje en la etapa de infantil. Ambos profesionales han tenido que reorganizar sus horarios para atender a los alumnos/as inmigrantes que se incorporan con el curso ya empezado.

En la etapa de Educación Infantil, la legislación y, por consiguiente, la administración no contemplan la atención educativa a un alumno con desconocimiento del idioma, por lo que el tutor se puede encontrar en el aula con alumnos con alguna discapacidad o con dificultades de aprendizaje, con los que sí se cuentan para recibir clases de apoyo por el profesor especialista en PT o AL, pero pasan desapercibidos o ignorados los alumnos/as con desconocimiento del idioma.

4.3.2 DATOS DE MATRICULA DE ALUMNOS EN POBLACIONES INFERIORES A 5000 HABITANTES EN ARAGÓN

En el artículo 25 de la Ley 8/2015, de 25 de marzo, de Transparencia de la Actividad Pública y Participación Ciudadana de Aragón, se reconoce a todas las personas el derecho a acceder, mediante solicitud previa, a la información pública en los términos previstos en el artículo 105.b) de la Constitución Española, en la normativa básica en materia de transparencia y en la normativa autonómica. La solicitud objeto de esta resolución cumple con los requisitos exigidos en el artículo 27 de la misma ley.

Según se establece en el artículo 13 de la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno, se entiende por información pública, los contenidos o documentos, cualquiera que sea su formato o soporte, que obren en poder de alguno de los sujetos incluidos en el ámbito de aplicación de este título y que hayan sido elaborados o adquiridos en el ejercicio de sus funciones.

Según se dispone en el artículo 30.1.c) de la Ley 8/2015, de 25 de marzo, de Transparencia de la Actividad Pública y Participación Ciudadana de Aragón, se inadmitirán las solicitudes relativas a información para cuya divulgación sea necesaria una acción previa de reelaboración. A este respecto, la Resolución 35/2020 del Consejo de Transparencia de Aragón, en su Fundamento de Derecho Tercero, refiere una concreción del concepto jurídico indeterminado “acción previa de reelaboración” realizada en la Resolución relativa a la Reclamación 36/2015 de la Comisión de Garantía del Derecho de Acceso a la Información Pública –Comisionado de Transparencia en Cataluña– (en adelante GAIP). La motivación de la Dirección General de Planificación y Equidad que se recoge en antecedente cuarto de esta resolución, se ajusta a la interpretación que de una “acción previa de reelaboración” se realiza en ambas resoluciones.

De acuerdo a la normativa anterior, a través del Portal de Transparencia del Gobierno de Aragón, en la aplicación de Formulario de solicitud de acceso a la información pública, realicé una petición de datos sobre la matrícula del alumnado inmigrante que cursa estudios en colegios públicos, concertados y privados, en las zonas

rurales de Aragón, se solicitó un registro de alumnos/as con nivel inferior a un B1 en lengua castellana.

La respuesta que obtuve fue una estimación parcial de acceso a los datos solicitados. Los datos estadísticos a los que finalmente he tenido acceso son el número de alumnos/as matriculados en centros educativos sostenidos con fondos públicos, concertados y privados, situados en municipios de menos de 5000 habitantes, desglosados por nacionalidades y etapas educativas. Sin embargo, no tuve acceso al número de alumnos/as con desconocimiento del idioma o con un nivel inferior al B1.

Adjunto en el ANEXO I la tabla proporcionada por el Gobierno de Aragón.

Con los datos de la tabla original he realizado una síntesis, un análisis y unas reflexiones que se muestran a continuación. En el caso de los alumnos de origen no hispano, no significa que desconozcan el idioma, ya que han podido estar cursando enseñanzas regladas en el sistema educativo español desde los 3 años.

Tabla 3. Total de alumnos matriculados clasificados por sus países de origen de habla no hispana, de habla hispana y españoles.

| Etapa | Tipo de centro | Alumnado de país no hispanohablante | Alumnos inmigrantes habla hispana | Alumnos de españoles | TOTAL |
|--------------|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|-------|
| Ed. Infantil | Centro público | 1092 18.23 % | 95 1.59 % | 4800 80.17 % | 5987 |
| | Centro privado/ concertado | 7 13.20 % | 0 0 % | 46 86.80 % | 53 |
| Ed. Primaria | Centro público | 2455 17.64 % | 296 2.13 % | 11168 80.23 % | 13919 |
| | Centro privado/ concertado | 26 14.94 % | 5 2.87 % | 143 82.18 % | 174 |
| ESO | Centro público | 937 14.13 % | 99 1.49 % | 5598 84.38 % | 6634 |

| | | | | |
|-------------------------------|---------------|---------------|----------------|-----|
| Centro privado/ concertado | 11 | 8 | 158 | 177 |
| | 6.21 % | 4.52 % | 89.26 % | |

Fuente: elaboración propia.

- La procedencia del alumno/a de origen de un país de habla no hispana, no significa que desconozca o tenga problemas con el idioma, ya que han podido incorporarse al sistema educativo en la etapa de Educación Infantil, o llevar varios cursos en la enseñanza reglada. El Departamento de Educación del Gobierno de Aragón no ha proporcionado ningún dato sobre alumnos/as con desconocimiento del idioma o con un nivel inferior al B1, sin embargo, todos los centros educativos, en la aplicación informática de Gestión Académica, registran este alumnado como ACNEE por incorporación tardía al sistema educativo y su nivel de idioma de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia.
- Apenas hay centros privados/concertados en esta poblaciones.
- El mayor número de alumnos/as inmigrantes que provienen de países de habla no hispana se encuentran en la etapa educativa de Educación Primaria.
- Comparando estos datos de matrícula del CEIP Daniel Federio, comprobamos que tiene un 20 % de alumnado inmigrante, ligeramente superior al 17.64 % de media en las localidades de Aragón.

En la siguiente tabla se reflejan los tres países de origen de mayor afluencia de alumnos inmigrante, distribuidos por etapas educativas.

Tabla 4. Países de mayor procedencia de alumnos/as extranjeros

| | Ed. Infantil | Ed. Primaria | Ed. Secundaria | Total |
|-----------|----------------|----------------|----------------|-------|
| Marruecos | 509 | 1109 | 326 | 1944 |
| | 26.18 % | 57.04 % | 16.77 % | |
| Rumania | 384 | 848 | 389 | 1621 |
| | 23.68 % | 52.32 % | 23.99 % | |
| Argelia | 43 | 91 | 28 | 162 |
| | 26.54 % | 56.17 % | 17.28 % | |

Fuente: elaboración propia.

De nuevo, volvemos a comprobar de forma significativa, que el mayor número de alumnos/as provenientes de estos países se encuentran matriculados en la etapa de Ed. Primaria.

Si se agrupan los alumnos inmigrantes por el continente de procedencia, se obtiene la siguiente tabla.

Tabla 5. Número de alumnos provenientes de países de habla no hispana agrupados por su continente de origen

| Etapa | Europa | África | América | Asia | Oceanía | Total |
|--------------|----------------|----------------|---------------|---------------|------------|-------|
| Ed. Infantil | 454 | 609 | 11 | 25 | 0 | 1099 |
| | 41.32 % | 55.41 % | 1 % | 2.27 % | 0 % | |
| Ed. Primaria | 1066 | 1296 | 45 | 74 | 0 | 2481 |
| | 42.97 % | 52.24 % | 1.81 % | 2.98 % | 0 % | |
| ESO | 506 | 388 | 18 | 36 | 0 | 948 |
| | 53.38 % | 40.92 % | 1.89 % | 3.80 % | 0 % | |

Fuente: elaboración propia.

- En Educación Infantil y en Educación Primaria más de la mitad de alumnos inmigrantes provienen de África, seguido de Europa. En la Educación Secundaria, el orden se invierte, es decir, más de la mitad provienen de Europa, seguido de África.
- De los alumnos que provienen de países de habla no hispana de América, apenas hay poco más de 1 %, siendo Brasil el país de origen de más alumnos/as.
- En las localidades pequeñas de Aragón no hay alumnos que provengan de Oceanía.

4.4 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO A DOCENTES

Utilizando el modelo de formulario que ofrece como una herramienta de obtención y consulta de datos que ofrece la plataforma de google, se ha confeccionado un cuestionario dirigido a los docentes de Aragón que hayan trabajado en zonas rurales y/o han atendido alumnos/as con desconocimiento del idioma en Aulas de Español en centros urbanos. Posteriormente, se ha enviado a todos los centros educativos de Aragón, ya que debido a la movilidad del profesorado, probablemente docentes con destino definitivo en centros urbanos, tengan experiencia previa en destinos anteriores en centros rurales. Asimismo, la encuesta se ha dirigido a docentes de Aulas de Español.

El objetivo del cuestionario es poder contestar a preguntas como “¿Cuál es nivel de competencia lingüística de los alumnos/as y de sus familias? ¿De qué países provienen mayoritariamente? ¿Las familias cuentan con suficientes recursos y ayudas por parte de la administración? ¿Su atención educativa es adecuada? ¿Cuentan estos centros con recursos materiales y personales adecuados? ¿En el currículo de la facultad donde cursaros estudios los docentes se contemplaba la intervención con estos alumnos/as?...”

El número de docentes, de todas las etapas educativas, que ha participado en el cuestionario asciende a 259. El registro de respuestas ha superado la expectativa inicial de participación.

El cuestionario se compone de 27 preguntas, según los objetivos y los datos recogidos en cada ítem, se clasificaran en varios apartados: datos personales y experiencia como docentes; nivel de competencia del alumnado inmigrante y de sus familias; servicios, ayudas y recursos relacionados con el entorno educativo y familiar; países de origen; atención educativa de estos alumnos y recursos de los docentes; formación inicial en la Facultad de Educación u otras facultades de acuerdo a su especialidad.

Análisis y reflexiones de la preguntas del cuestionario:

DATOS PERSONALES Y EXPERIENCIA DOCENTE (preguntas 1-7 del cuestionario)

La encuesta fue administrada a 259 docentes con experiencia en la atención educativa de alumnos/as inmigrantes con desconocimiento del idioma en las etapas educativas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación de Personas Adultas. La gran mayoría de ellos, un 86.5 %, fueron mujeres, frente a un 13.5 % de hombres. El número de docentes femenino triplica al masculino, lo que demuestra que en el ámbito educativo todavía predomina con superioridad el sexo femenino.

El rango de edad se ha distribuido en 4 tramos que abarcan las edades entre 20 y 30 años, 31 y 40 años, 41 y 50 años y más de 51. Los resultados quedan distribuidos de la siguiente manera, solo un 11.6 % (30 docentes) son menores de 30 años, lo que puede indicar la dificultad de incorporarse al mundo laboral tras acabar el grado en la universidad. Un 25.9 % (67 docentes) se encuentran en el rango de edad de 31 a 40 años. Destaca que el mayor número de profesores registrados, un 36.3 % (94), se encuentren entre los 41 y 50 años. Finalmente, un 26.3 % (68 encuestados) tienen más de 51 años.

Edad:

259 respuestas

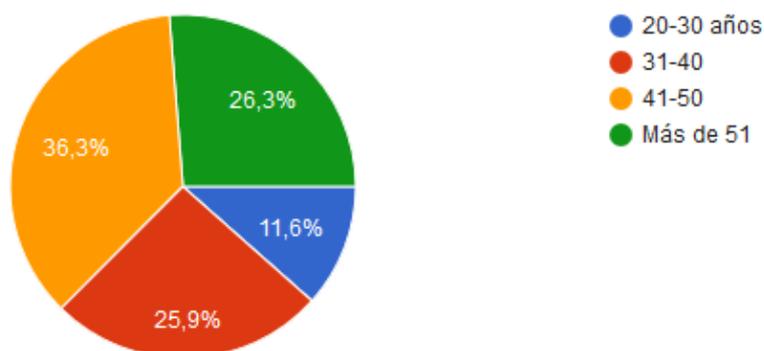


Figura 2. Edad de los docentes

Respecto a los años de servicio prestados se han dividido en tres rangos, menos de 10 años, entre 10 y 25 años y más de 25 años. En los resultados podemos ver que 68 docentes (26.3 %) tienen menos de 10 años de experiencia, una gran mayoría de ellos,

134 profesores (51.7 %) tienen entre 10 y 25 años, y 57 profesores cuentan con más de 25 años de servicio.

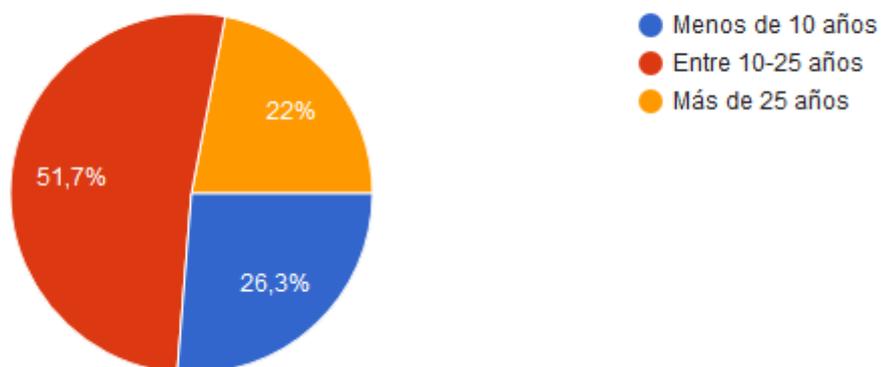


Figura 3. Años de docencia trabajados en total

Para poder comprobar en qué provincias de Aragón habían tenido destino, el ítem se configuró con respuestas de opción múltiple, ya que, según los años de servicio, un docente puede haber trabajado en varias provincias, como se ve claramente en los datos recibidos. En el siguiente diagrama de barras observamos que de forma mayoritaria el 79.5 % ha tenido destino en centros de la provincia de Zaragoza, frente a un 41.3 % en Huesca y un 45.2 % en Teruel.

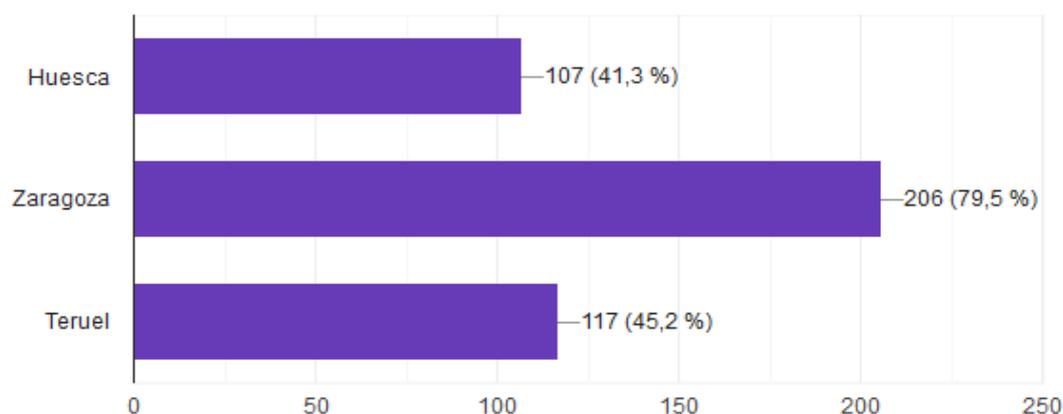


Figura 4. ¿En qué provincia has trabajado como docente?

Respecto a la titularidad de los centros educativos, la encuesta se ha enviado a todos los centros educativos de Aragón, tanto públicos como concertados y privados. Al igual que el ítem anterior, es una pregunta de opción múltiple, donde un mismo docente podía tener experiencia de trabajo en diferentes centros. En el diagrama de barras podemos observar que la gran mayoría de respuestas pertenecen a la escuela pública, un 92.7 % (240 casos). Sólo un 8.9 % (23 casos) han tenido este alumnado en centros concertados, y un escaso 1.2 % (3 ocasiones) pertenece al ámbito de centros privados.

Si comparamos este gráfico con los datos obtenidos y analizados en el apartado 4.2. donde se ha realizado una comparativa del número de alumnos/as matriculados en localidades de menos de 5000 habitantes según la titularidad del centro, los datos obtenidos son coincidentes. Apenas hay alumnos/as inmigrantes en centros concertados/privados y, por lo tanto, docentes que realicen clases con ellos.

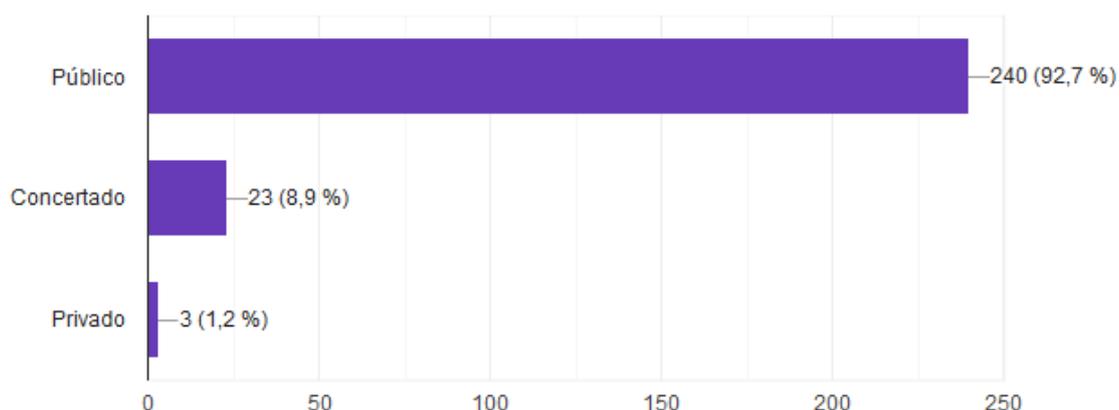


Figura 5. Titularidad del centro

Si nos fijamos en el tipo de centro, al igual que los dos ítems anteriores de opción de respuesta múltiple, una vez más podemos ver una gran mayoría de docentes con experiencia en centros de Educación Infantil y Primaria, ya sean CEIP (63.3 %) o Centros Rurales Agrupados (en adelante CRAs) (39.8 %), compuestos de pequeñas escuelas unitaria o con pocas unidades. Seguido de los Institutos Educación Secundaria Obligatoria (23.9 %) y Centros de Educación de Personas Adultas (en adelante CEPAs)

(14.3 %). En último lugar se vuelve a ver los centros educativos privados y concertados, aunque aparezcan con todas las etapas englobadas en esta opción (12.4 %). Comprobamos que los docentes, en este caso maestros de Ed. Primaria, han seleccionado varias opciones a la vez, teniendo experiencia de trabajo con estos alumnos/as en CRAs, CEIPs, CEPAs y primer ciclo de la ESO.

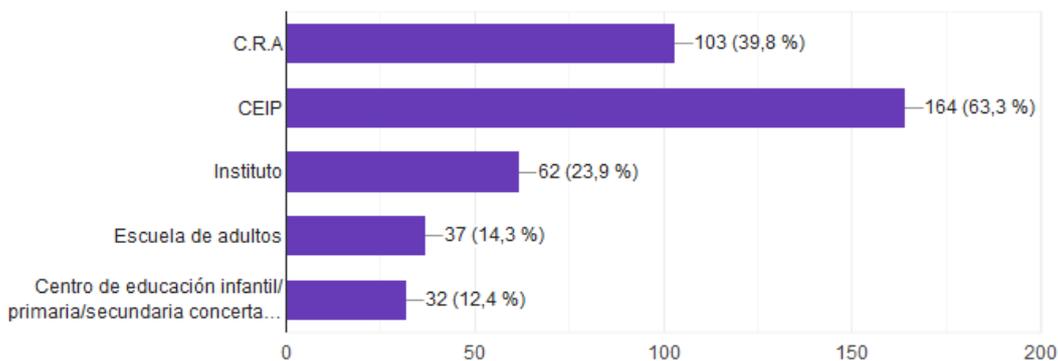


Figura 6. Tipo de centro en el que impartes/impartiste clase

Coincidiendo con las respuestas del apartado anterior, vemos que nuevamente es en Educación Primaria donde los datos muestran un mayor número de respuestas (68.7 %), seguido de Educación Infantil (47.1 %) y Educación Secundaria (28.2 %). Los centros de Educación de Personas Adultas son los que menos experiencia en general muestran los docentes (14.3 %).

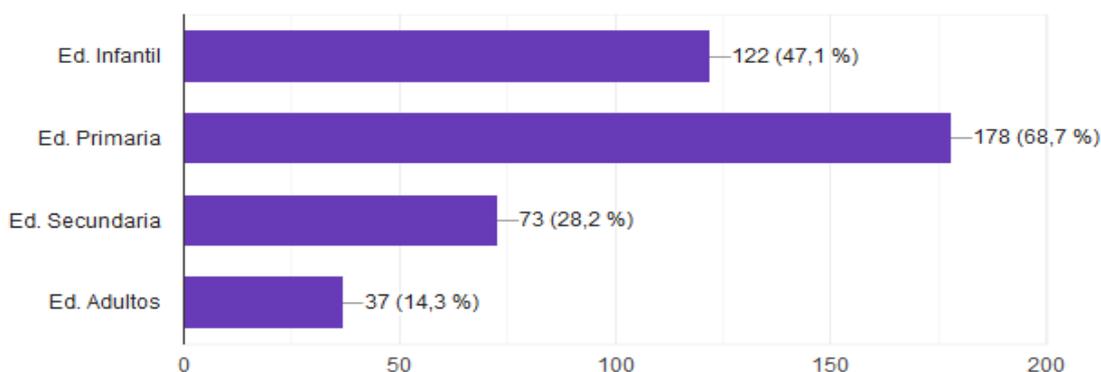


Figura 7. Etapa educativa en la que imparte/impartiste como docente

NIVEL DE COMPETENCIA DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y DE SUS FAMILIAS (preguntas 8-10 del cuestionario)

Para poder averiguar el nivel de competencia de lengua española de los alumnos/as inmigrantes se solicitó a los encuestados que los clasificase en función de los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia. Al igual que en los ítems anteriores, esta respuesta es de varias opciones, ya que, a lo largo de la trayectoria profesional, los docentes que han participado en la encuesta han podido presentar distintos alumnos simultáneamente o en cursos distintos.

Como se observa en el diagrama de barras, una mayoría significativa, un 83 % (214 veces seleccionados), los docentes han tenido alumnado con desconocimiento total del idioma, en un 57.5 % (147 respuestas) el nivel de los alumnos/as era de un A1-A2, y en menor porcentaje, 23 % (59 ocasiones) el docente ha atendido a alumnos/as con los niveles anteriores y además el nivel B1.

Finalmente, un 3.1 % (8 ocasiones) se han atendido alumnos/as con un nivel B1 o superior. De acuerdo con la normativa, cuando el alumno/a alcanza un B1 deja de ser considerado ACNEE y, por lo tanto, deja de recibir apoyo educativo. En esta opción, si se daba el caso de que la experiencia de los docentes era exclusivamente con alumnos/as de un nivel B1 o superior, podían abandonar el formulario. Tras este ítem 3 docentes abandonaron la encuesta, con lo que a partir de ahora, los docentes encuestados son 256.

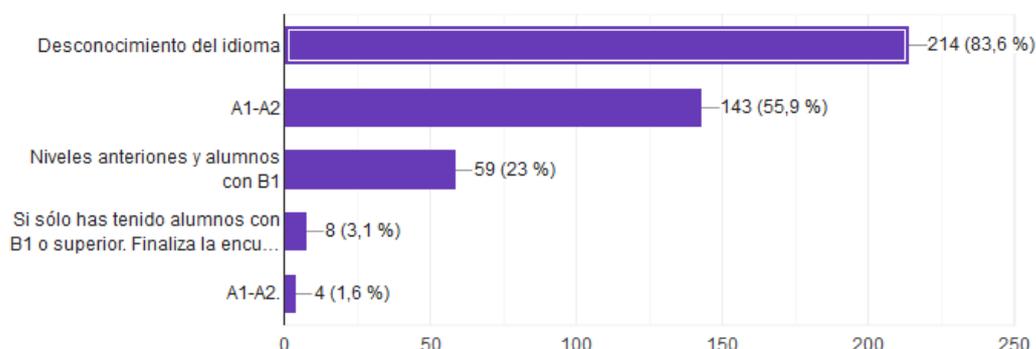


Figura 8. Nivel de competencia de lengua española de los alumnos inmigrantes

Del mismo modo, se preguntó, con respuesta de opción múltiple, dependiendo de los alumnos/as que han atendido a lo largo de sus años de experiencia, qué miembros de la familia hablaban español. El diagrama muestra que en una gran mayoría de casos era el padre el que presentaba una competencia lingüística adecuada en español, un 58.8 % (153 ocasiones), cuatro veces superior al obtenido en el caso de que solo era la madre, un 13.7 % (35 ocasiones). Los hermanos mayores presentan un 42.2 % (108 casos). Un 36.7 % (94 casos) no hablaban español ninguno de los padres, y solo un escaso 5.9% (21 casos) y 5.9 % (15 ocasiones) eran competentes ambos padres o los padres y hermanos respectivamente.

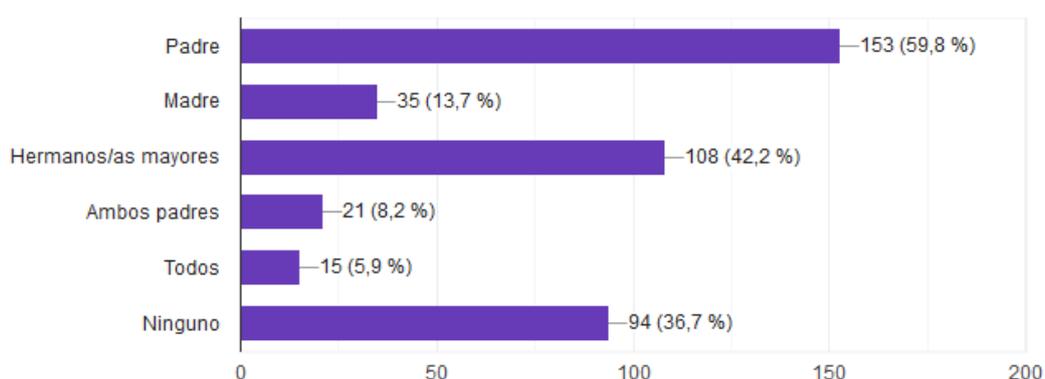


Figura 9. ¿Qué miembro de la familia hablaba español?

Al preguntar por quién se ocupaba prioritariamente de los asuntos escolares, en esta ocasión, observamos que tanto solo el padre (41 %) como solo la madre (41.4 %) obtienen resultados muy parecidos, seguido por los casos en los que se hacen cargo de esta tarea los propios hermanos mayores (32.4 %). En un 23.4 % han sido otros familiares o conocidos los que gestionaban la relación con el centro. Solo un 8.2 % de los casos indican que eran ambos padres indistintamente.

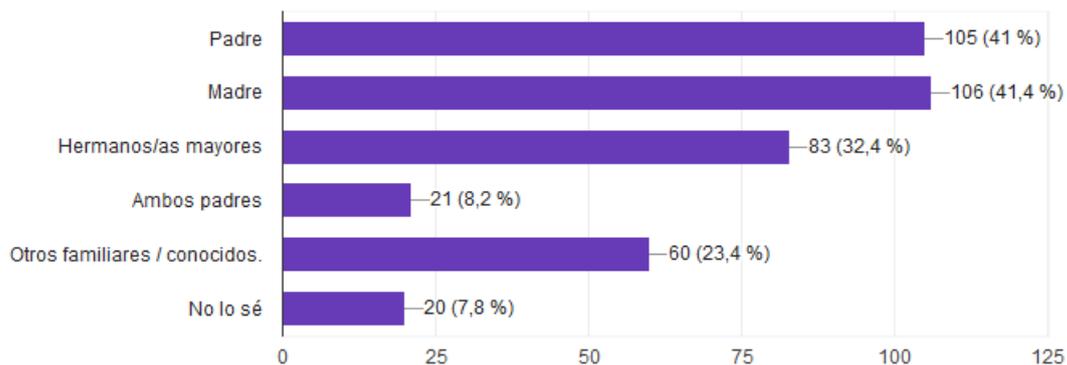


Figura 10. ¿Quién se ocupaba prioritariamente de los asuntos escolares del alumno con desconocimiento del idioma?

SERVICIOS, AYUDAS Y RECURSOS RELACIONADOS CON EL ENTORNO EDUCATIVO Y FAMILIAR (preguntas 11-15 del cuestionario)

De acuerdo a mis preguntas de investigación sobre qué tipos de apoyo y recursos se ofrecía a los alumnos inmigrantes, y aunque no sean específicamente de atención educativa, se preguntó si sus alumnos/as con desconocimiento del idioma eran beneficiarios de algún tipo de beca. En este ítem observamos varias modalidades de beca que ofrece el Gobierno de Aragón para atender las necesidades de estas familias. Una gran mayoría de casos han disfrutado de beca de material curricular (55.1 %), de comedor escolar (38.3%) y de transporte (10.2 %), frente a un escaso 14.5 % que no han sido beneficiarios de becas.

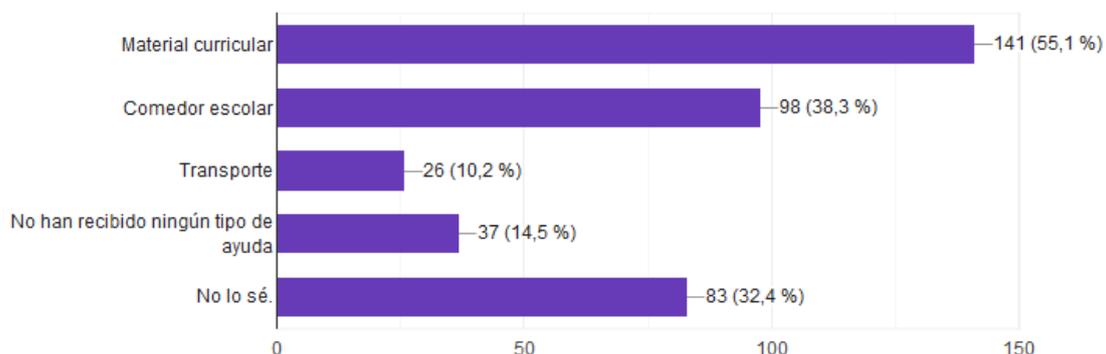


Figura 11. Los alumnos con desconocimiento del idioma han sido beneficiarios de beca de...

Asimismo, para poder investigar el nivel de inclusión de estos niño/as en la comunidad educativa se realizó la siguiente pregunta: ¿Los alumnos/as con desconocimiento del idioma participaban en actividades complementarias que organizaba el centro (excursiones, salidas, ...)?

Con este ítem volvemos de nuevo a preguntas de una única respuesta y, como ya he comentado anteriormente, partimos con 256 docentes que continuaron el cuestionario.

La mayoría, un 48 % de docentes, afirman que sus alumnos/as participaban en este tipo de actividades que organizaban los centros educativos, frente a un 9.8 % con casos de niños/as que no realizaban estas actividades. Un 37.5 % de profesores han contestado que algunos de sus alumnos/as sí pero otros no, y un 4.7% no se han posicionado.

Este dato nos indica que los alumnos/as suelen participar en actividades complementarias de la comunidad educativa, lo que favorece su inclusión con sus compañeros de aula y en el entorno escolar.

256 respuestas

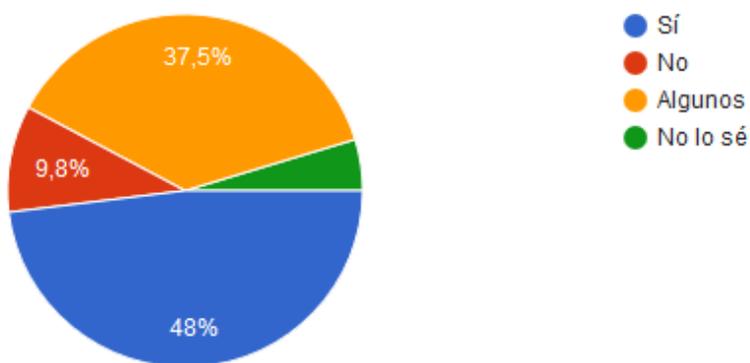


Figura 12. ¿Los alumnos/as con desconocimiento del idioma participaban en actividades complementarias que organizaba el centro (excursiones, salidas,...)?

Sin embargo, en la pregunta referente a la inclusión en actividades fuera de la escuela, el caso de participación de los alumnos/as es menor. Se realizó la siguiente

pregunta: ¿Los alumnos/as con desconocimiento del idioma han participado en actividades extraescolares organizadas por otra entidad (AMPA, Concejalía de Deportes, Concejalía de Cultura,...)?

En este ítem, en contraposición con el anterior donde era el centro educativo el que organizaba las actividades, solo un 19.9% (51 docentes) afirman la asistencia de estos alumnos/as, frente a un 24.6 % (63) que opinan que no. El 31.3 % (80 docentes) han contestado que algunos de sus alumnos y el 24.2 % (62 encuestados) no conocían la respuesta.

Este ítem nos indica que a nivel de localidad, el nivel de participación es menor. Este dato, al ser en un ámbito fuera del entorno escolar, es más probable que sea desconocido por los docentes, tal y como podemos ver en sus respuestas.

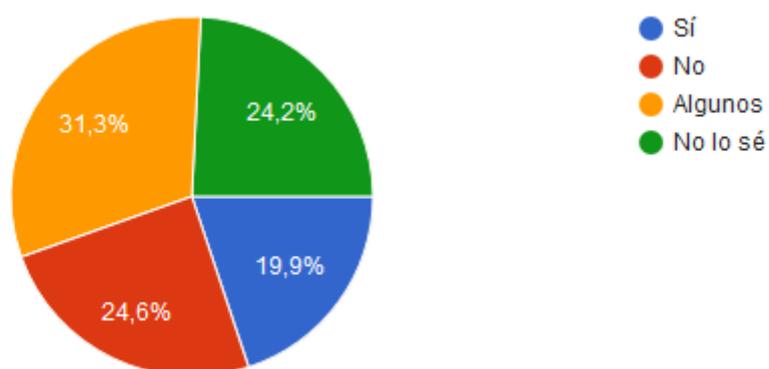


Figura 13. ¿Los alumnos con desconocimiento del idioma han participado en actividades extraescolares organizadas por otra entidad (AMPA, Concejalía de Deportes, Concejalía de Cultura,...)?

Ante la pregunta “¿Los alumnos/as con desconocimiento del idioma disponían de ordenador en casa?”, se han obtenido resultados muy negativos. A pesar de que la mayoría de docentes, 55.5 % (142) responde que algunos de sus alumnos/as, destaca que solo un 4.3 % (11) afirman que sus alumnos/as tenían de estos dispositivos en su casa, frente al 33.2 % (85) que confirman que no disponían de él.

Si nos basamos en este ítem se confirma la dificultad de estos alumnos/as para poder realizar las tareas escolares en las que se requieran de este dispositivo y la necesidad de disponer de él.

Como una medida de atención educativa que el Gobierno de Aragón ha puesto en marcha este curso escolar 2020-21 para suplir esta carencia, se ha comenzado a dotar a los centros rurales con tablets con wifi para prestar a familias que los necesiten. En el caso del CEIP de la muestra de este estudio, se han enviado 2 equipos. A pesar de este esfuerzo por parte de la administración educativa, consideramos que es insuficiente y hacen falta más recursos.

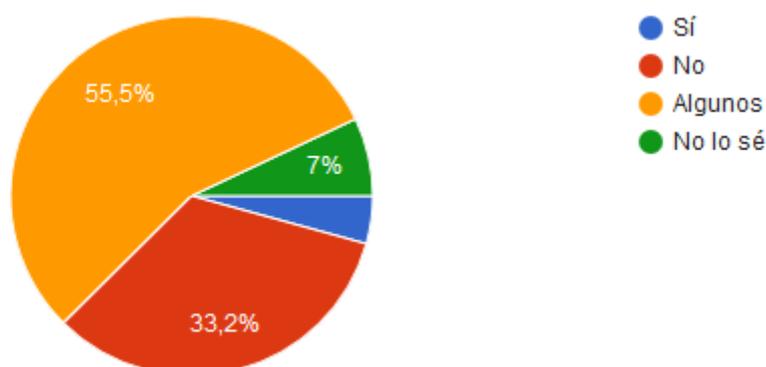


Figura 14. ¿Los alumnos con desconocimiento del idioma disponían de ordenador en casa?

Ante la pregunta “¿Los alumnos/as con desconocimiento del idioma disponían de acceso a internet?”, se muestran resultados ligeramente mejores respecto al ítem anterior. En el caso de respuestas afirmativas es superior, un 15.16% muestran que sí disponían de internet, respecto al solo 4.3% que sí disponía de ordenador. Sin embargo, entendemos que este incremento en las respuestas afirmativas se debe a que se han considerado que las familias cuentan con los datos de los móviles.

Un 18.4 % responde que no disponían de acceso a internet, y un 58.2 % responde que algunos sí y otros no.

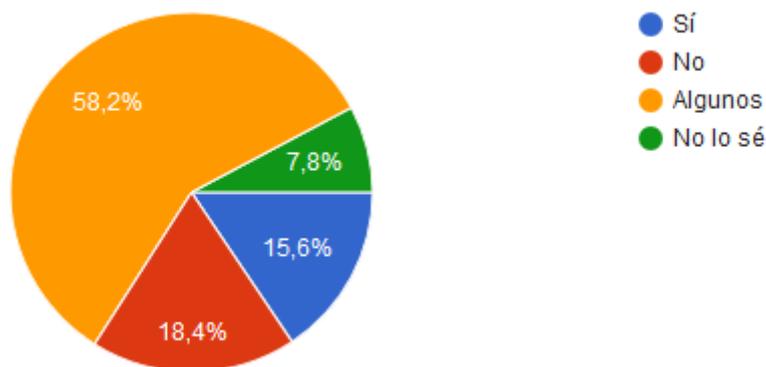


Figura 15. ¿Los alumnos con desconocimiento del idioma disponían de acceso a internet?

PAÍSES DE ORIGEN DE LOS ALUMNOS (preguntas 16 -18 del cuestionario)

De nuevo, dada la variedad de casos que se han podido presentar a lo largo de la trayectoria laboral de los docentes, se han realizado cuestiones con respuestas de múltiple opción. Al preguntar si sabían en qué condiciones llegaron a España, en la gran mayoría de situaciones, el alumno/a llegó a España por motivo de agrupación familiar (54.57 %), seguido de los casos en que la familia tuvo un contrato de trabajo (34.8 %). El 17.2 % de los docentes sabían que fue por considerarse refugiados políticos, y un 20.3 % contestaron que otros motivos. El 23.3 % no sabía el motivo.

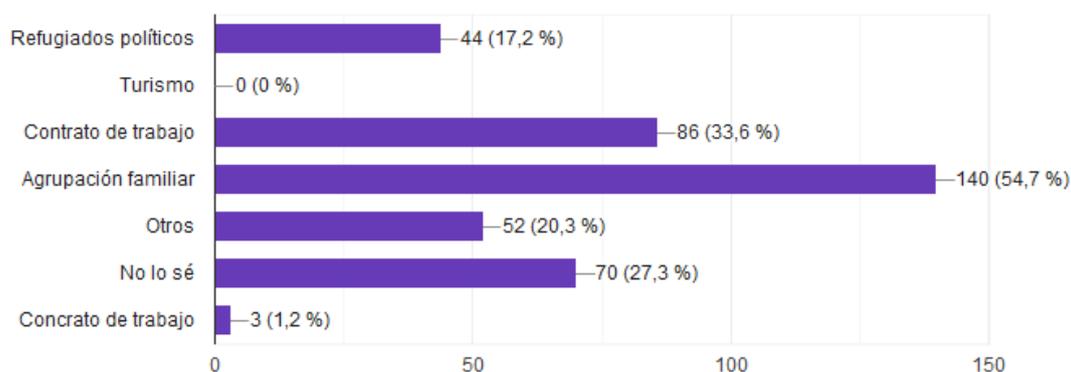


Figura 16. ¿Sabes en qué condiciones llegó su familia a España?

Respecto a la procedencia de los alumnos/as con desconocimiento del idioma, destaca significativamente África (96.1 %) seguido de Europa del Este (51.2 %) y Europa. Si unimos los datos Europa del Este y Europa Occidental, suman un total de 57.8 %.

Si comparamos estos datos recogidos en la encuesta con los proporcionados por el Gobierno de Aragón analizados en el apartado 4.2. de esta investigación, los datos concuerdan aproximadamente.

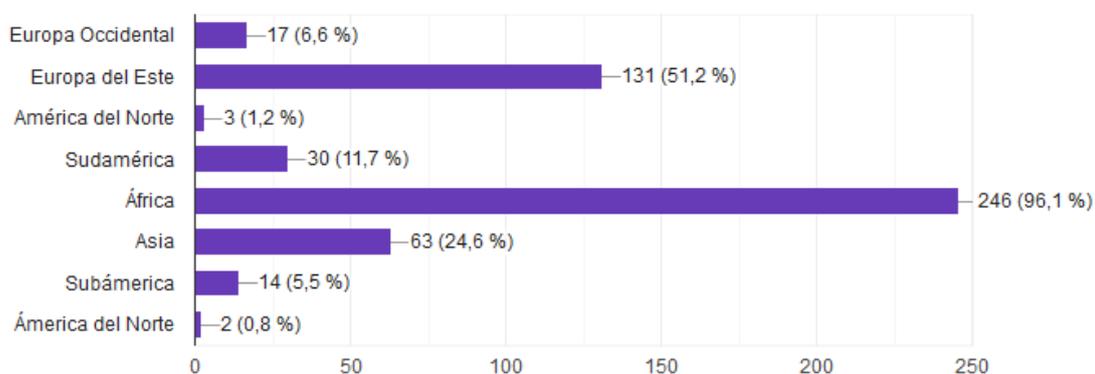


Figura 17. ¿Sabes de dónde procedían los alumnos con desconocimiento del idioma?

En el siguiente gráfico se muestran los países con más desplazamiento de alumnos, seguido de otros países propuestos por los encuestados.

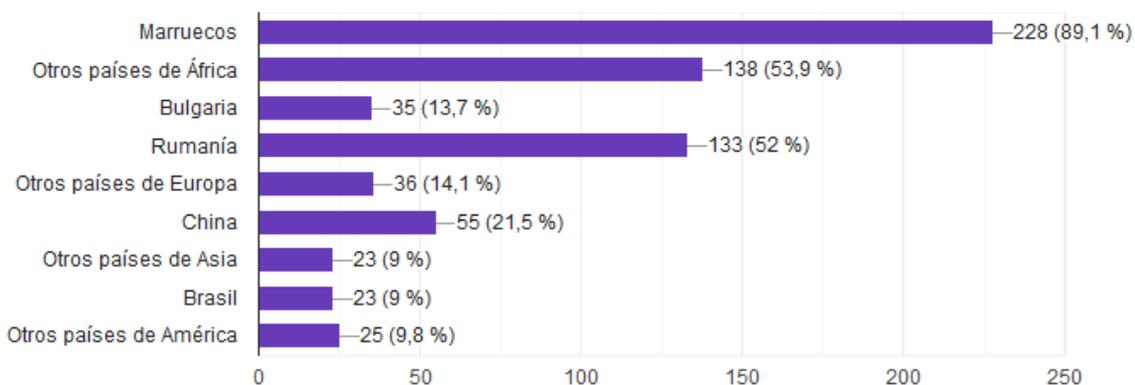


Figura 18. ¿Puedes indicar el/los países?

Otros países: Senegal, Argelia, Polonia, Pakistán, Ucrania, Ghana, Inglaterra, Gambia, Cabo Verde, Macedonia, Rusia, Congo, Nigeria, Camerún, Francia, Guinea, Sáhara Occidental, Moldavia, Nigeria, Costa de Marfil, Mali, Hungría, Rusia, Tailandia, Sáhara, Portugal, Sudán, Palestina, Zambia, India, Siria, Georgia, Mauritania, Costa Marfil, Camerún, Brasil, Antigua Yugoslavia , Angola, Mauritania, Kosovo, Egipto, Taiwán, Nepal, Túnez y Armenia.

Destaca significativamente que la mayoría de alumnos provienen de Marruecos, en África (89.1 %) y de Rumanía en Europa. Los países concuerdan de forma muy similar con el registro proporcionados por el Gobierno de Aragón del cursos escolar actual.

ATENCIÓN EDUCATIVA EN SU ACOGIDA E INCLUSIÓN (preguntas 19-23 del cuestionario)

De acuerdo con la parte central de mi investigación, la atención educativa de los alumnos/as inmigrantes, y los recursos personales y materiales con los que cuentan los profesores, se preguntó si los centros disponían de un Plan de Acogida que contemplara una recepción, acompañamiento y atención educativa de este alumnado durante los dos primeros años de escolarización. El 27.3% (70 profesores) han manifestado que el centro disponía de un Plan de Acogida y Acompañamiento bien diseñado. Se puede suponer que parte de estos docentes han trabajado en centros rurales con una alta tasa de matrícula de alumnos/as con desconocimiento del idioma donde las Aulas de Español están o estaban en funcionamiento y autorizadas por la administración. Una mayoría poco significativa, 29.7 % (76 encuestados) indican que el Plan de Acogida era muy general y poco práctico. Un 29.3 % (75 docentes) indican que no existe un Plan de Acogida y que el profesor tutor del aula ordinaria de los alumnos y los especialistas de las diversas áreas se encargan de buscar los recursos necesarios para la atención de este alumnado. El 13 % (35 profesores) manifiestan que no se había previsto su matrícula, y se articulaba el Plan de Acogida conforme se atendía a los niños/as.

En definitiva, frente al 29.7 % de docentes que disponían de un Plan de Acogida útil y bien diseñado, nos encontramos con un **70,3 % que no contaron con este documento o no era práctico**. Estos resultados confirman mi hipótesis de que la gran

mayoría de los centros rurales no cuentan con un Plan de Acogida adecuado, ya que tampoco es un documento oficial obligado por la administración, en este caso, la inspección educativa.

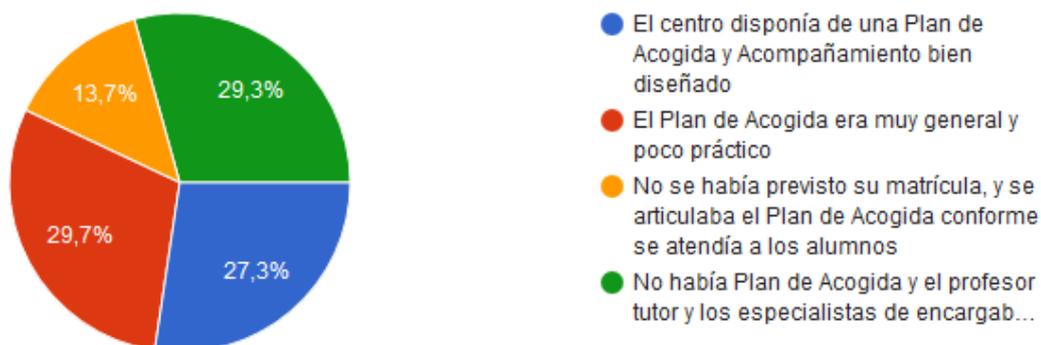


Figura 19. Para la atención educativa de este alumnado durante los dos primeros años de escolarización...

Asimismo, se preguntó a los docentes si tienen o habían tenido a su alcance un material adecuado para la atención educativa de este alumnado, si han contado con la ayuda de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la zona a la que pertenecía o de los Departamentos de Orientación de los centros.

De nuevo volvemos a comprobar que la gran mayoría de docentes no ha tenido el asesoramiento y los materiales necesarios para una adecuada intervención con sus alumnos. Observamos que 99 encuestados (38.7%) sí disponían de suficientes recursos y un asesoramiento adecuado, frente a 157 docentes (61.3%) quienes expresan que prestaban poca ayuda o no disponían de material necesario ni de tiempo para ayudarles.

Estos datos confirman mi hipótesis de la falta de recursos materiales existentes en los pueblos para poder atender de forma adecuada, ni en los propios centros, ni en los EOEPs de las zonas rurales.



Figura 20. El EOEP de la zona...

Otra pregunta clave de mi investigación sobre la desventaja de los centros rurales se planteó de la siguiente manera: “En general, ¿crees que los centros rurales están en inferioridad de condiciones para atender a alumnado con desconocimiento del idioma al no contar con Aula de Español/ Acogida o más recursos personales y materiales que un centro urbano?”

Claramente, **más de la mitad de los encuestados 52.7 % (135 docentes) opinan que los centros rurales están es desventaja respecto a los urbanos por la falta de profesores que puedan atenderlos, así como menos recursos económicos y materiales destinados para ellos.** Solo un 26.2 % (67) opinan que no están en inferioridad de condiciones.

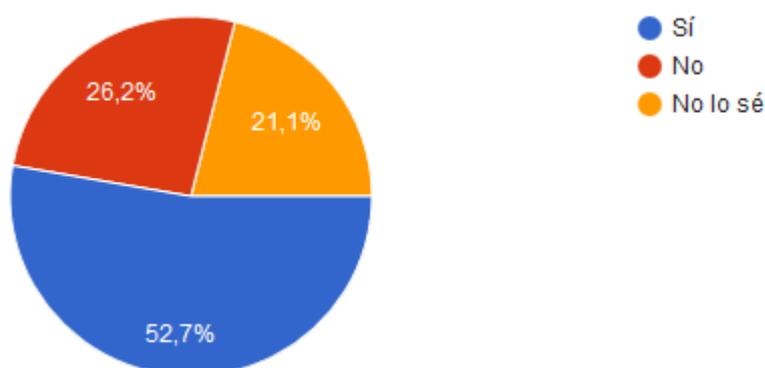


Figura 21. En general, ¿crees que los centros rurales están en inferioridad de condiciones para atender a alumnado con desconocimiento del idioma al no contar con Aula de Español/ Acogida o más recursos personales y materiales que un centro urbano?

Ante el ítem “En tu opinión, aparte de la atención educativa, ¿dónde crees que se realiza una inclusión más eficaz?”

En oposición con los resultados anteriores, donde la opinión mayoritaria indica que en los pueblos existen menos recursos y materiales que en las ciudades, en esta ocasión, de manera significativa, la mitad de docentes, 50% (128) manifiestan que **la inclusión de este alumnado es más efectiva en los pueblos que en las ciudades**. Solo el 18.4 % (47 encuestados) afirman que la inclusión es mayor en las ciudades. El 19.9 % opinan que no hay diferencia, ya que no depende de si es rural o urbano, sino de otros factores como la implicación del profesorado, la edad e interés del alumnado,...

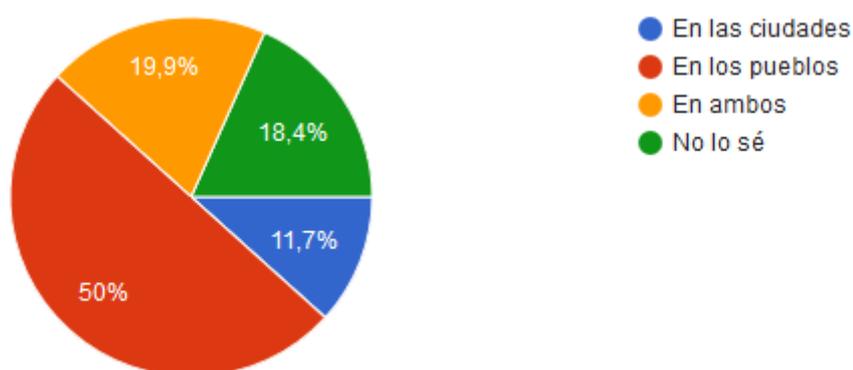


Figura 22. En tu opinión, aparte de la atención educativa, ¿dónde crees que se realiza una inclusión más eficaz?

Al preguntar... ¿Por qué lo crees? ... las respuestas han sido muy variadas.

Se han registrado un total de 263 opiniones, en el ANEXO II presento una tabla con su registro, clasificadas de acuerdo a las cuatro opciones de respuesta. Previamente se ha hecho una revisión de todas ellas y se han eliminado las que eran iguales.

Analizando los datos podemos sintetizar las siguientes opiniones. Los docentes que creen que la inclusión de este alumnado inmigrante es mayor las ciudades, confirman que es por la existencia de más medios y recursos materiales y personales. Al disponer de más profesorado, se pueden hacer más grupos de alumnos de atención exclusiva. Asimismo, al haber un mayor número de alumnos inmigrantes, pueden ejercitar funciones como alumno-tutor o cooperante y facilitar su inclusión. Además,

cuentan con otro tipo de asociaciones y organizaciones como el YMCA (Young Men's Christian Association/Asociación Cristiana de Jóvenes), el CAREL... que proporcionan apoyos educativos, actividades deportivas y de ocio que no hay en los pueblos. Por otro lado, consideran que la ciudad es más diversa y presenta mayor variedad cultural.

Por el contrario, los encuestados que opinan que la inclusión es más eficiente en los pueblos exponen que se debe a que los docentes de las zonas rurales suelen dedicar muchas horas personales a buscar recursos y mejorar su metodología. La mayoría de ellos coincide en la integración de estos niños/as en aulas pequeñas, con pocos alumnos/as, es mayor, y se establecen relaciones interpersonales más cercanas, ya que después del colegio pueden juntarse en la calle y jugar juntos, por lo que su inclusión también se realiza fuera del entorno escolar. Asimismo, el ambiente es más familiar y adquieren confianza, a la vez que el contacto entre las familias es más estrecho.

Desde el ámbito de la Educación de adultos, se ha comentado que los ayuntamientos ofrecen cursos de español a las familias.

No obstante, se puede observar argumentos contradictorios. Uno de ellos es la ratio y el menor número de alumnos en el aula; por un lado, unos piensan que la acogida y la atención de estos alumnos/as es mejor en los pueblos ya que las clases son más pequeñas; por el contrario, otros argumentan que es un inconveniente, ya que la agrupación de varios niveles en un aula, junto con niños/as con desconocimiento del idioma, supone una dificultad a la atención de sus necesidades.

Otro argumento con versiones contradictorias lo encontramos en la aceptación de las familias. Algunos docentes a favor de que la inclusión es mejor en las ciudades, opinan que la gente de los pueblos es más cerrada y les cuesta confraternizar con familias extranjeras, además, cuando el número de familias inmigrantes es elevado, se suelen relacionar entre ellas; asimismo, las ciudades son más abiertas y diversas. Por el contrario, como ya he comentado como argumento a favor de los pueblos, muchos docentes opinan que en los pueblos las relaciones son más cercanas y existe más implicación social de los vecinos y ayuntamientos.

Los docentes que piensan que en los pueblos y en las ciudades la inclusión es igual, argumentan que no depende de la localización del centro, rural o urbano, ni de la

cantidad de recursos educativos y personales que se disponga, sino de la labor tutorial, de la implicación, predisposición y profesionalidad del docente; del nivel de socialización de los propios alumnos; de la existencia de un plan de Acogida eficaz y de la experiencia que tengan los centros en la recepción de este alumnado; de los prejuicios que existan.

Algunos docentes dan ventajas comentadas anteriormente a favor de las ciudades y también a favor de los pueblos. Por ejemplo: *“En colegios más grandes hay más personal, pero en los pueblos su integración por la tarde es mejor, al jugar los niños de clase más en la calle”*, *“En la ciudad por los medios, en los pueblos por la ratio del alumnado”*. *“En las localidades pequeñas es más fácil realizar la inclusión debido al menor número de población, pero esto puede ser un hándicap también ya que hay veces que son poblaciones muy cerradas a la gente de fuera. Hay veces que es mejor una ciudad ya que no hay tantos grupos cerrados y la gente es más abierta a la llegada de gente de fuera ya que están más acostumbrados a ellos. Es difícil generalizar en este aspecto”*, *“En el medio rural se incorporan pronto a la vida del pueblo, en el urbano a través de las trabajadoras sociales se incorporan a asociaciones”*.

Finalmente, los profesores que han optado por la opción “No sabe la respuesta”, los motivos más importantes que alegan son la falta de experiencia, ya que solo han trabajado en centros urbanos y desconocen cómo se realiza en las ciudades; depende del interés de las familias; desconocen las causas o no pueden comparar.

En el siguiente ítem, también se recoge información importante relacionada con los objetivos y mis preguntas de investigación. ¿Crees que por parte de la Administración Educativa está bien regulada la atención de este alumnado considerados alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAES)?

De los 256 docentes que han finalizado la encuesta, una mayoría importante, 174 (68%), **afirmar que la atención educativa a este alumnado no está adecuadamente regulada por parte de la Administración**. Sería necesario concretar medidas específicas para los centros rurales, que no cumplen con los ratios establecidos en la normativa y, por lo tanto, no pueden optar a ser autorizados centros con Aulas ELE en

funcionamiento, más recursos personales, económicos y materiales. Solo 45 encuestados (17.6%) considera que sí existe una normativa adecuada.

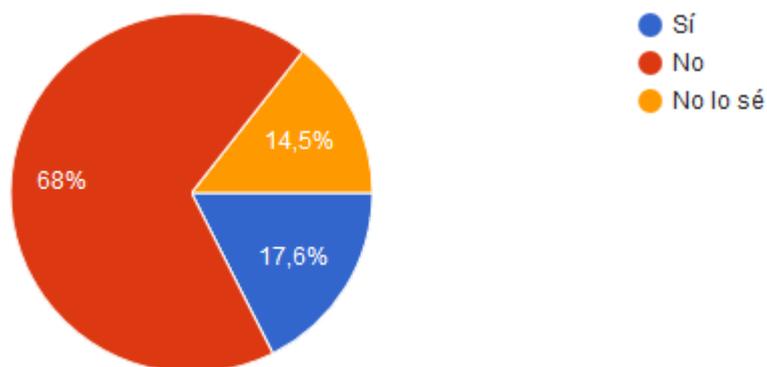


Figura 22. ¿Crees que por parte de la Administración educativa está bien regulada la atención de este alumnado considerados alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAES)?

FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES (preguntas 24- 26 del cuestionario)

De acuerdo con mi objetivo específico de averiguar si en el plan de formación de la Facultad de Educación, y otras facultades relacionadas con las especialidades de los profesores, se imparte/ impartió una formación específica y adecuada para atender a este alumnado, prácticamente la totalidad de encuestados, 238 (93%) coincide en **que no recibieron una formación inicial suficiente** sobre las teorías del aprendizaje y la adquisición de las segundas lenguas, sobre metodologías en este ámbito,... **En sus estudios universitarios, no se les preparó** para atender las necesidades de estos alumnos/as y realizar una intervención adecuada a sus características. Únicamente 11 profesores (4.3%) consideran que durante sus estudios en la universidad sí recibieron una formación específica. 7 (2.7 %) no saben que contestar.

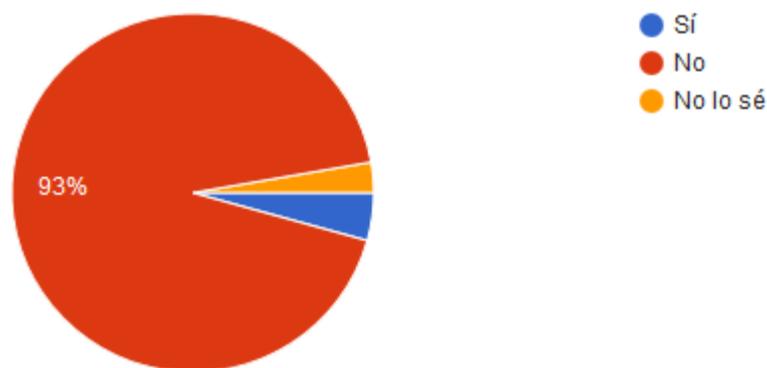


Figura 23. En tu formación académica como docente en la Facultad de Educación (u otra facultad de acuerdo a tu especialidad), ¿crees que recibiste una formación específica y adecuada para atender a este alumnado?

Ante la siguiente pregunta: ¿Crees que estos alumnos/as que necesitan aprender el idioma deberían tener una atención más específica y con maestros/ profesores formados en la enseñanza en ELE? En este gráfico, nuevamente observamos como una gran mayoría de profesores, el 89.5 % (229), consideran que este alumnado tendría que ser atendido por docentes con formación académica en contenidos curriculares propios de la enseñanza de español como lengua extranjera, ya que su dificultad de aprendizaje para acceder a los contenidos curriculares no deriva de una discapacidad, sino de un desconocimiento o falta de dominio de la lengua. Solo el 5.5 % (14 docentes) opinan que no es necesario, y el 5.1 % (13 de ellos), no saben que responder.

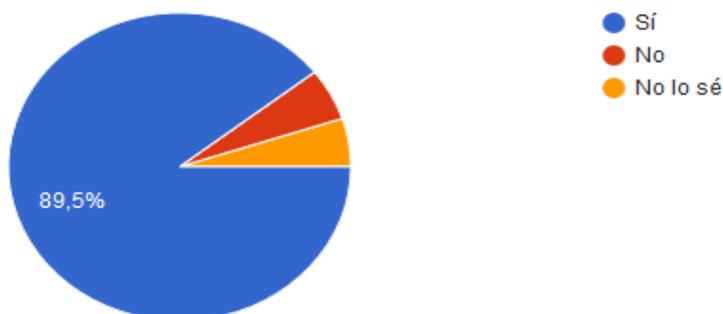


Figura 24. ¿Crees que estos alumnos/as que necesitan aprender el idioma deberían tener una atención más específica y con maestros/ profesores formados en la enseñanza en ELE?

De nuevo, el siguiente ítem intenta obtener información sobre la formación inicial de los maestros, al preguntar: ¿Crees que sería necesario/imprescindible que desde la Facultad de Educación se formara a los docentes en esta área?

Los resultados obtenidos son complementarios al ítem anterior, una inmensa mayoría 246 encuestados (96.1%) afirman que esta formación sería imprescindible, frente a únicamente 2 personas (0.8%) que creen que no es necesaria, y 8 (3.1%) que no saben que responder.

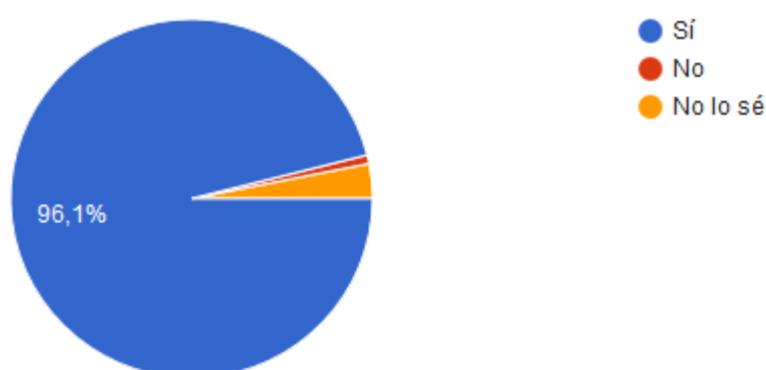


Figura 25. ¿Crees que sería necesario/imprescindible que desde la Facultad de Educación se formara a los docentes en esta área?

PREGUNTA ABIERTA

Finalmente, con la intención de que los docentes pudieran opinar libremente sobre el tema de la investigación, se realizó la siguiente pregunta: ¿Quieres aportar un comentario sobre tu experiencia y/o la atención de los alumnos inmigrantes en los centros educativos?

Se han recogido 106 respuestas en total, de las cuales, he eliminados algunas que pretendían dar ánimo en la realización investigación o desear suerte, se han recogido 97 opiniones, todas ellas han resultado muy interesantes y, por este motivo, las incluyo íntegramente en el ANEXO III. La mayoría de respuestas se corresponden y abalan las conclusiones alcanzadas en la investigación y que se muestran en el apartado siguiente.

Las respuestas más representativas que se corresponden con la línea de esta investigación las he agrupado según las hipótesis y los objetivos propuestos.

Las opiniones de docentes que reclaman la necesidad de más recursos humanos y materiales son las siguientes:

“No existen recursos específicos (manuales para trabajar en los colegios, una programación oficial, ...) para enseñar a este alumnado. Los profesores tutores y los especialistas tienen que atenderlos programando los contenidos y a las actividades día a día”.

“Los centros educativos necesitan más recursos económicos y humanos para poder llevar a cabo la inclusión de este tipo de alumnado, así como el aprendizaje del español”. “La administración debería dotar a los centros educativos con más recursos, tanto humanos como materiales, para poder atender a este alumnado de la mejor manera posible, dotar de aulas lingüísticas”.

“El sistema no da recursos para la enseñanza al alumnado con desconocimiento del idioma. El profesorado está desbordado con toda la diversidad que hay en las aulas. Se necesitan recursos humanos y materiales, además de un seguimiento adecuado por parte de los servicios sociales”.

“En los centros rurales hay muy pocos medios para poder atenderlos adecuadamente, sobre todo si además de la falta de idioma tienen dificultades en el aprendizaje, el alumno tiene como mucho 3 ó 4 horas de apoyo con profesores especialistas. Además, se complica su atención cuando un tutor tiene en su clase 3 o 4 niveles distintos y el número de alumnos es elevado (17 por ejemplo). Harían falta más recursos humanos”.

Como se puede observar en la tabla del Anexo, la mayoría de comentarios que expresan los docentes hacen referencia a la necesidad que presentan de recursos en la realidad de sus aulas. Recursos personales, como profesores de apoyo o especialistas, y recursos materiales. Algunos han comentado que en los centros rurales, debido a la diversidad cultural y de niveles dentro de la misma aula, en ocasiones es desbordante.

Por otro lado, destacan opiniones relacionadas con la organización y con la metodología como, por ejemplo:

“Deberían de permanecer en un aula de inmersión lingüística antes de poder entrar a las aulas con apoyos sin entender nada. Es más eficaz avanzar en idioma inicialmente que en todas las áreas a la vez”.

“Es difícil dedicar a estos alumnos todo el tiempo que necesitan siendo tutor, la burocracia es lenta y a veces, al ser la llegada inesperada, todo se retrasa más. Los alumnos y alumnas están mal evaluados confundiendo su desconocimiento del idioma con su desconocimiento de contenidos (una cosa no implica la otra) en general la escuela tiene carencia de personal para alumnos que no sean el estándar”.

“Me parece que en todos los centros con alumnos sin conocimiento del idioma debería haber un aula de ELE, aunque solo hubiera dos o tres y además se debería contar con más horas para atenderlos, puesto que no tiene ningún sentido que estén en las aulas 4, 5 o 6 horas teniendo un conocimiento nulo del idioma. Además, muchos profesores no les adaptan sus materiales por lo que el alumnado no puede avanzar en sus clases apenas”.

“Es un poco vergonzoso que se intente integrar a este alumnado en las escuelas nada más llegar sin tener al menos un primer año de inmersión cultural y lingüística organizado y llevado a cabo desde las administraciones y hacer un seguimiento adecuado al respecto. De no ser niños muy inteligentes y con un entorno familiar muy estable a nivel emocional, laboral, económico etc...., no es fácil que avancen o evolucionen en lo académico. Me refiero en mi valoración a los que se integran en secundaria con un recorrido académico que ellos no tienen, con asignaturas nunca cursadas y se les obliga a cursar. Por ejemplo, ¿cómo pueden tener que estudiar inglés cuando no hablan nada de castellano y en sus países de origen nunca han cursado inglés? Hay muchas incoherencias, pero las administraciones pasan de estos chicos. Nos echan la pelota a los colegios y no nos dotan de recursos económicos, humanos, horarios...ni siquiera con la formación adecuada para ello. Lo mejor de todo es que además nos exigen

juzgarlos, evaluarlos, si es posible aprobarlos, etc... Creo que deberían dedicar un tiempo a pensar y a hacer las cosas bien. Es una auténtica vergüenza”.

“La encuesta la he rellenado conforme a mi experiencia de hace 12 años, cuando trabajé en CRAs. Entonces existía la compensatoria y gracias a eso se les podía atender mejor que ahora y aun así los compañeros que la impartían no llegaban a todo. En la actualidad se delega estas funciones a compañeros de PT y AL que, de su horario ya saturado, tienen que sacar horas, muchas veces con alumnos que si saben el idioma, para enseñarles, con lo cual no pueden hacer bien su trabajo ni con unos ni con otros, ya que tratan contenidos distintos a la vez. Deberían volver a sacar plazas de compensatoria tanto en primaria como secundaria. Si escolarizan a niños sin idioma recién llegados de su país de origen deberían dotar a los centros con maestros de ELE para enseñar lo más pronto posible y en buenas condiciones a estos alumnos. Si no es así antes de que vinieran a los centros debería haber centros públicos para enseñarles primero el idioma antes de entrar en los colegios o institutos. No se les puede atender en condiciones ya que en los centros andamos escasos de personal y estos niños necesitan atención individualizada y de distinto tipo que el resto del alumnado con conocimiento del idioma. También desde el CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva) debería haber más traductores disponibles, el tiempo de espera para que acuda un traductor muchas veces es de un trimestre o más”.

También se destacan estas opiniones relacionadas con la formación de los docentes:

“Hay muchas lagunas al respecto que deben resolver los docentes sin instrucción previa”.

“Creo que falta formación a los docentes en este aspecto ya que es complicado atender a este tipo de alumnado”

“Falta mucha formación y tiempo para poder atender a este tipo de alumnado con mayor calidad de lo que se hace hasta ahora”.

“La formación docente debe asimilarse a las demandas sociales del momento”.

“Hice el CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) y allí no aprendí nada ni de este tema ni de muchos otros. Era un trámite”.

“Las autoridades educativas no están considerando la presencia de estos alumnos en el aula, ni tampoco los centros de formación, universidad, así como los centros de profesorado”.

Finalmente, muchos docentes han expresado su satisfacción o frustración en el trabajo con estos alumnos:

“Fue un regalo como docente pese a las dificultades. Como PT, muchas veces trabajo con alumnado muy desmotivado hacia las tareas escolares, de repente, me encontré con alumnos que tenían muchísimas ganas de aprender, conscientes de la oportunidad”.

“Es una experiencia agotadora y frustrante cuando te toca”.

“Es muy duro pero muy gratificante”.

“Resulta una situación desbordante para el o la maestra atender a este alumnado al mismo tiempo que al resto del grupo clase, algunos profesores se desligan de este compromiso y recae sobre el departamento de orientación. Ellos se sienten perdidos y la formación docente al respecto es muy deficiente”.

“Muy enriquecedora, tuve que formarme en ELE por mi cuenta”.

5. PROPUESTA DE UN PLAN DE ACOGIDA

De acuerdo con Ortega, I., Eguzkiza, M.J. y Ruiz de Garibay, M. (2004), los centros escolares deben ser conscientes de que ellos son los elementos integradores más importantes de que van a disponer las familias y los niños/as cuando llegan a una localidad, por lo tanto, tienen que diseñar estrategias e implementar medidas que ayuden a facilitar, lo más posible, la adaptación a la nueva realidad por parte de toda la comunidad.

El plan de acogida es un protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumnado al centro escolar. Las orientaciones que se dan se refieren a los alumnos/as que provienen de otros países y/o desconocen el español, a la vez que deben llevar un proceso de adaptación escolar y aprendizaje de la lengua. El objetivo del plan de acogida es organizar las intervenciones educativas que el centro propone para lograr la integración plena del alumnado inmigrante.

Para ello, todos los centros deberían elaborar un plan de acogida y debería aplicarse en todas las etapas educativas, incluidas las no obligatorias.

Para la realización del Plan de Acogida he revisado bibliografía y algunos Planes de Acogida de otros centros. El material de referencia más representativo sobre el que está basado es:

Ortega, I., Eguzkiza, M.J. y Ruiz de Garibay, M. (2004). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Acogida del alumnado inmigrante*. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidad e Investigación.

Plan de Acogida de CEIP Alejo Loren 2020, Caspe (Zaragoza).

Plan de Acogida del CEIP Playa Honda, San Bartolomé (Lanzarote)

La propuesta del Plan de Acogida para centros rurales pretende ser un documento útil y práctico, donde se pueda consultar fácilmente las acciones que hay que realizar y organizar las intervenciones educativas que el centro propone para lograr la integración plena del alumnado inmigrante. Este Plan es una propuesta de Protocolo de

Acogida, que pueda servir de punto de referencia. No han de seguirse formalmente sus apartados. Es solo una sugerencia de trabajo sobre la que se puede empezar a caminar.

PLAN DE ACOGIDA CONTEXTUALIZADO EN EL CEIP DANIEL FEDERIO

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La justificación del Plan de Acogida del CEIP Daniel Federio situado en la población de Sástago, Zaragoza, está basada en la necesidad de dar respuesta al número creciente de alumnos/as inmigrantes llegados durante estos últimos cursos a la localidad, y a todo aquel de incorporación tardía. Alumnado que, en ocasiones, se encuentra con mayores dificultades que el resto de sus compañeros para alcanzar los objetivos educativos debido a diversos factores, entre los que cobra especial relevancia el desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza y aprendizaje en aquellos casos en que la lengua materna no es el español.

Este tipo de alumnado requiere la participación activa de todos los componentes de la comunidad educativa; por este motivo necesita de un esfuerzo por parte de quienes componen el proceso educativo del centro: profesorado, familias y alumnado.

Hemos comprobado por experiencia que cuando llega un alumno/a nuevo al centro, la improvisación solo proporciona desorganización a la hora de impartir apoyos e incertidumbre en el profesorado, además de mayores dificultades de integración para el alumno y un descenso de la optimización del tiempo y los escasos recursos que el centro dispone.

Lo que se pretende con este Plan es introducir organización y planificación ante el primer contacto del alumnado de estas características en nuestro centro educativo, de tal forma, que se pueda favorecer su adaptación al sistema educativo. Por ello consideramos el Plan de Acogida un

instrumento clave para que pueda realizarse de forma coherente la integración, adaptación y aceptación del alumnado de nueva escolarización o con una escolarización irregular. También puede constituir un motor propulsor de otros aspectos que siempre conviene reforzar en un centro educativo como son la educación en valores, la educación para la convivencia, la educación en igualdad...

El centro escolar debe conocer las características personales y las situaciones familiares de su alumnado para diagnosticar y organizar en consecuencia la intervención educativa. Para ello, habrá que facilitar el intercambio de información entre todos los estamentos implicados, la coordinación sistemática por parte de los agentes y la organización de funciones y espacios. Este intercambio de información y coordinación no resulta difícil en el centro rural, debido a la proximidad y cercanía, y que siempre contamos con familiares dispuestos a ayudar y/o hacer de intérpretes.

La ayuda que se ofrezca no puede ser estática, siempre la misma a lo largo de todo el proceso de adaptación, y mucho menos única, en un momento puntual como el de la llegada, sino que habrá de tenerse en cuenta que el alumnado va a pasar por diferentes fases en su proceso de adaptación. Es deber de la sociedad de acogida y de la escuela como agente de ésta proporcionarle todo el apoyo que sea necesario en cada momento.

La normativa que justifica la creación de este plan es la siguiente:

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

El CEIP Daniel Federio es un centro rural incompleto, donde por ratio de alumnado, en determinadas clases se unen alumnos de distintos niveles. Actualmente está reconocido con seis unidades entre Educación Infantil y Primaria.

La localidad de Sástago, no ha presentado nunca una alta tasa de empadronamiento de personas inmigrantes, principalmente porque no dispone de grandes plantaciones o fincas que ofrezcan posibilidades de trabajo, como es el caso de localidades vecinas como Caspe. Sin embargo, en los últimos años se ha observado en los centros educativos de primaria y secundaria un incremento progresivo en la matrícula de alumnos inmigrantes.

En el presente curso el número de alumnado matriculado es de 90 alumnos, de los cuales un 20% son inmigrantes, de nacionalidad marroquí y búlgara, de ellos, un 4.4 % presentan desconocimiento del idioma. Su matrícula se puede producir con el curso ya empezado, lo que supone una dificultad a la hora de organizar recursos y apoyos.

El centro no presenta casos de absentismo, no obstante, en alguna ocasión, algunas familias han dado prioridad a viajes familiares y otras actividades en detrimento de la asistencia al colegio.

3. PROCESO DE ACOGIDA

3.1. MATRÍCULA Y ACOGIDA

A partir de este curso 2020-21, si la solicitud de matrícula se realiza en el periodo establecido destinado para ello, el periodo de admisión, las familias deber realizar los trámites a través de la aplicación informática que el Gobierno de Aragón ha puesto en marcha para realizar la matrícula de forma telemática. No obstante, con toda probabilidad en el caso de familias inmigrantes, en los

pueblos acuden al centro en el horario de atención de secretaría.

Por este motivo, serán recibidos por un miembro del equipo directivo del centro que les informará de los documentos necesarios que han de traer para formalizar dicha matrícula y se les explicará detalladamente cada uno de los apartados del proceso de matriculación del alumno.

En ese momento, se les entrega el anexo de solicitud de matrícula, y si la familia tiene problemas, el miembro del equipo directivo que les atienda le ayudará a cumplimentarlo. También se procederá a la recogida de una información inicial relevante como es:

- Su edad y sexo.
- Datos familiares
- Su nacionalidad y lugar de procedencia
- Si conoce el español o no.
- Curso
- Si ha estado escolarizado previamente en el sistema Educativo Español y el tipo de escolarización que ha tenido.
- Centro educativo del que proviene (español o de su país de origen)

Si la familia no sabe español, suelen acudir con un familiar que le ayude en el trámite. Desde el servicio del CAREI se ofrecen intérpretes que acuden de forma presencial al centro o atiende a través de conversación telefónica. Sin embargo, concretar cita es difícil, y se ha de solicitar con tiempo de antelación.

3.2. INFORMACIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

Como en los centros rurales no hay problema de admisión, el niño/a tiene plaza. Así que, el día que viene a entregar la documentación, se le informa sobre:

- Se le entrega la Agenda Escolar.
 - Si es posible se le presentará a su tutor/a.
 - Horarios de las visitas de padres con el tutor/a.
 - Entrega de la lista de libros de texto y material escolar.
 - Información sobre las ayudas para libros y comedor escolar.
 - Información sobre el programa de absentismo escolar y la justificación de las faltas de
-

asistencia.

- Actividades que realiza el centro en horario de tarde.
- Información sobre las funciones y actividades de la Asociación de Padres y Madres del Centro y del Ayuntamiento.
- Información sobre el servicio y funcionamiento del comedor escolar.
- Calendario escolar, horarios y lugares de entrada y salida del alumnado.
- Normas básicas de funcionamiento del centro.
- Justificación de las faltas de asistencia.
- Materiales básicos (estuche, lápiz, almuerzo...) que necesita traer al colegio.
- En el caso de que los padres no tengan medios económicos se les informará de las ayudas que pueden solicitar en las distintas instituciones (si están en plazo). Aunque normalmente Servicios Sociales de la localidad tiene un registro de su llegada.

Si la situación lo permite, la familia y el niño/a visitarán las distintas dependencias e instalaciones del centro que están pictografiadas, señalando la actividad que en cada dependencias, con el fin de que las familias conozcan el centro.

Si la escolarización se realiza fuera de plazo, es decir, con el curso ya avanzado, ese mismo día se pactará con la familia el día de inicio de la escolaridad.

En el caso de que se considere necesario, el equipo directivo podrá solicitar a Inspección Educativa la flexibilidad de la escolarización del alumno en un curso inferior al que corresponde por edad, previo informe del EOEIP en el plazo máximo de un mes a contar de su matriculación en el centro. En esta situación, se concierta una entrevista con la familia y el orientador del equipo para informarle del proceso. Este procedimiento se realiza de forma prioritaria debido a la asistencia en el centro del orientador una vez cada quince días.

La adscripción del niño/a se realiza en la clase que le corresponde por edad, salvo que se realice una flexibilización de matrícula, en cuyo caso se incorporará a un nivel inferior.

En los primeros días de asistencia del alumno/a al colegio, se realizará otra entrevista de la familia con el tutor/a, que tendrá como objeto principal el trasvase de información relevante, y en la que el tutor se encargará de facilitar información sobre aspectos fundamentales del funcionamiento del centro y de la clase. En estas informaciones se incluirá:

-
- Funciones del tutor/a.
 - Funcionamiento general de la clase, incluyendo la entrada de especialista.
 - Horarios de entrada, salida, recreos, etc.
 - Horario de atención a padres.
 - Listado de material necesario que el niño debe traer para el aula: libros, cuadernos, bata, vaso...
 - De las salidas, excursiones y actividades programadas durante el curso.
 - De las fiestas y celebraciones que se celebran en la escuela y su significado.

Así mismo, el tutor solicitará, a través de una entrevista estructurada en forma de cuestionario, a la que suele acudir un familiar o amigo en el caso que la familia no tenga suficiente competencia lingüística en español, información sobre:

- Datos familiares.
- Nivel de escolarización anterior.
- Edad en la que comenzó la escolarización.
- Perspectivas de permanencia en el centro (proyecto migratorio).
- Nivel de estudio de los padres.
- Valores y datos culturales.
- Disponibilidad horaria de los padres.

3.3. PROCESO DE ACOGIDA EN EL AULA

Pautas de actuación:

1.-El maestro tutor, previamente o con motivo de la llegada del nuevo alumno, trabajará con el grupo, en la hora de tutoría, el desarrollo de actitudes positivas de acogida hacia el nuevo alumno/a y la eliminación de prejuicios y estereotipos. El tutor dará un enfoque socio-afectivo a la llegada del nuevo compañero/a, ponernos en su lugar, comentar experiencias semejantes que favorezcan la empatía...

En la presentación del alumno/a se puede ubicar su país, provincia, ciudad o pueblo, y conocimiento que el grupo clase tiene del mismo, intercambio de información (costumbres, formas de vida, curiosidades...).

2.-El tutor/a deberá pensar cuál será el lugar más adecuado para situar al alumno/a, teniendo en cuenta la cercanía al tutor/a y los alumnos de carácter más apacible y solidario.

3.- Se designarán a uno o dos alumnos/as para que durante un periodo inicial (dos o tres semanas) “tutoricen” al nuevo compañero/a. Se sentarán a su lado en clase, le acompañarán al recreo, y procurarán que de alguna manera el nuevo alumno/a se sienta aceptado. No obstante se potenciará la cooperación, buscando la implicación del grupo clase en su proceso de adaptación.

4. En caso de que en la clase haya algún compañero de su misma nacionalidad, se procurará, al menos en un primer momento, colocarlo en un lugar cercano, esto le ayudará a perder el miedo. No obstante, esta decisión no deberá ser definitiva, pues corremos el riesgo de limitar el aprendizaje del idioma.

5.- El equipo docente deberá tener previsto que el niño llegará sin material, por tanto tendrá preparadas fichas y material adecuado para los primeros días. Para ello utilizará los recursos que tiene el centro.

6.- Se buscarán mecanismos para explicarle las normas de convivencia del centro y las de funcionamiento de la clase.

7.- El tutor será el referente del alumno para cualquier incidencia.

Se ha de hacer una evaluación inicial de conocimientos previos:

- Comprobar si ha estado escolarizado y el tipo de escolarización que ha tenido.
- Comprobar sus habilidades manipulativas.
- Comprobar su nivel de competencia lingüística. Si entiende cuando le hablamos. Si reconoce letras de nuestro sistema alfabético.
- Comprobar su nivel de matemáticas, con pruebas elaboradas desde Compensatoria u Orientación.

4. ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM

Se realizará una revisión del expediente académico del centro de origen, si lo hubiese, y se le realizará una evaluación inicial de conocimientos previos, para determinar el nivel de competencia curricular en el que se encuentra. Esta valoración la realizarían las especialistas de atención a la diversidad (PT/AL) de referencia de cada ciclo, valorando:

1º.- Nivel de Competencia Lingüística (si entiende cuando le hablamos, si reconoce letras de nuestro sistema alfabético...)

2º Nivel de Competencia curricular (nivel de matemáticas)

Estas pruebas de evaluación inicial se guardaran en secretaría, junto con el Plan de Acogida.

Una vez que hemos finalizado esta evaluación previa podremos organizar su curriculum y clases de apoyo por parte de todo el profesorado que tenga disponibilidad, teniendo en cuenta el no realizar estos apoyos durante las clases de Educación Física, Música y Plástica, aunque en principio tenga problemas de comunicación. Los **objetivos** de las clases de apoyo serán:

- Adquisición de un vocabulario básico de relación y comunicación.
- Adquisición de estructuras de conversación elementales, para facilitar su comunicación.
- Adquisición de estructuras de comprensión que faciliten el seguimiento de las distintas áreas.

La **metodología** :

- Seleccionar materiales que faciliten la comprensión del castellano.
- Proponer actividades abiertas y relacionadas con el entorno del alumno/a.
- El equipo docente realizará una programación flexible, así como una priorización de objetivos y contenidos. Cada profesor que realice los apoyos llevará un registro en un diario del alumno con los contenidos que ha trabajado.
- A partir de este momento, el tutor/a y la PT realizarán el seguimiento del alumno en base a las pautas marcadas en el Plan de Orientación y Acción tutorial y en el Plan de Convivencia.

5. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA CLASE

De cara a favorecer la integración de alumnos/as extranjeros dentro del aula parece conveniente contemplar diversos aspectos:

- Tratar con la más absoluta normalidad e igualdad a estos alumnos/as, haciendo que participen lo más posible en las responsabilidades de grupo.
 - Intentar darle la mayor seguridad posible, haciendo participar en aquellas actividades o situaciones en las que sabemos mejor pueda desenvolverse.
 - Favorecer su ritmo de trabajo, procurando que haga el mayor número de actividades semejantes a las del resto del grupo.
 - Favorecer la comunicación entre todos los alumnos/as, propiciando más actividades concretas de conversación.
 - Siempre que las actividades de lecto-escritura no puedan ser adaptadas a estos alumnos/as, se les preparará trabajo individual a partir de propuestas y materiales elaborados por el equipo docente.
 - Procurar que la ambientación de la clase sea acogedora y motivadora para el nuevo alumno/a, así pequeños detalles en carteles o murales de clase, como frases de bienvenida en su idioma de referencia, o fotografías que contemplen aspectos de su cultura de origen.
 - Es importante que en las áreas que sea factible un mínimo seguimiento, disponga del mismo material que el resto de compañeros/as de clase.
 - También es importante que preparemos al alumno/a ante las actividades o situaciones que puedan resultarles extrañas: fiestas de la escuela o de la localidad, excursiones, revisiones médicas, vacunaciones, excursiones...
 - Hemos de abordar las situaciones en que pueden darse situaciones de rechazo o menosprecio.
-

Recursos para las clases de apoyo:

<https://profedeledepueblo.wordpress.com/2021/02/08/example-post-3/>

Banco de recursos educativos con enlaces a distintas páginas para trabajar actividades de español.

- Unidades didácticas de compensatoria, manual de español para inmigrantes y otros centros de interés para imprimir.
 - Diccionarios visuales.
 - Juegos y actividades interactivas para aprender vocabulario, gramática, ortografía,...
 - Actividades de discriminación auditiva.
 - Generador de fichas de caligrafía...
-

6. CONCLUSIONES

Para exponer las conclusiones finales a las que he llegado tras realizar un análisis y reflexión de los datos recopilados en el estudio, las he distribuido de acuerdo a los tres ámbitos en los que se diferenciaban las la hipótesis y los objetivos generales y específicos.

Hipotesis:

Respecto al **ámbito de estudio relacionado con la normativa y documentación de centro**, la **hipótesis 1**, *“la normativa que regula de forma específica la atención educativa de los alumnos/as inmigrantes en Aragón es escasa. Su atención queda recogida en distintas órdenes e instrucciones generales sobre la inclusión educativa. “*, se valida porque, si bien en el año 2007 la administración hizo un esfuerzo y publicó dos resoluciones que dictan instrucciones y autorizan el Programa de Acogida, así como se aprueban las Aulas de Español para alumnos inmigrantes, de carácter experimental; no existe más órdenes o resoluciones que hagan referencia específica al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma. Resoluciones no actualizadas:

RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2007 de la dirección General de Política Educativa por la que se autoriza el Programa de Acogida y de integración de los alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo.

RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2007, de la Dirección General de política Educativa, por la que se aprueba, con carácter experimental, el Programa de Atención a la diversidad “Aulas de español para alumnos inmigrantes” en los centros de Educación Infantil y Primaria y en los instituto de Educación Secundaria que escolarizan alumnos inmigrantes con desconocimientos del idioma.

La normativa actual que rige la atención la diversidad y a la inclusión, *ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva*, no hace ninguna referencia a las aulas de español.

Por otro lado, *los documentos oficiales de organización y funcionamiento del centro tomado como muestra del estudio no cuentan con un Plan de Acogida*. Los

documentos analizados han sido la Programación General Anual, Plan de Atención a la Diversidad, Proyecto Educativo de Centro, Plan de Convivencia, Plan de Igualdad y Plan de Orientación y Acción Tutorial (documentos exigidos por Inspección Educativa). *Solo hacen referencia a distintos programas y acciones para lograr la inclusión la igualdad y mejorar la convivencia.* También se valida en el análisis del cuestionario a docentes cuando se preguntó si disponían de un Plan de Acogida y 70,3 % de los encuestados contestaron que no contaron con este documento o no era práctico.

Asimismo, no encontramos ningún documento que indique los contenidos curriculares o la implantación de un currículo específico de referencia para el aprendizaje de español de alumnos/as inmigrantes en edad escolar del Gobierno de Aragón. *Los centros educativos rurales no disponen de una programación de enseñanza de español.*

La hipótesis 2, relacionada con el contexto escolar, “...*los centros rurales de Aragón no cuenta con los suficientes recursos humanos y materiales...*”, queda validada tras el análisis del cuestionario a docentes, donde se pregunta si habían contado con ayuda y recursos en su tarea educativa y la mayoría de docentes afirmó que no disponía de recursos adecuados. En la pregunta abierta, comprobamos que es una opinión mayoritaria la falta de recursos personales y materiales, especialmente en los centros rurales, que se encuentran en desventaja respecto a los urbanos.

Del mismo modo, **la hipótesis 3 relacionada con la experiencia y formación,** “...*los docentes no tienen suficiente formación para tratar a este alumnado con desconocimiento del idioma*”, queda plenamente validada al comprobar las respuestas de los docentes, un 93% de los encuestados coincide en que no recibieron una formación inicial suficiente.

Objetivos:

A) **Ámbito de Normativa y legislación de Aragón,** así como de los documentos oficiales de los centros.

Se han cumplido los objetivos generales y específicos de “*Recopilar y examinar la normativa actual sobre inclusión de alumnos inmigrantes en España y en Aragón y de*

los documentos oficiales de los centros” estableciendo como se contempla la atención educativa del alumno/a inmigrante.

Respecto a la normativa específica referente a la los Programas de Acogida, integración de alumnado inmigrante, y la creación y funcionamiento de Aulas de Español alumnos con desconocimiento del idioma, encontramos dos resoluciones de hace 14 años. Estas únicas instrucciones normativas solo se cumplen actualmente en muy pocos centros públicos de primaria y algunos institutos de Ed. Secundaria en los que se autorizaron en 2007 las aulas de español. Tal como nos indica dos docentes en la pregunta abierta del cuestionario:

“En una de las preguntas se plantea que en las ciudades los centros públicos tienen aula de español; tengo que matizar que sólo la tienen algunos centros y que conseguirla es complicado. En mi centro, en el que tenemos un continuo goteo de matrícula a lo largo del curso de alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma, no tenemos y no la hemos conseguido”.

“No hay aula de Español en colegios concertados y debería haber si tienes un grupo de alumnos con desconocimiento del idioma o bajo nivel”.

Por otro lado, el objetivo específico de *“establecer como se contempla la atención del alumnado en los documentos oficiales del centro”*...hemos comprobado que, aunque en estos documentos se hace referencia a la inclusión e igualdad de oportunidades, la atención de estos alumnos/as con desconocimiento del idioma no se refleja específicamente en ninguna programación o documento. Estos alumnos/as están incluidos como ACNEEs, y se contemplan de forma general.

B) *Ámbito del contexto escolar*

Se ha cumplido el objetivo específico de *“Establecer el número de alumnado inmigrante matriculado en centros educativos en poblaciones de menos de 5000 habitantes”*

En las localidades de menos de 5000 habitantes la mayoría de alumnos/as inmigrantes provienen de Marruecos, Rumanía y Argelia, el mayor número de ellos

se encuentra cursando la Educación Primaria en centros de titularidad pública, ya que apenas existen centros concertados o privados y, en proporción, su tasa de alumnado inmigrante es mucho menor.

El análisis de los resultados obtenidos en el CEIP Daniel Federio, un centro con poca trayectoria e histórico de atención a alumnos inmigrantes, muestran en los últimos 15 años como el número de alumnos/as inmigrantes ha ido aumentando progresivamente, y en los últimos cuatro cursos se observa un aumento significativo, especialmente de los alumnos/as con desconocimiento del idioma. Generalizando estos resultados a otros centros, encontramos que esta situación es similar en todos los centros rurales.

Asimismo, se ha cumplido el objetivo específico de “*Demostrar los escasos recursos de que dispone la escuela rural para la acogida y la enseñanza de español del alumnado inmigrante*”. Aunque existen becas de material curricular y de comedor para los alumnos/as que lo necesiten, y que se está empezando a dotar de equipos portátiles con wifi para estos alumnos, con el análisis de varios ítems registrados del cuestionario a los docentes, comprobamos que los centros educativos de las zonas rurales no disponen de recursos de profesorado y ni de dotación de material suficiente para la atención educativa de este alumnado. No obstante, gracias a la profesionalidad de los maestros, atienden a los alumnos inmigrantes de la mejor manera posible, aunque dándose cuenta de las carencias en las que se encuentran.

La gran mayoría de los encuestados manifiesta su descontento con esta situación, e insta a la administración educativa a que tome medidas y busque soluciones, entre ellas, la creación de aulas lingüísticas o de acogidas, con personal cualificado, capaz de atender sus necesidades y realizar una mejor intervención educativa con estos alumnos inmigrantes, favoreciendo su incorporación curricular al resto de áreas.

Finalmente, también se ha cumplido el objetivo de “*Proponer un documento guía, que oriente sobre la organización y acogida de este alumnado inmigrante*”. Se ha propuesto un Plan de Acogida pensado para centros rurales, un documento guía, que oriente sobre la organización y acogida de este alumnado.

C) **Ámbito de la experiencia y formación de los docentes:**

Los objetivos planteados referentes a este ámbito, se han cumplido parcialmente. De acuerdo con la opinión de la gran mayoría de los docentes que han participado en la encuesta, durante sus estudios en la Facultad de Educación , o en otras facultades según su especialidad profesional, así como en la realización del Curso de Capacitación Pedagógica (CAP), en el caso de los profesores de secundaria, no han tenido una formación específica para atender a esos alumnos con desconocimiento del español, no recibieron instrucción en teorías de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas, así como en metodología, para tratar a este alumnado.

Respecto a una primera atención educativa de estos niños/as inmigrantes, estos alumnos/as son acogidos, en primera instancia, por el profesor tutor, que los atiende la mayor parte del tiempo y les enseña Lengua Castellana y otras áreas que tenga asignadas. Junto con el PT, realizan una Adaptación Curricular Individualizada Significativa, ya que es imposible seguir el ritmo de la clase. En segundo lugar, les atiende el profesor PT, y con suerte, el de AL, ya que su atención prioritaria son alumnos con discapacidad o trastorno del lenguaje. Ambos profesionales ya cuentan con un diverso y apretado horario lectivo de atención al resto de alumnos con dificultades de aprendizaje.

7. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS

Las principales **limitaciones de la investigación** han sido, por un lado, el acceso a datos públicos. A pesar del artículo 25 de la Ley 8/2015, de 25 de marzo, de Transparencia de la Actividad Pública y Participación Ciudadana de Aragón, que reconoce a todas las personas el derecho a acceder, mediante solicitud previa, a la información pública, no fue posible obtener el número de alumnos/as inmigrantes matriculados en los centros rurales.

Por otro lado, tal como se indica en el objetivo específico marcado relacionado con la formación de los docentes: “Analizar el Plan de Formación que se imparte en la Facultad de Educación de Zaragoza en la enseñanza de los futuros maestros”, me propuse analizar el currículo que se imparte en dicha facultad, al que se puede acceder desde la página web <https://educacion.unizar.es/>. En esta dirección hay enlace a los planes de formación, donde se muestran todas las asignaturas que ofertan.

Finalmente, propongo una **perspectiva de estudio**, una línea de investigación de las asignaturas que componen el plan de formación del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, con las distintas menciones (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física, Música,...) y cómo se refleja en ellas la atención a la diversidad y la intervención con alumnos/as que desconocen el idioma; contenidos lingüísticos básicos y prioritarios como vehículo de acceso a los contenidos de las distintas áreas.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Birch, J. W. (1974). "Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes", The council for exceptional children, Virginia, Reston.
- Cuomo, Incola. (1994). *La integración escolar*. Visor. Madrid.
- García Castaño, F.J. (2016). *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Pp. 35-47. Universidad de Granada. Granada.
- García Cedillo, I, Romero Contreras, S y Aguilar Orozco, C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva.
- García Fernández, J.A., Sánchez Delgado, P., Moreno Herrero, I. y Goenechea Permisán, C. (2010), *Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Madrid, España.
- Godoy Merino, M. J. (2011), *La Inclusión Social del Alumno Inmigrante y el Aprendizaje de la L2, como Nuevo Reto para el Profesorado*. Universidad de Extremadura. XII Congreso Internacional Teoría de la Educación.
- Grañeras, M. (2007), *La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas*. CREADE, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE-MEC)
- J. Gross, J. (2002). *Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata. Tercera edición, España.
- Huguet Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Editorial Grao, Barcelona.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Edita Secretaría General Técnica.

- Ortega, I., Eguzkiza, M.J. y Ruiz de Garibay, M. (2004). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Acogida del alumnado inmigrante*. Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidad e Investigación.
- Palaudàrias, J.M. (2008). "La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural". Revista española de Educación comparada.
- Palaudàrias, JM y Garreta, J. (2008). "La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña". Revista española de educación comparada, 14, pp. 49-78.
- Plan de Acogida de CEIP Alejo Loren 2020, Caspe (Zaragoza).
- Plan de Acogida del CEIP Playa Honda, San Bartolomé (Lanzarote)
- Pliego Prenda N. y Valero Díaz, M. (2011), *Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente*. Hekademos, Revista Educativa Digital.
- Primitivo Sánchez & Raúl García (2011) *Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid*, Cultura y Educación, 23:1, 129-139, DOI: 10.1174/113564011794728614.
- Reyzábal, M.V. (2002), Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria. Consejería de Educación Dirección General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid.
- Sáenz del Río, Sagrario. (1985). *Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional*. Editorial Real Patronato de prevención y atención de personas con minusvalía. Madrid.
- Gallego Ranedo, C. (2001). *La inmigración Africana en Zaragoza. Espacio, discurso y memoria de los procesos migratorios en Aragón*. Tesis doctoral.
- Sánchez de las Heras, A. (2020). *El alumnado inmigrante en los contextos educativos reglados de la Comunidad de Madrid*. Trabajo de fin de máster.

ANEXOS

ANEXO I- Tabla con el registro de alumnos matriculados en localidades de menos de 5000 habitantes en Aragón.

| Enseñanza | Naturaleza | Nacionalidad | Nº Matriculados |
|--------------------|----------------|-----------------------------|-----------------|
| Educación Infantil | Centro público | Alemania | 2 |
| | | Andorra | 2 |
| | | Angola | 1 |
| | | Arabia Saudí | 2 |
| | | Argelia | 41 |
| | | Argentina | 9 |
| | | Bolivia | 3 |
| | | Brasil | 8 |
| | | Bulgaria | 21 |
| | | Bélgica | 1 |
| | | Camerún | 2 |
| | | Chile | 1 |
| | | China | 5 |
| | | Colombia | 24 |
| | | Cuba | 3 |
| | | Ecuador | 4 |
| | | El Salvador | 2 |
| | | España | 4.800 |
| | | Estados Unidos | 2 |
| | | Francia | 4 |
| | | Gambia | 11 |
| | | Ghana | 1 |
| | | Gran Bretaña -> Reino Unido | 2 |
| | | Guatemala | 1 |
| | | Guinea | 6 |
| | | Guinea-Bissau | 1 |
| | | Holanda -> Países Bajos | 3 |
| | | Honduras | 6 |
| | | Hungría | 2 |
| | | Irak | 1 |
| | | Irlanda | 1 |
| | | Italia | 4 |
| | | Kazajstán | 1 |
| Lituania | 2 | | |
| Mali | 9 | | |
| Marruecos | 509 | | |
| Martinica | 1 | | |
| Mauritania | 1 | | |
| México | 1 | | |
| Nicaragua | 6 | | |

| | | | |
|---------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---------------|
| | | Pakistán | 15 |
| | | Panamá | 1 |
| | | Paraguay | 3 |
| | | Países Bajos | 1 |
| | | Perú | 9 |
| | | Polonia | 8 |
| | | Portugal | 7 |
| | | Reino Unido | 1 |
| | | República Checa | 1 |
| | | República Dominicana | 8 |
| | | Rumanía | 381 |
| | | Rusa, Federación | 1 |
| | | Senegal | 18 |
| | | Siria, República Árabe | 1 |
| | | Suiza | 1 |
| | | Ucrania | 7 |
| | | Uruguay | 2 |
| | | Venezuela | 16 |
| | Centro privado/ concertado | Argelia | 2 |
| | | Bulgaria | 1 |
| | | China | 1 |
| | | España | 46 |
| | | Marruecos | 0 |
| | | Rumanía | 3 |
| Educación Primaria | Centro público | Albania | 3 |
| | | Alemania | 3 |
| | | Andorra | 1 |
| | | Argelia | 90 |
| | | Argentina | 16 |
| | | Bhután | 1 |
| | | Bolivia | 6 |
| | | Brasil | 19 |
| | | Bulgaria | 72 |
| | | Bélgica | 1 |
| | | Camerún | 1 |
| | | Canadá | 3 |
| | | Chile | 3 |
| | | China | 28 |
| | | Colombia | 51 |
| | | Costa de Marfil | 2 |
| | | Cuba | 10 |
| | | Dominica | 4 |
| | | Ecuador | 18 |
| | | Egipto | 1 |
| | | El Salvador | 3 |
| | | Eslovenia | 1 |
| | | España | 11.168 |
| | | Estados Unidos | 2 |

| | |
|-------------------------------|--------------|
| Filipinas | 3 |
| Francia | 6 |
| Gambia | 21 |
| Georgia | 2 |
| Ghana | 3 |
| Gran Bretaña -> Reino Unido | 9 |
| Grecia | 2 |
| Guatemala | 1 |
| Guinea | 4 |
| Guinea Ecuatorial | 3 |
| Guinea-Bissau | 2 |
| Haití | 1 |
| Holanda -> Países Bajos | 7 |
| Honduras | 20 |
| Hungría | 0 |
| India | 5 |
| Irak | 4 |
| Italia | 17 |
| Kazajstán | 2 |
| Letonia | 1 |
| Lituania | 7 |
| Malí | 19 |
| Marruecos | 1.103 |
| Mauritania | 2 |
| Moldavia | 3 |
| Mongolia | 1 |
| México | 1 |
| Nicaragua | 20 |
| Pakistán | 24 |
| Panamá | 1 |
| Paraguay | 2 |
| Países Bajos | 2 |
| Perú | 14 |
| Polonia | 23 |
| Portugal | 19 |
| Reino Unido | 5 |
| República Dominicana | 25 |
| Rumanía | 837 |
| Rusa, Federación | 9 |
| Senegal | 29 |
| Siria, República Árabe | 4 |
| Ucrania | 29 |
| Uruguay | 2 |
| Venezuela | 26 |
| Argelia | 1 |
| Argentina | 1 |
| Bulgaria | 5 |

Centro privado/
concertado

| | | | |
|-------------------|-----------------------|---------------------------------------|--------------|
| | | China | 2 |
| | | Dominica | 1 |
| | | Ecuador | 2 |
| | | España | 143 |
| | | Lituania | 1 |
| | | Marruecos | 6 |
| | | México | 1 |
| | | Rumanía | 11 |
| ESO | Centro público | Alemania | 2 |
| | | Argelia | 26 |
| | | Argentina | 7 |
| | | Australia | 0 |
| | | Bolivia | 5 |
| | | Brasil | 8 |
| | | Bulgaria | 35 |
| | | Bélgica | 1 |
| | | Camerún | 1 |
| | | Chile | 2 |
| | | China | 14 |
| | | Colombia | 19 |
| | | Costa de Marfil | 1 |
| | | Cuba | 3 |
| | | Ecuador | 13 |
| | | El Salvador | 3 |
| | | España | 5.598 |
| | | Estados Unidos | 1 |
| | | Estonia | 1 |
| | | Etiopía | 1 |
| | | Francia | 10 |
| | | Gambia | 9 |
| | | Ghana | 1 |
| | | Gran Bretaña -> Reino Unido | 2 |
| | | Guinea | 4 |
| | | Guinea Ecuatorial | 1 |
| | | Holanda -> Países Bajos | 7 |
| | | Honduras | 11 |
| | | India | 1 |
| | | Irak | 1 |
| | | Italia | 4 |
| | | Lituania | 2 |
| | | Mali | 2 |
| | | Marruecos | 321 |
| Mauritania | 1 | | |
| Moldavia | 1 | | |
| México | 1 | | |
| Nicaragua | 12 | | |
| Pakistán | 20 | | |

| | | |
|-------------------------------|----------------------|-----|
| | Panamá | 3 |
| | Paraguay | 2 |
| | Perú | 9 |
| | Polonia | 11 |
| | Portugal | 19 |
| | República Dominicana | 13 |
| | Rumanía | 387 |
| | Senegal | 13 |
| | Suecia | 3 |
| | Suiza | 1 |
| | Ucrania | 16 |
| | Uruguay | 2 |
| | Venezuela | 5 |
| Centro privado/ concertado | Argelia | 2 |
| | Colombia | 2 |
| | Ecuador | 1 |
| | España | 158 |
| | Honduras | 1 |
| | Italia | 1 |
| | Marruecos | 5 |
| | Nicaragua | 1 |
| | Portugal | 1 |
| | República Dominicana | 3 |
| | Rumanía | 2 |

ANEXO II – Resultados de opinión del cuestionario a docentes sobre dónde consideran que es más eficiente la inclusión.

La inclusión es mayor en las ciudades

La dificultad que he observado en los colegios rurales es la agrupación de niveles en una misma aula. Si a ello le suman alumnos/as con desconocimiento del idioma, la calidad de la enseñanza se reduce considerablemente, pues cada alumno/a debe ser evaluado con lo indicado en su currículo y, por tanto, las clases internivelares dificultan el aprendizaje de español, pues estos nuevos alumnos escuchan una gran disparidad de contenidos en una misma área.

La existencia de más medios y recursos materiales y personales que favorecen la inclusión.

En el ámbito rural la atención al haber menos alumnado puede ser incluso más individualizada. En las ciudades puede haber más niños en las mismas condiciones y unos a otros pueden ejercitar la función de alumno-tutor o cooperante entre algunas de las razones. Por falta de recursos personales en los pueblos.

He trabajado en diferentes centros tanto CEIP urbano como CRA. Y en la escuela rural, como norma general, a la población les cuesta confraternizar con familias extranjeras. Los medios en la ciudad, normalmente, son mayores, pero las familias y los propios centros, suelen tender al gueto, lo que tampoco resuelve al completo la inclusión.

En los colegios grandes tienen más posibilidades para realizar grupos de atención exclusiva a este tipo de alumnado.

Creo que el ambiente es más abierto. En las ciudades hay otras asociaciones, tipo Ymca, que suele colaborar en el aprendizaje de estos alumnos, tanto con apoyos educativos como actividades deportivas y de ocio. Pienso que en los pueblos no hay tanta opción.

No se puede generalizar, pero he visto casos de acoso, hostigamiento y xenofobia en el medio rural que no he visto en la ciudad. La ciudad es más diversa y eso ayuda, creo.

Porque los centros cuentan con más recursos y a su vez se retroalimentan con otros centros.

En algunos pueblos son muy cerrados. En otros hay tantos inmigrantes que no ven la necesidad de relacionarse o abrirse a la gente del pueblo.

Hay más recursos y más personal que se puede destinar a ofrecer una atención más individualizada.

Es muy sencillo en la ciudad se ve más y tienen más votos para el gobierno de turno

Hay más apoyos educativos.

Porque hay más familias en su situación, en los pueblos suelen ser más cerrados y no les hace gracia que venga gente extranjera

La inclusión en mayor en los pueblos

Porque en los centros rurales también hay profesionales muy competentes y todos tenemos acceso al CAREI que siempre colaboran.

Porque hay buenos profesionales, maestro y maestras que se preocupan por sus alumnos y dedican muchas horas personales, fuera del centro en buscar estrategias y recursos para mejorar su metodología. Además del esfuerzo de otros agentes de la comunidad educativa.

Creo que en el pueblo la vida fuera de la escuela se comparte con los niños de tu edad, en la ciudad es más complejo.

La integración de estos niños en aulas con pocos alumnos es más fácil que en las ciudades, aunque las familias no se integran completamente en la vida de la localidad.

La **comunidad educativa es más cercana** a ellos, es más sencillo que salgan y queden con sus compañeros fuera del centro escolar.

Los centro educativos son más pequeños.

El ambiente es más familiar y se tiene mayor confianza.

Porque las relaciones son más cercanas y los amigos del cole son los amigos con los que juegan en la calle diariamente.

Implicación asociaciones vecinales, ciudadanía y municipio.

Menor número de alumnos por aula.

En los pueblos considero que los grupos sociales son más cercanos y la difusión de las actividades fuera del centro llega fácilmente a todas y en particular a estas familias. En las ciudades es más difícil que las familias estrechen lazos. Aun así, considero que se les facilita su inclusión pero en ocasiones son ellas mismas las que no quieren integrarse.

Se producen más contactos entre las familias del centro o simplemente con los vecinos.

Se da más cercanía, se está más en la calle y es más fácil relacionarse.

Porque el número de alumnado es bastante menor y hay mayor contacto entre los alumnos, aunque a veces sí el pueblo es cerrado con la gente que viene de fuera es difícil su integración. Hay más relación social entre los habitantes.

Las ratios suelen ser más bajas y el alumnado tiene más oportunidades de interactuar con personas del entorno.

Menor alumnado por clase mejor atención.

Enseñanza más cercana.

Socialización fuera de la escuela y ratio de alumnado.

Por la cercanía, al vivir más próximo se hacen más relaciones afectivas, se conoce más a las familias.

Aunque los recursos humanos sean menores, también es menor la cantidad de alumnos por aula, y eso favorece una atención más individualizada y la puesta en práctica de una inclusión real y efectiva.

Porque la convivencia con grupo de iguales es permanente en todos los ámbitos además del escolar.

Atención más individualizada y personalizada.

Pueden salir al parque, participar en las actividades culturales que se proponen desde el ayuntamiento, quedar con los amigos, etc.

Porque los niños salen del cole y quedan con sus amigos fuera de este, y es donde considero que ellos van afianzando el idioma y es donde realmente lo van a necesitar.

Mayor integración con el resto de personas del pueblo en la vida cotidiana.

Porque siguen en contacto fuera del centro.

Porque la convivencia fuera del colegio favorece su inclusión: todos juegan con todos fundamentalmente porque son pocos.

Por la menor ratio en las aulas y el mayor contacto con los recursos de la comunidad y el entorno.

En actividades extraescolares

Porque se ofrecen desde los ayuntamientos cursos de español.

Por el contacto directo de los demás habitantes.

Porque están más acostumbrados a tratar con la variedad en un mismo grupo, bien sea variedad de edades u otros aspectos; también porque son menos alumnos por lo tanto es más sencillo conocer las características de cada uno.

Es más fácil la relación fuera del centro.

Por ser sitios con menos niños, la mayoría juegan juntos.

Porque el ambiente es más familiar.

Es más fácil conocerse

Por implicación social.

Porque al haber menos niños es más sencilla la integración.

Tienen un mayor rendimiento académico.
Es más fácil la integración social.
Porque el trato es más cercano y personal.
Creo que en el pueblo la vida fuera de la escuela se comparte con los niños de tu edad, en la ciudad es más complejo.
Porque la interacción con el resto de los compañeros/as es constante en el centro y fuera de él, lo que ayuda a que la integración de estos niños/as y el conocimiento del idioma sea más rápido.
Mayor proximidad y mejor conocimiento del entorno familiar y social.
Porque es mucho más fácil la relación entre iguales
Porque tienen más contacto con otras familias.
Tienen más posibilidades de interacción con los niños en la calle.
En los CRAs es mucho más fácil que se integren debido a que todos conviven juntos y comparten actividades tanto fuera como dentro del centro.
Porque es mucho más individualizada la enseñanza y los recursos se destinan a los niños y niñas que los necesitan directamente.
Porque es más fácil relacionarse con otros niños y familias en un pueblo.
Porque la escuela rural es mucho más familiar, con pocos alumnos lo que permite que el profesorado tenga mas tiempo de atenderles de forma correcta.
Porque puede ser más fácil desactivar los guetos y mezclarse con la población autóctona.
Porque la relación de las familias es más cercana y muchas veces vienen a trabajar a Fincas y los patrones se encargan de su integración y hacen de enlace con la comunidad para conseguir papeles, etc
Porque por norma general la gente se involucra más.
La respuesta y coordinación siempre es más personalizada.
Tanto por parte del alumnado como del profesorado la acogida y atención es mayor al tener menor volumen de alumnado en el aula.
En su integración social
Porque los niños inmigrantes tienen más contacto fuera del horario escolar con los niños locales y eso favorece su inclusión y su inmersión lingüística.
Porque la sociedad es más relajada y hay más oportunidades de socializar.
Mayores relaciones interpersonales
Es más fácil relacionarte con la gente y sentirte miembro de la comunidad.
En entorno social más reducido suele facilitar la inclusión.
En las ciudades las ratios en las aulas no permiten trabajar la inclusión de ningún colectivo de manera efectiva. Todo el esfuerzo recae en el profesorado.
Porque es todo más cercano y la comunidad educativa conforma una institución muy importante y cercana,
Porque tienen más facilidad para apuntarse a la escuela de adultos.
Se integran más fácilmente con otros chicos-as de su edad.
Hay poca gente, no pasan desapercibidos.
Porque existe una estrecha relación entre la escuela y el pueblo. Desde los ayuntamientos se pueden proporcionar clases de español para extranjeros.
Porque a pesar de que en general se cuenta con menos recursos materiales y humanos, el trato con las familias es, en general, más cercano y eso facilita mucho la tarea.
Están más integrados. La gente del pueblo es una comunidad y ellos enseguida son tenidos en cuenta.
Estos alumnos se integran más con otros niños en un entorno rural, aprenden más rápido.
Al haber menos gente de su comunidad extranjera, tienen que esforzarse más por aprender el idioma y las costumbres, por lo que se adaptan mejor al no encerrarse tanto en su cultura.
Porque al haber menos población se crean más lazos afectivos que hacen que te integren mejor en la comunidad.

Cuanto más pequeña sea una localidad la vida de sus vecinos es más familiar y se interesan más unos por otros. Sale de forma más natural el acogimiento a las personas nuevas. Cuanto más grande, más individualismo

Se conoce más la gente y **es más fácil socializar**.

Porque es más fácil las relaciones interpersonales.

Las relaciones sociales no solo se ciñen al aula, conviven con las mismas personas en las tiendas, la puerta del colegio, el centro de salud, el parque...

Porque hay menos alumnado y el profesorado está más implicado.

El trato es más directo, la necesidad de interactuar con los residentes nativos es mayor y hay menos posibilidades de coincidir con personas que hablen su mismo idioma.

Porque se ven necesarios y convenientes.

En los pueblos hay menos gente, y a pesar de que puedan tener prejuicios, se les da la oportunidad de conocerles y pueden ver que son buena gente.

En los pueblos y en las ciudades la inclusión es igual

Lo importante es la atención educativa de inclusión, al margen de si es una ciudad o es una población rural.

En colegios más grandes hay más personal, pero en los pueblos su integración por la tarde es mejor, al jugar los niños de clase más en la calle.

En ambos, aunque creo, las ciudades cuentan con más recursos materiales y personales. En cuanto a la inclusión en la sociedad, quizás un poco más favorecedora en los pueblos, aunque también encuentran dificultades.

Depende centro...

Porque depende de muchos factores y ayuda mucho a la inclusión la labor tutorial y docente por conocer el ámbito educativo y social.

Porque la inclusión del alumnado se hace en el aula y centro educativo, da igual que sea una gran ciudad o un pueblo. Aunque en los pueblos se suele acoger más a nivel social.

En la ciudad por los medios, en los pueblos por la ratio del alumnado.

Depende del equipo docente y recursos.

Depende del nivel de socialización del niño

Por experiencia

Porque la inclusión depende de las actitudes, no de donde vivas.

Porque depende de los profesionales, no de los recursos.

Porque la acogida depende de las personas que se implican y puede ser buena o mala en ambas situaciones (administrativamente hablando es mejor en la ciudad pero nada más).

Si el plan de acogida está bien diseñado la inclusión es eficaz tanto en ciudades como en pueblos.

Las zonas de recepción tienen recursos para la acogida. Se lleva muchos años desarrollando acciones con relación a esta realidad.

En las localidades pequeñas es más fácil realizar la inclusión debido al menor número de población, pero esto puede ser un hándicap también ya que hay veces que son poblaciones muy cerradas a gente de fuera. Hay veces que es mejor una ciudad ya que no hay tantos grupos cerrados y la gente es más abierta a la llegada de gente de fuera ya que están más acostumbrados a ellos. Es difícil generalizar en este aspecto.

Depende del profesor y con lo que él cuente.

Porque la cercanía que da un pueblo no la da la ciudad, y sin embargo la variedad de recursos disponibles en la ciudad no la tienen en los pueblos. Son formas de integrarse diferentes. Tal vez en los pueblos sea de modo más natural.

Depende de las familias.

Es necesario un plan de atención especializada en este tipo de alumnado.
Supongo que dependerá del carácter individual de cada uno y sus capacidades para integrarse.
Depende del profesorado y su formación, no del lugar.
Porque en ambos sitios hay diversos recursos específicos.
Con recursos suficientes, en ambos. Se requiere profesorado cualificado.
En cada medio hay recursos valiosos.
En cualquier centro se puede realizar una inclusión depende más del profesional y la forma de trabajar.
Porque no depende del centro. Si no de la predisposición del profesorado.
Porque creo que tanto en los pueblos como en las ciudades se hacen esfuerzos para lograr la inclusión.
Porque la finalidad del centro, independientemente de ser rural o urbano, es que el alumnado nuevo tenga una excelente inclusión.
Depende del tipo de población y sus prejuicios.
Depende del profesorado y su implicación.
Porque depende del niño, de su familia, de lo que se quieran integrar, de los compañeros y de sus respectivas familias, del trabajo del tutor.
Siempre depende del factor humano, implicación por parte de los profesores, familia y sobre todo el ratio de alumnado por aula.
En todo tipo de centros hay que velar por la inclusión total del alumnado.
En las ciudades hay centros y ONG que ayudan por la tarde a las familias sin recursos dando apoyo escolar y de otro tipo. En los pueblos los niños juegan más libremente y en la calle y es ahí donde aprenden el idioma.
En ambos tipos de centro en la actualidad se debería abordar de manera inclusiva siguiendo protocolos de acogida, etc... Hace unos años, esto no existía tan claramente y podías encontrar asesoramiento, pero te organizabas tú como tutora
En las ciudades hay más recursos que se pueden aprovechar pero en los pueblos la gente suele ser más acogedora y siempre hay compañeros que acompañan y ayudan a los que vienen de otros países con el curso ya empezado.
Porque depende del personal concreto de apoyo.
Todos hacemos lo que podemos con nuestros medios.
En el medio rural se incorporan pronto a la vida del pueblo, en el urbano a través de las trabajadoras sociales se incorporan a asociaciones.
En los dos se puede ofrecer una buena atención educativa. Pienso que está más relacionado con la oferta de actividades de ocio extraescolar de que disponga la localidad, aparte de la **mejora de los programas por parte de la administración.**
Por mi experiencia.
Depende del centro, no del lugar.
Depende del tipo de centro, tamaño, diversidad del alumnado, etc.
Es difícil generalizar, en cualquier lugar se puede realizar una buena inclusión.
Depende de las características del centro y de su equipo docente
Porque mientras establezcan lazos con compañeros no importa el lugar donde vivan.

No sabe la respuesta

Desconozco las causas.
No puedo comparar, solo he tenido alumnos con desconocimiento de idioma en la escuela rural.
Realmente no lo sé.
No he trabajado en ciudad.
No tengo el conocimiento suficiente para opinar.
No conozco bien cómo funciona en las ciudades. En los pueblos creo que deja que desear.

No puedo comparar.

No lo tengo claro, igual depende del tamaño del pueblo y de la comunidad inmigrante que tenga.

Creo que no hay inclusión.

En actividades lúdicas como Educación física, música, en el patio del recreo.

Esas preguntas no están enfocadas a la Educación de Adultos que es mi campo.

Cada entorno tiene sus ventajas y desventajas. En mi opinión la socialización es más rápida y fácil en el entorno rural. En entorno urbano, hay más recursos aunque es más complicado su acceso.

Creo que cada lugar tiene ciertas ventajas y desventajas.

Dependerá del centro, del EOEP...

Depende de la actitud de la familia para llevar a cabo esta inclusión.

Faltan recursos humanos para atender al alumnado y planificación política que ayude a solucionar esta problemática. También económico.

Yo creo que depende mucho del interés de la familia en cuestión.

Creo que depende del centro y del equipo de orientación

En estos momentos trabajo en la ciudad. Llegan muchos niños y niñas a curso empezado, con desconocimiento casi total del idioma español.

Con menos alumnos puede ser más fácil, pero en un centro pequeño también hay menos recursos.

Depende la situación.

En las ciudades es complicado, se vive muy de puertas hacia adentro o se relacionan con personas de su mismo idioma.

Porque en los pueblos pequeños al principio cuesta acoger al que viene de fuera, ya sea nacional o extranjero.

ANEXO III- Registro de respuestas de la pregunta abierta del cuestionario realizado por los docentes: ¿Quieres aportar un comentario sobre tu experiencia y/o la atención de los alumnos inmigrantes en los centros educativos?

| |
|---|
| <p>No existen recursos específicos (manuales para trabajar en los colegios, una programación oficial,...) para enseñar a este alumnado. Los profesores tutores y los especialistas tienen que atenderlos programando los contenidos y a las actividades día a día.</p> |
| <p>Los centros educativos necesitan más recursos económicos y humanos para poder llevar a cabo la inclusión de este tipo de alumnado, así como el aprendizaje del español.</p> |
| <p>Merecen una atención educativa digna, que permita su inclusión en el aula, a pesar de las dificultades que ello conlleva.</p> |
| <p>Se necesitan más recursos personales para poder atender las necesidades de este tipo de alumnado.</p> |
| <p>Importante la implicación de las familias, realizar con ellos charlas, entrevistas, actividades que fomenten el aprendizaje del español y su inclusión en la sociedad en general.</p> |
| <p>La administración debería dotar a los centros educativos con más recursos, tanto humanos como materiales, para poder atender a este alumnado de la mejor manera posible.</p> |
| <p>Faltan maestros para atender las necesidades de todos los alumnos.</p> |
| <p>Lo más difícil son los primeros días en los que el idioma no debe importar, sólo intentar que el niño o la niña se sienta seguro en el nuevo entorno y transmitirle seguridad y confianza.</p> |
| <p>En los centros rurales hay muy pocos medios para poder atenderlos adecuadamente, sobre todo si además de la falta de idioma tienen dificultades en el aprendizaje (acneae), el alumno tiene como muchas 3 ó 4 horas de apoyo con profesores especialistas. Además se complica su atención cuando un tutor tiene en su clase 3 o 4 niveles distintos y el número de alumnos es elevado (17 por ejemplo). Harían falta más recursos humanos.</p> |
| <p>Es importante la empatía y la predisposición del tutor y el centro, así como el fomento de la cobertura de alumnos que utilicen el mismo idioma... Tutoría entre iguales... Si es posible</p> |
| <p>La flexibilización a un curso inferior no lo veo tan integrador, quizás con la repetición bastaría, pero hay niños de otros países con aptitudes necesarias para llegar a lo mínimos de casi todas las áreas. Quizás, el área de lengua habría que buscar alternativas o condicionantes más allá del idioma. Pero para ello haría falta mucho esfuerzo y que la administración dispusiera de aulas lingüística con profesorado en conocimiento de la lengua materna de estos alumnos, para se atendiera en condiciones sus necesidades.</p> |
| <p>El sistema no da recursos para la enseñanza al alumnado con desconocimiento del idioma. El profesorado está desbordado con toda la diversidad que hay en las aulas. Se necesitan recursos humanos y materiales, además de un seguimiento adecuado por parte de los servicios sociales.</p> |
| <p>En mi centro llevamos dos años con el aula de Español y yo soy la maestra encargada de dicha clase, son necesarias estas aulas en la actualidad en muchos centros...y a muchos no se les concede...una pena por parte de la administración</p> |
| <p>Se integran rápidamente. Los alumnos nos sorprenden gratamente y enseguida aprenden el idioma. Yo he tenido casos de empezar en septiembre y ser las mejores notas de la clase en</p> |

| |
|--|
| el segundo trimestre. |
| Deberían de permanecer en un aula de inmersión lingüística antes de poder entrar a las aulas con apoyos sin entender nada. Es más eficaz avanzar en idioma inicialmente que en todas las áreas a la vez. |
| Se debería dotar a los centros de recursos materiales y humanos para llevar a cabo la inclusión real |
| Para mí es un alumnado que enriquece mucho el aula, aporta mucho a nivel cultural a sus compañeros, pero según el nivel y la ratio es importante contar con apoyo |
| Mi experiencia es que la paciencia y el cariño hacia el alumno da sus frutos. La administración debe de asegurarse de que estos niños reciben una educación de calidad, al igual que sus demás compañeros y compañeras. |
| Como con otros casos, los recursos de los centros son escasos. En lugar de repartir los recursos existentes, con la llegada de alumnos con dificultades, de este u otro tipo, deberían proporcionarnos más recursos personales. |
| Es difícil dedicar a estos alumnos todos el tiempo que necesitan siendo tutor, la burocracia es lenta y a veces al ser la llegada inesperada todo se retrasa más. Los alumnos y alumnas están mal evaluados confundiendo su desconocimiento del idioma con su desconocimiento de contenidos (una cosa no implica la otra) en general la escuela tiene carencia de personal para alumnos que no sean el estándar |
| Es necesaria una intervención específica con este alumnado para aprender el idioma. |
| Hay muchas lagunas al respecto que deben resolver los docentes sin instrucción previa. |
| Satisfacción porque luchan por aprender y el profesorado y centro de implicar mucho en sacarlos adelante con apoyos y material de elaboración propia e individual según necesidades. Esto resta apoyos a otros alumnos con casuísticas diferentes. |
| Pienso q los docentes suplimos, xq nos encanta lo q hacemos, muchas carencias q hay en los centros. Mi reconocimiento a TODOS los docentes q buscan, diseñan lo mejor para casa alumn@ en cada momento para acompañar a CADA ALUMN@ en la situación q se encuentre. |
| Es complicada la implicación de las familias y hay baja participación e interés en las tareas |
| Normalmente aprenden rápido si su nivel intelectual es normal |
| Normalmente cuando se trabaja con este alumnado se realizan muchas fichas y actividades demasiado académicas, trabajando poco la comprensión auditiva o expresión oral. Se focalizan más en leer y escribir y este alumno demanda actividades más lúdicas y variadas. Y no es difícil acceder a este tipo de actividades, ya que existen muchos recursos en internet. ¿Tal vez sea el desconocimiento de los maestros de la existencia de estas webs? |
| Fue un regalo como docente pese a las dificultades. Como PT, muchas veces trabajo con alumnado muy desmotivado hacia las tareas escolares, de repente, me encontré con alumnos que tenían muchísimas ganas de aprender , conscientes de la oportunidad. |
| En general son alumnos con pocos recursos económicos y con graves carencias de todo tipo. Muy necesitados de cariño y de una integración y aceptación "real" en el entorno educativo y social. |
| Si el enfoque de nuestra escuela es la atención individualizada y se dota de personal |

| |
|--|
| <p>suficiente a la misma permite que aprendamos juntos u atendamos bien a todas las casuísticas, a todas las realidades y a todos nuestros alumnos.</p> <p>Imprescindible el personal humano cualificado.</p> |
| <p>Creo que falta formación a los docentes en este aspecto ya que es complicado atender a este tipo de alumnado</p> |
| <p>Como tutora del aula de alumnos que todos desconocen el idioma decir que si se adapta el ritmo a ellos, se acoge a las familias, se les da mucho cariño, apoyo y estímulo su aprendizaje y autoestima crece muy rápido. Además decir que si estas formado como ELE o logopeda siempre es más enriquecedor para poder ofrecerles mayores recursos. Sin embargo en mi caso no tengo esa formación y con seguir el programa de adquisición del vocabulario y conocimiento de las letras que hay en el centro "SIEMBRA ESTRELLAS" es suficiente para ayudarlos.</p> |
| <p>Valoración positiva pero con falta de formación para atender convenientemente a este tipo de alumnado.</p> |
| <p>Muchas veces en los centros faltan recursos para poder atender a alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma.</p> |
| <p>En lo referente a español, algunas preguntas he respondido que no lo sabía porque pensaba principalmente en la enseñanza en adultos (quién de la familia hablaba, quién se encargaba de las tareas...)</p> |
| <p>Si son pequeños pueden integrarse más fácilmente y aprenden el idioma más rápido, además de depender de la procedencia, porque los alumnos de Europa del este (Rumanía...) aprenden más rápido porque es una lengua romance. El alumno africano (Marruecos, Senegal...) le es más complicado porque su idioma tiene menos similitudes con el nuestro.</p> |
| <p>Es muy importante q a la vez q aprendan el idioma se integren en la sociedad donde viven por ello se deben hacer actividades para ello. Es muy difícil cuando viene gente mayor q no conoce el idioma y además son analfabetos.</p> |
| <p>Gracias por la recopilación de material y por intentar mejorar la educación de esos alumnos/as</p> |
| <p>Necesitan más horas y un horario adaptado a sus necesidades. Muchas veces el horario que se les dedica es mínimo.</p> |
| <p>Los centros, muchas veces, no tienen posibilidad de atender en condiciones y más individualizada a este alumnado porque no tienen profesorado suficiente.</p> |
| <p>Es una experiencia agotadora y frustrante cuando te toca.</p> |
| <p>Es muy duro pero muy gratificante.</p> |
| <p>Los PT (pedagogía terapéutica) en los centros somos los que atendemos a este alumnado con desconocimiento del idioma, ya que se entiende que tiene dificultades para seguir las clases ordinarias con el resto de alumnado.</p> |
| <p>Resulta una situación desbordante para el o la maestra atender a este alumnado al mismo tiempo que al resto del grupo clase, algunos profesores se desligan de este compromiso y recae sobre el departamento de orientación. Ellos se sienten perdidos y la formación docente al respecto es muy deficiente.</p> |
| <p>Desde los EOEP se facilitan pocos recursos.</p> |
| <p>SE REQUIERE DE PROFESIONALES CUALIFICADOS, RECURSOS MATERIALES Y PTSC EN TODOS LOS CENTROS RURALES. LAS AULAS DE ESPAÑOL DEBERÍAN SER POR</p> |

LAS TARDES, SINO EL ALUMNADO PIERDE HORAS CURRICULARES Y ENTRA EN UN CÍRCULO DE EXCLUSIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL.

Dejo en blanco la pregunta acerca de los EOEP porque en los centros de Adultos, que es donde llevo los últimos 13 años, y acogemos a lo largo del curso a recién llegados que desconocen el español, no tenemos este servicio.

Por otro lado, en estos centros sí se nos ofrece formación específica para ELE e incluso para trabajar con Adultos cuando nos incorporamos por primera vez.

No hay recursos, sobre todo humanos, para atender a este alumnado que, generalmente, se matricula a mitad de curso, como pronto. El profesorado no tiene conocimientos suficientes y los centros no pueden organizar los horarios con una flexibilidad que permita la correcta atención a este alumnado y su favorable evolución en el aprendizaje del idioma e integración.

No hay aula de Español en colegios concertados y debería haber si tienes un grupo de alumnos con desconocimiento del idioma o bajo nivel.

Ante la necesidad del colegio hice una formación de enseñanza de español para inmigrantes

Creo que es importante que el docente se implique mucho en su labor, hay muchos niveles en las personas que acuden a los Centros y Aulas de Educación de Adultos, se necesita mucho material de apoyo, desde alfabetización hasta niveles superiores.

La gran diversidad de alumnado y los diferentes niveles en la adquisición del castellano conforme se incorporan al centro, hacen más difícil su atención.

Mis respuestas se basan en la experiencia de diferentes cursos académicos. Como opción de respuesta se hubiera tenido que incluir "Depende" porque hay tanta variedad de alumnos y de situaciones personales que es imposible responder con sí o no. Suerte y un saludo.

Considero necesario un grupo de docentes que trabajen en esta área y donde podamos compartir recursos y experiencias.

Considero que un profesor de lengua castellana, aunque no tenga formación específica de ELE, para impartir niveles inferiores al B1, no tiene absolutamente ningún problema. En mi opinión y por lo que conozco estos alumnos están bien atendidos si bien siempre nos gustaría poder contar con más horas de docencia.

Se debería reducir la ratio para que se pudieran integrar en las clases. Ellos y cualquier tipo de colectivo con niveles socioeconómicos más bajos, discapacidad, etc... que requieren trabajo extra por parte del tutor. Sobre todo y en las zonas urbanas se debería trabajar para reducir la segregación escolar, que no favorece la integración de alumnado inmigrante y a la administración no parece preocuparle lo más mínimo.

Atendí a varios chicos marroquíes **como maestra de AL. Tuve que hacer un gran esfuerzo para encontrar la metodología y el material adecuado** para la lectura y escritura puesto que eran chicos de sexto de Primaria y todo el material estaba enfocado a infantil. Entre otras cosas, recuerdo que tuve dudas sobre si debían empezar a leer en letra imprenta o trabada.

Considero que es muy difícil para ellos aprender la parte "académica", que requiere mucho más tiempo que las habilidades sociales. Al desconocimiento del idioma hay que sumar muchos otros factores (entorno familiar, nivel socio-económicos, su propia situación emocional...) que no facilitan el proceso. Creo que es un proceso largo, de acompañamiento, de trabajo en el aula con sus iguales, de cariño, de **recursos y de necesidad de ayudas por**

parte de la Administración, fundamentalmente con recursos humanos. Y no, los docentes no estamos especialmente formados y menos en ESO, que solo lo están los docentes de Lengua Castellana y Literatura.

Creo que debería abordarse desde el punto de vista de un idioma extranjero.

Sin más profesores de apoyo es muy complicado trabajar con estos alumnos y estimularlos dentro del grupo grande.

Falta mucha formación y tiempo para poder atender a este tipo de alumnado con mayor calidad de lo que se hace hasta ahora.

Hay que tener claro quien enseña ELE porque todos creen que lo pueden hacer.

Me parece que en todos los centros con alumnos sin conocimiento del idioma debería haber un aula de ELE, aunque solo hubiera dos o tres y además se debería contar con más horas para atenderlos, puesto que no tiene ningún sentido que estén en las aulas 4, 5 o 6 horas teniendo un conocimiento nulo del idioma. Además, muchos profesores no les adaptan sus materiales por lo que el alumnado no puede avanzar en sus clases apenas.

Faltan recursos, tanto materiales como humanos e involucración por parte de la administración.

Se necesita mucho apoyo educativo especialmente en un aula multinivel

Ha sido muy enriquecedora.

La formación docente debe asimilarse a las demandas sociales del momento.

Creo que habría que estudiar cada caso en particular. Hay alumnos que enseguida aprenden el idioma y otros que les cuesta más, pero sobre todo deberían darnos indicaciones claras a los profesores de cómo proceder con ellos.

Hice el CAP y allí no aprendí nada ni de este tema ni de muchos otros. Era un trámite.

Cuando yo estudié no había inmigración. Las facultades se deben adaptar a las necesidades actuales. Los programas educativos deben ser dinámicos, innovadores y no solo en el papel. Los profesores en activo ya nos adaptamos diariamente a las situaciones que nos vamos encontrando en las aulas.

Es un poco vergonzoso que se intente integrar a este alumnado en las escuelas nada más llegar sin tener al menos un primer año de inmersión cultural y lingüística organizado y llevado a cabo desde las administraciones y hacer un seguimiento adecuado al respecto. De no ser niños muy inteligentes y con un entorno familiar muy estable a nivel emocional, laboral, económico etc... no es fácil que avancen o evolucionen en lo académico. Me refiero en mi valoración a los que se integran en secundaria con un recorrido académico que ellos no tienen, con asignaturas nunca cursadas y se les obliga a cursar. Por ejemplo cómo pueden tener que estudiar inglés cuando no hablan nada de castellano y en sus países de origen nunca han cursado inglés? **Hay muchas incoherencias, pero las administraciones pasan de estos chicos. Nos echan la pelota a los colegios y no nos dotan de recursos económicos, humanos, horarios...ni siquiera con la formación adecuada para ello.** Lo mejor de todo es que además no exigen juzgarlos, evaluarlos, si es posible aprobarlos etc...Creo que deberían dedicar un tiempo a pensar y a hacer las cosas bien. Es una auténtica vergüenza.

La enseñanza de una lengua extranjera debe centrarse en los intereses y a la edad de desarrollo del alumnado. Es complicado desarrollarlo en clases amplias donde no les puedes dedicar el tiempo necesario para conocerlo y poder enfocar esos intereses.

Sinceramente, en Secundaria, los profesores que deberían formar a los alumnos inmigrantes deberían ser profesores del área de Lengua y Literatura y a su vez, si es posible, [contar con cursos y formación complementaria en la materia](#).

La encuesta la he rellenado conforme a mi experiencia de **hace 12** cuando trabajé en CRAs. entonces **existía la compensatoria y gracias a eso se les podía atender mejor que ahora** y aún así los compañeros que la impartían no llegaban a todo. **En la actualidad se delega estas funciones a compañeros de PT y AL que de su horario ya saturado tienen que sacar horas, muchas veces con alumnos que si saben el idioma, para enseñarles con lo cual no pueden hacer bien su trabajo ni con unos ni con otros ya que tratan contenidos distintos a la vez. Deberían volver a sacar plazas de compensatoria tanto en primaria como secundaria. Si escolarizan a niños sin idioma recién llegados de su país de origen deberían dotar a los centros con maestros de ELE para enseñar lo más pronto posible y en buenas condiciones a estos alumnos.** Si no es así antes de que vinieran a los centros debería haber centros públicos para enseñarles primero el idioma antes de entrar en los colegios o institutos. **No se les puede atender en condiciones ya que en los centros andamos escasos de personal y estos niños necesitan atención individualizada** y de distinto tipo que el resto del alumnado con conocimiento del idioma. También desde el CAREI debería haber más traductores disponibles, el tiempo de espera para que acuda un traductor muchas veces es de un trimestre o más.

Suele ser una tarea difícil; atender a estos alumnos en aulas generales donde hay que explicar una materia (que ellos generalmente desconocen) y donde hay otras realidades resulta muy complicado porque, al final, no puedes dedicarles el tiempo ni la atención que necesitarían. **Programas específicos para estos alumnos y profesorado con experiencia y dedicación horaria exclusiva serían necesarios** para que los alumnos inmigrantes pudieran integrarse de manera rápida y eficaz.

Suerte con tu investigación. **Un profesor de ELE en los centro facilitaría enormemente el trabajo de PT, AL y tutores.**

Me parece muy estimulante y gratificador trabajar con alumnos inmigrantes.

Tengo la Comisión de Servicios en el Ramiro Solans, estoy muy contenta aquí aunque mi corazón sigue siendo de la escuela rural.

Es un placer trabajar con estos niños y niñas que aportan diversidad a nuestras aulas.

En tiempos existía en Primaria, en las ciudades, un aula de inmersión. Pero ha desaparecido. Se supone que aprenden el idioma. Pero hay que darles materiales específicos y no hay suficiente tiempo para dedicarles; **ni se secuencian ni estructuran bien los contenidos lingüísticos**, a pesar de que se les pongan apoyos.

En B... trabajaba en una asociación sociocultural con alumnos recién llegados al país, algunos con desconocimiento total de la lengua. El ayuntamiento nos daba subvenciones para acoger a estos jóvenes y organizar actividades lúdicas, artísticas, deportivas, culturales,... En los colegios no les ofrecen toda la atención que necesitan. Pero si ofrecieran actividades extraescolares donde se trabajara la lengua a la vez que conocen nuevos amigos, la ciudad en la que viven, o haciendo deporte,... mejorarían mucho más rápido y se adaptarían antes al cambio brusco que supone dejar tu país y tus amigos y llegar a un sitio en el que no te enteras de nada (al principio). Debería haber más coordinación entre las asociaciones y los centros educativos

Necesitamos más recursos humanos con actividades prácticas en el colegio. También hay

que concienciar a las familias sobre la importancia de aprender la lengua española tanto niños como adultos e integrarse en la cultura española

En una de las preguntas, quizás me equivoque, se plantea que en las ciudades los centros públicos tienen aula de español; tengo que matizar que sólo la tienen algunos centros y que conseguirla es complicado. En mi centro, en el que tenemos un continuo goteo de matrícula a lo largo del curso de alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma, no tenemos y no la hemos conseguido.

Mi experiencia está basada en las ganas de aprender por mi cuenta de manera autodidacta y con pocos apoyos en el aula y poco efectivos para el alumno

En el aula siempre nos falta tiempo para llegar individualmente a cada alumno. Los niños inmigrantes nos necesitan más tiempo cerca y las ratios son muy altas. La satisfacción de ver la evolución de estos niños es grande

Al final con buena voluntad y organización/ coordinación interna del centro se logra trabajar eficazmente con este alumnado pero **nos falta formación y asesoramiento**

Las autoridades educativas no están considerando la presencia de estos alumnos en el aula, ni tampoco los centros de formación, universidad así como los centros de profesorado.

Son unos superhéroes. Les admiro muchísimo

Hay que trabajar muchísimo extra **pensando muchas veces que no haces bien las cosas.**

En estas cuestiones creo que hablamos todo el tiempo de alumnos que vienen a su actividad docente normal y es necesario atender su carencia idiomática. No es nuestro caso ya que acuden a nuestra aula para aprender el español y nuestra labor se centra en atender esta necesidad y tratar de que el entorno les sea amable y se sientan cómodos en su nuevo lugar de residencia.

No todos pero mucho progenitores no se preocupan del nivel académico de sus hijos y si de recibir las ayudas que da el estado y eso se agudiza en algunas nacionalidades

Los profesionales nos implicamos lo máximo en la tarea docente con los inmigrantes

He trabajado 25 años en varios centros penitenciarios. Ahí las necesidades de estos alumnos son mayores y están condicionados. Si en adultos se forma poco a los docentes en los centros penitenciarios es mucho más grave. No se olvide de que en España hay muchos presos no hablantes de español, catalán, gallego etc.

En adultos hay muy distintas motivaciones que llevan al alumnado al aprendizaje del español. Es importante que los grupos que participen sean homogéneos en cuanto al origen de su interés para que así se optimice su progreso.

Se les atiende lo mejor posible y se hace lo que se puede con ellos pero **no hay tiempo suficiente para dar esa respuesta educativa que necesitan.**

Es una experiencia enriquecedora. Si tuviésemos más recursos para que los tutores puedan trabajar con este alumnado, aprenderían todavía más rápido.

Muy enriquecedora, **tuve que formarme en ELE por mi cuenta.**

Falta de bancos de recursos a nivel de educación, de sencilla localización de aquellos recursos necesarios.