

FACTORES DE LA CULTURA ESCOLAR QUE FAVORECEN O DIFICULTAN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO DE DIVERSIDAD CULTURAL. PROPUESTAS PARA EL PLAN DE ACOGIDA¹

Factors of the school culture which favour or make difficult the inclusion of pupils of different cultures proposed for the welcome plan

Sara LABAJOS VALENCIA
IES Segovia

Beatriz GALLEGO LÓPEZ
CREI-Valladolid

MÓNICA LAGO SALCEDO
CREI-Valladolid

RESUMEN

Este artículo pretende analizar los procesos de integración del alumnado inmigrante de un instituto de Segovia desde la mirada de los alumnos. Así, a través de entrevistas grupales y la convivencia con ellos en las aulas y ratos de ocio, hemos podido conocer cómo ha sido su proceso de integración, los choques culturales experimentados, los factores que facilitan la relación con los demás y la integración escolar, así como las dificultades encontradas. Partiendo de estos datos y de la observación de la organización y cultura escolar del centro, resaltamos los aspectos que potencian la inclusión educativa y describimos algunas necesidades detectadas al respecto. Este análisis crítico nos ha permitido concluir con una serie de orientaciones que mejoren el plan de acogida y nos acerquen a planteamientos interculturales para atender a la diversidad.

Palabras Clave: integración escolar, escuela inclusiva, educación intercultural.

ABSTRACT

This article hopes to analyze integration processes of immigrant students from Segovia secondary school student's point of view. This way, through the group interviews, classroom coexistence and in their spare time, we have been able to know their integration process, the experienced culture shock, the factors which provides relationship with others students and the scholar integration, as well as the difficulties found. Starting from this information and from the organization and high school culture, we stand out the aspects that improve the educational inclusion and we are going to describe some needs detected on this matter. This critical analysis has allowed concluded a series of orientations which im-

¹ Recibido el 3 de diciembre de 2011, aceptado el 2 de mayo de 2012

prove a welcome plan and lean us to intercultural approaches to pay attention to cultural diversity.

Key Words: school inclusion, conciliatory school, intercultural education.

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA (Sara Labajos)

Este artículo es el resultado de un trabajo realizado desde la propia práctica educativa. Al ser mi primer año en el centro donde hemos realizado la observación, también he podido sentirme como “la nueva” orientadora. Creo que en los primeros momentos experimenté esa sensación de curiosidad y miedo que dicen sentir los alumnos recién llegados. Quizá sea por eso, por lo que decidí embarcarme en este proyecto. El interesarme por la realidad de los alumnos inmigrantes motivó mi acercamiento a ellos. Quería ver de cerca sus dificultades, preocupaciones y plasmar todo aquello que ven sus ojos. Nuestro objetivo ha sido analizar la cultura del centro, la organización escolar, los planes de acogida y ver si realmente contribuye a la inclusión del alumnado de diversidad cultural.

La comprensión de estos fenómenos necesita de una serie de teorías de partida, por ello nos planteamos hacer una revisión de los modelos teóricos con los que se ha dado respuesta a la diversidad. Tradicionalmente se han seguido dos Teorías:

La Teoría del Déficit, que considera la diversidad como algo negativo a erradicar. Pretende compensar las diferencias a través de intervenciones específicas que provocan segregación. Por el contrario, la Teoría de la Diferencia propicia el mantenimiento de la diversidad, a la vez que se fomentan las relaciones intergrupales y la creación de espacios comunes. (Arroyo, 2010)

Estas líneas teóricas desembocan en diferentes modelos de intervención. Autores como Jordán (1992), Lynch (1992), Teresa San Román (1992), Susana Tobías (1993) y Carbonell (1995) citados por Arroyo (2010) reconocen la existencia de cuatro modelos de atención a la diversidad: Asimilador, de Compensatoria, Multicultural e Intercultural.

Para explicar las semejanzas y diferencias entre esos modelos Martín Rojo (2003) en Arroyo (2010) se propone una clasificación basada en dos variables: el fomento de las relaciones interculturales y el mantenimiento de la identidad y diversidad (cultural y lingüística). Según esto:

- El *Modelo Asimilador* potencia las relaciones entre alumnos inmigrantes y autóctonos a costa de eliminar las diferencias propias de la cultura de la minoría.

- El *Modelo de Compensatoria* permite al alumnado nuevo conservar esos rasgos culturales sin fomentar las relaciones entre alumnos de distintas culturas.
- El *Modelo Multicultural* ya supone un cambio de paradigma. Potencia el mantenimiento de esa diversidad cultural. El aspecto negativo radica en que si no se aplica con todos los alumnos, ni fomenta las relaciones interculturales puede desembocar en la segregación.
- El *Modelo Intercultural* parte de la Teoría de la Diferencia. Facilita el mantenimiento de la identidad cultural a la vez que propicia el conocimiento y contacto entre culturas. Es el único modelo que consigue una verdadera integración ya que se aplica a todo el alumnado

Cuando se habla de diversidad cultural es común utilizar indistintamente dos términos que, si bien tienen puntos en común, no se pueden tomar como sinónimos. “*Inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsumición de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La construcción de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora*” (Aiscow, 2004).

Siguiendo a Porras Arévalo (2011) podemos establecer diferencias entre estos dos conceptos. Mientras la integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, la inclusión es un derecho de todo el alumnado.

Vemos, por tanto, cómo la inclusión va más allá de la mera integración. Supone un proceso de cambio para que la escuela sea de todos y para todos. Para ello es necesaria una modificación de la cultura escolar existente que derive hacia una verdadera cultura inclusiva. Una organización de centro basada en una política inclusiva que ayude al desarrollo de prácticas que orquesten el proceso de aprendizaje y movilicen recursos para todos.

Estos cambios en la cultura escolar necesitan de unos principios que contribuyan a una organización inclusiva. López Melero (2004) destaca los siguientes:

- La diversidad del alumnado como valor añadido y no como un defecto. No existe superioridad de unos alumnos sobre otros.
- El Respeto a las diferencias individuales. El aula es como una comunidad de aprendizaje y convivencia donde se comprende que todos pueden aprender, cada uno a su ritmo y estilo.
- El Fomento de metodologías que favorezcan la autonomía en los aprendizajes y el desarrollo de estrategias de “aprender a aprender”

Si ponemos todo esto en relación con los distintos modelos de atención a la diversidad, podemos llegar a la conclusión de que para llegar a una verdadera

inclusión educativa, en contextos de diversidad cultural, es necesario seguir un modelo de educación intercultural. Partiremos de estas premisas para dirigir nuestra observación y propuestas de mejora.

2. ACERCAMIENTO A LA REALIDAD OBSERVADA

El centro donde se ha realizado la observación es un Instituto público de Segovia donde se imparte Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y Programas de Cualificación Profesional Inicial.

El número total de alumnos suele oscilar entre los 1200 y 1400, de los cuales el 6% proceden de países como Bulgaria, Marruecos, Polonia, Portugal, Brasil, República Dominicana, Panamá, Colombia, Honduras, Argentina, México, Uruguay y el Sahara. Actualmente todos los alumnos escolarizados en la ESO, llevan al menos dos años en España, por lo que el idioma no constituye, en estos momentos, una necesidad imperiosa para la inclusión en el centro.

2.1. BUSCANDO DIFERENTES MIRADAS

Aunque el alumnado de diversidad cultural representa un porcentaje bajo y el centro intenta distribuir a los alumnos de manera heterogénea, el hecho de que la adscripción del alumnado a los grupos se haga en función de la optativa elegida, el tipo de apoyo y el programa bilingüe, hace que en una de las clases de primero se concentre una proporción importante de diversidad cultural. Así, en un grupo de veinticuatro alumnos conviven un polaco, un ecuatoriano, un marroquí, un búlgaro, una brasileña, una argentina y una alumna de etnia gitana con alumnado nacido en Segovia. En un primer momento decidimos dirigir la mirada hacia este grupo en el que, por otro lado, se daba un clima de compañerismo y trabajo muy positivo. Lo difícil era elegir en qué alumnos concentrar nuestra atención. Qué criterios seguir para ver qué alumnos podían enriquecer la investigación. Es una elección complicada ya que todos tienen su historia, y entre todas ellas configuran el mapa intercultural de la clase. Por motivos prácticos decidimos que, al estar juntos la mayor parte del día, podríamos hacer un seguimiento global de la clase en general, y centrar la mirada en tres alumnos en particular:

- *Bryan*. Alumno ecuatoriano muy bien integrado. Aunque este no ha sido su primer año en España, es nuevo en el instituto y al inicio de curso no conocía a ninguno de los compañeros. Nos pareció interesante conocer el proceso de integración global de un alumno que, en poco tiempo, ha pasado de ser el “desconocido para todos” a ser “el apreciado por la mayoría”
- *Emil*. Un alumno polaco, trabajador, tímido y obediente. Hasta poco antes de llegar al instituto había tenido muchos problemas para relacionar-

se. Decidimos adentrarnos más en su historia y conocer todo su proceso de cambio “de tener dificultades de integración” a “llevarse bien con todo el mundo”.

- *Jennifer*. Alumna de etnia gitana con un grave problema de absentismo. Está matriculada en el centro desde el curso pasado pero no se ha incorporado al centro hasta Enero de este año. Es una niña con buenas capacidades pero con un desfase curricular importante. El aspecto que más nos preocupaba y, que decidimos investigar, es que siempre está sola, no busca la compañía de los compañeros ni la atención de los profesores.

En otra de las clases con un menor porcentaje de alumnos inmigrantes encontramos a *Lady*, una alumna repetidora procedente de la República Dominicana con una historia sociofamiliar algo complicada y con un problema grave de exclusión desde su llegada a España. Todo el mundo la conoce pero apenas nadie quiere compartir su tiempo o trabajo con ella. Decidimos conocer su historia desde su propia óptica y desde el pupitre de al lado, averiguar qué es lo que provoca ese rechazo.

Nuestra presencia diaria en el centro y la relación estrecha con tres alumnos marroquíes de segundo (Baba, Joussef y Said), nos permitió observar otra realidad. Aunque no se ha hecho un seguimiento continuo de estos alumnos, sí se han recogido datos de sus profesores y de una entrevista grupal. Nos pareció interesante conocer su visión ya que éste ha sido el único centro español en el que han estado escolarizados y aún no están plenamente integrados. Llegaron con un total desconocimiento del idioma y siendo algo más mayores que el resto de los alumnos observados.

Partiendo de la información recogida intentaremos encontrar aspectos comunes y diferencias en función de las siguientes variables:

- Fases comunes en la integración.
- Choques culturales.
- Situaciones de exclusión.
- Factores que favorecen o dificultan la integración.

2.2. FASES COMUNES EN LA INTEGRACIÓN

Rodríguez Navarro (2008) y Garrido (2009), describen una serie de fases por las que pasa el alumnado inmigrante desde su llegada al país de acogida hasta que adquiere un estatus y una identidad. Rodríguez Navarro defiende la existencia de cinco fases comunes basadas en el establecimiento de relaciones. Garrido, en cambio, defiende cuatro fases marcadas por las expectativas, choques entre culturas y adquisición de una verdadera identidad.

Partiendo de estos autores y de los datos recogidos, proponemos una serie de fases comunes en el alumnado observado:

1º Fase. Ambivalencia entre ilusión y temor. Coincidimos con Garrido (2009) en que puede haber una fase inicial en que el alumno tiene unas expectativas positivas basadas en una nueva idea de futuro. Es una fase que combina esos sentimientos positivos con cierto temor a lo desconocido. Puede no ser común a todos los alumnos ya que el hecho de vivir el traslado con ilusión no siempre se produce. Depende de factores como los motivos de la partida, edad, situación familiar. Es una fase corta que se prolonga hasta que el alumno empieza a tomar contacto con su nueva realidad.

2º Fase. Desorientación, inseguridad, choque cultural. Defendemos que esta fase es común a todos los alumnos observados. El alumno llega al centro y contrasta sus ideas previas y temores con la situación real. *“El choque cultural produce una gran inseguridad, ansiedad y preocupación. En ocasiones no se entiende la lengua y los comportamientos sociales del entorno pueden resultar un puzzle incomprensible”* (Garrido, 2009). Es una fase en la que todos los alumnos entrevistados dicen haberse sentidos incómodos, avergonzados, solos y frustrados. Se encontraban en una situación donde no entendían y les costaba hacerse entender, donde se sentían incomprensidos e ignorados. Algunos de los adolescentes se atrevieron a ponerle nombre a esta fase denominándola como “infernial” o “terror”.

La duración e intensidad de esta etapa varía en función del desconocimiento de la lengua, la edad de llegada, las ayudas prestadas, la existencia de compañeros y profesores que se impliquen y creen una red social de acogida, etc.

3º Fase. Acomodación y motivación. Es una fase en la que el alumno va aprendiendo a manejarse en una lengua hasta ahora desconocida, conoce el entorno en el que se mueve, se apropia de las rutinas básicas y de lo que Rodríguez Navarro (2008) llama “códigos verticales y horizontales”. Al darse cuenta de que necesita aprender más para mejorar su situación, se encuentra muy motivado hacia el trabajo y el aprendizaje del castellano. El hecho de encontrarse más relajado y autónomo le ayuda a relacionarse más con compañeros, lo que le confiere cierto estatus inicial que puede cambiar a lo largo del tiempo en función de sus habilidades sociales, capacidad para captar los códigos que rigen las relaciones con los demás y participación en actividades.

Los alumnos entrevistados dicen haber pasado por esta etapa y la denominan “alivio” o “menos infernal”.

4º Desmotivación. En algunos casos esta fase de “euforia” y “alivio” puede ir seguida de una etapa en la que el alumno percibe que, aunque se esfuerce, no consigue ir al ritmo deseado. En realidad aprende a un ritmo vertiginoso, pero el choque cultural y curricular es tan grande que requiere un tiempo. Este esfuerzo

sin recompensa puede provocar un estado de desmotivación hacia el estudio. Por ello es importante evitar esa sensación, ayudarle a percibir los avances producidos y las ventajas de seguir trabajando. Hay que transmitirle expectativas de éxito y reforzar su esfuerzo.

5° Adaptación y definición de identidad. El alumno “empieza a valorar los aspectos positivos y a sentirse como una parte de la comunidad consiguiendo equilibrio emocional con respecto a la valoración que se realiza de las dos culturas de las que son partícipes” (Garrido, 2009). En esta fase se produciría lo que Rodríguez Navarro (2008) llama “consolidación del estatus dentro del grupo”. Gracias a esto el alumno puede empezar a definir su identidad.

2.3. CHOQUE CULTURAL

Cuando un joven llega a España experimenta un gran contraste entre su cultura de origen y la de acogida. Es tarea del centro el ayudarle a encontrar puntos comunes, así como enriquecer la cultura escolar con las aportaciones de estos nuevos alumnos.

El mayor choque encontrado por nuestros alumnos es *el idioma*, es una barrera que impide la comunicación con el entorno. Les dificulta la comprensión de rutinas, de conceptos, la expresión de sus ideas, etc.

“Al principio no entiendes nada, nadie te entiende, y como eres de otro país te ignoran”

Thais. (Alumna brasileña de 1º de ESO).

Todos coinciden en la *diferencia en los horarios de la escuela*. Al recoger datos de alumnos de seis procedencias diferentes, encontramos que cada uno de ellos tenía un horario distinto para asistir a la escuela. En algunos la diferencia es pequeña y no provoca ningún choque, pero en otros es sumamente diferente y, al integrarse en un centro educativo de nuestro país, les resulta complicado permanecer atento y sentado tantas horas en un pupitre. Esto ocurre sobre todo en los países de Sudamérica y Polonia, donde comienzan temprano pero la jornada escolar termina a las once o las doce del mediodía.

Un porcentaje grande de los alumnos entrevistados notan una *gran diferencia entre la gente de sus países de origen y la gente del país de acogida*, si bien no saben precisar en qué radica esa diferencia, si comentan que, al principio, les es complicado relacionarse con los españoles, dicen sentirse solos e ignorados.

El ruido. Víctor, un alumno búlgaro destacaba, que uno de los aspectos que más le llamó la atención de los españoles es que éramos muy ruidosos. Encontramos, en este aspecto, una coincidencia con respecto a los datos aportados por Rodríguez Navarro.

Los jóvenes de Latinoamérica resaltan la diferencia de *clima*, que marca costumbres, horarios, vestido y hasta algunos juegos y formas de entretenimiento.

“Cuando llegué a Segovia cayó una nevada y me resfrié, los niños jugaban a tirarse bolas. En mi país jugamos a pies en tierra [...] pero nunca había jugado a eso”

Lady. República Dominicana.

Contenidos y nivel de competencia curricular. Hemos encontrado que muchos de nuestros alumnos encuentran una gran diferencia entre los contenidos de las materias de sus países de origen y los de España, así como entre los niveles exigidos en ambos contextos. Además de eso Lady resaltaba *diferencias en la metodología y en la cantidad de trabajo exigido para casa*. “Los exámenes no había que copiarlos, nos los daban ya escritos y a mí eso me cuesta porque a veces me pierdo” “no había tantos deberes”

Separación de roles y trabajo entre hombres y mujeres. A través de las observaciones y conversaciones con el profesorado, hemos visto que Víctor (Bulgaria) y Rachid (Marruecos) tienen dificultades para realizar trabajos con chicas de su edad. Este aspecto es significativo en asignaturas como Educación Física donde se promueven los agrupamientos mixtos y la igualdad entre personas de distinto género.

Respeto al profesorado. En los países latinos el profesor es una figura de autoridad que merece el respeto de todos. Esto se demuestra con comentarios como los de Lady que parecía sorprendida al observar algunas faltas de respeto hacia el profesor por parte de sus compañeros. “en mi país los profesores son como nuestros padres”.

Aceptación de la diversidad. Baba (alumno de segundo, de origen marroquí) se mostraba enormemente sorprendido porque uno de sus profesores escribía con la izquierda. Algo que nosotros vemos como algo normal y, que no suele llamar nuestra atención, para él era casi inaceptable, sobre todo en un profesor. Parece que en su país de origen el ser zurdo es algo vergonzoso, es una conducta a erradicar. Es posible que en Marruecos los sistemas educativos sean más duros y rígidos, no aceptando aspectos que se salgan de la norma. Estos aspectos son considerados una “tara” o “un defecto”.

27 de Mayo de 2011

Jaime comenta divertido como a Baba, le resultaba sorprendente cómo un profesor podía ser zurdo. “*La primera semana se lo contaba a todo el mundo extrañado ¿Sabéis que Jaime es zurdo? ¡Es zurdo!*” Al parecer cuando el profesor le preguntó por qué eso le parecía tan extraño, el chico le dijo que eso no podía ser. “*Creo que para él es poco menos que pecado*”, decía el profesor.

Parece que, en su caso, resultaba algo tan significativo porque de pequeño era zurdo y le intentaron corregir “ese defecto” atándole la mano izquierda atrás y castigándole cada vez que intentaba escribir, dibujar o comer con la “mano prohibida”.

2.4. SITUACIONES DE EXCLUSIÓN

La exclusión social es el “*proceso mediante el cual los individuos o grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven*” (European Foundation, 1995). Esto, aplicado a la escuela, supone un fenómeno por el cual a algunos de los alumnos, bien por su origen, cultura, género, aptitud o habilidades sociales, se les priva de la igualdad de derechos, de acceso a los mismos recursos, de participación en actividades, de integración en grupos de iguales, etc.

Si bien muchas veces esto se hace de un modo sutil, en ocasiones supone un proceso de exclusión directo que puede acabar en enfrentamiento. Muchos de los episodios de exclusión son causados por los propios alumnos, que llevados por actitudes cargadas de prejuicios, dificultan o cortan directamente el acceso al grupo de alumnos recién llegados o diferentes por el color de su piel, su religión, cultura u otros aspectos. Otros son provocados por la cultura escolar y el proceder de algunos docentes que, de manera inconsciente, modelan la respuesta discriminatoria de sus discentes al rechazar o ignorar a alumnos procedentes de otros países o con desfase curricular. Joussef (Marruecos) decía que para favorecer la integración bastaba con un trato igualitario: “que nos traten como a los demás, normal y corriente”. Lo que este alumno solicita es que el profesorado favorezca el acceso igualitario a los contenidos y recursos así como la potenciación de oportunidades para todos.

A través de nuestro paso por el centro escolar, hemos sido testigos de algunos episodios donde queda patente esa exclusión social y educativa. Otras veces más que testigos hemos sido “confidentes” de alumnos que se han visto en situaciones de exclusión. La mayor parte de ellos dice haberse sentido solo o ignorado, no identificando esto con un proceso directo de exclusión. Sin embargo otros describen situaciones de discriminación y exclusión grupal directa.

Para evitar estas situaciones es importante “destaparlas”, por ello a continuación presentamos algunos ejemplos que hemos observado:

Los casos en los que la exclusión es orquestada por los iguales son los más abundantes. Los más significativos son los protagonizados por Lady. Recién llegada de Santo Domingo se vio sometida al rechazo directo de sus compañeros, rechazo claramente dirigido en un principio por los prejuicios. Cuenta como el año pasado (es una alumna repetidora) sus compañeros la insultaban “me llamaban puta negra y tifus” y la empujaban en la escalera. Su reacción inicial era no hacer nada o hablar con el Jefe de Estudios. En los recreos se quedaba sola en un rincón. Esta conducta es similar a la que describe otro de los alumnos, Baba: “*me llaman moro y se meten con mi familia, con que las mujeres lleven pañuelos y se cagan en Alá*” “*yo me controlo porque si no (pausa) estaban todos muertos*”.

Estos ataques directos pueden ocasionar, en un principio, reacciones pasivas pero con el tiempo, su reacción contenida puede transformarse en agresión. Así, esta niña aprendió que una manera de defenderse era acusando a sus compañeros, aún cuando a veces era ella la que provocaba el enfrentamiento. Ahora dice “*ya no todos se meten conmigo, solo algunos*”. Su conducta es bastante agresiva, sobre todo verbalmente: “*estás gorda*” “*quita, no me dejas ver*” “*cállate, yo soy la encargada de las herramientas*”. Lo que comenzó siendo una exclusión fruto del prejuicio, es ahora un proceso de marginación ocasionado por una carencia de habilidades sociales. Nadie quiere hacer grupo con ella “*yo si me toca con ellas, me rompo una pierna para no hacer el baile*” “*yo con esas no voy*” esta percepción del rechazo de sus compañeros provoca la negación de la alumna ante cualquier trabajo de grupo y cuando la obligan a hacerlo, o es ella la que “manda” o boicotea el trabajo para salirse con la suya.

No todos los casos son tan evidentes y enfrentados. Lady y Eva (su única amiga) nos contaban en la entrevista que algunos profesores la ignoran. “*Es como un fantasma*”, dice Eva. Comenta que en ocasiones intenta participar pero al sentirse ignorada ya no se esfuerza porque “*no vale la pena*”.

Youssef, un alumno marroquí de segundo de la ESO, dice que nadie quiere hacer trabajos con ellos: “*cuando hay que hacer trabajos se ponen con sus compañeros*” “*nosotros hacemos el trabajo solos*” El hecho de que diga “*se ponen con sus compañeros*” ya denota que no se siente integrado en el grupo.

Muchos de los episodios de rechazo dirigidos por los iguales se centran en el insulto, el mote, falsas acusaciones, negación ante trabajo grupal y otras estrategias que dificultan la integración dentro de un grupo. Sin embargo, cuando la exclusión es protagonizada por el docente, es mucho más indirecta y se basa fundamentalmente en el olvido del alumno y la falta de expectativas con respecto a él.

La educación es uno de los factores que pueden influir en los fenómenos de exclusión social en el sentido de que puede promover la ampliación de oportunidades que terminen con la desigualdad (Hernández Pedreño, 2008). Eso, unido a que es un contexto donde se hacen realidad esas desigualdades, demanda que los educadores tengamos que estar atentos a esas situaciones que denotan exclusión y/o marginación. Si analizamos cada uno de los episodios de exclusión recogido en la observación, podemos ver una serie de puntos comunes que pueden funcionar a modo de indicadores para la prevención o intervención temprana en estas situaciones. Aspectos como que el alumno no participe en las actividades de clase y que nadie potencie esa participación, dificultades para encontrar un grupo de trabajo que lo acepte, la presencia física en el grupo pero sin representación de sus ideas en el trabajo grupal, utilización de espacios marginales en las clases y los tiempos de ocio, intentos de llamar la atención del

adulto, amistad solamente con otros alumnos marginales, agresividad o pasividad ante el contacto con los compañeros, etc.

2.5. ASPECTOS FAVORECEDORES E INHIBIDORES DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

La integración escolar es un proceso. Los alumnos recién llegados, pasan por una serie de fases hasta adquirir un estatus, un rol social y una identidad personal y grupal. El que un alumno se quede anclado en una de esas fases o pase de manera rápida de una a otra, depende de una serie de factores que tienen que ver directamente con la cultura y organización escolar, la actuación del profesorado, los compañeros, la familia y con las características personales del individuo. Así, siguiendo el esquema de Rodríguez Navarro (2008), describiremos aquellos factores que consideramos relevantes en los casos observados.

2.5.1. Relacionados con la cultura y organización escolar

- *La existencia de un Plan de Acogida que integre no solo al alumno sino también a su familia.* Que informe sobre trámites, ayudas, horarios, transporte escolar, que les ponga en relación con otros agentes sociales. Es muy positivo establecer una relación de colaboración entre familia y centro. Por el contrario cuando se percibe al centro como un enemigo, como alguien que exige una adaptación rápida sin una actitud de ayuda, surgen las tensiones y los enfrentamientos; el mantenimiento de prejuicios y expectativas negativas.
- *La coordinación con asociaciones de ayuda al inmigrante y CEAS.* Este centro mantiene una comunicación fluida con Cruz Roja, Asociación “MAKFRA” Amigos del pueblo Saharaui, y otros agentes sociales. Baba nos cuenta que uno de los aspectos que más le ayudó con el idioma y con la integración en el barrio, fue el acudir por las tardes a la Iglesia donde dan clases de español para extranjeros. *Si el centro se mantiene hermético y cerrado al entorno,* dificulta la integración porque no llega a entender las necesidades reales de los alumnos y familias recién llegadas.
- *El facilitar al alumno el conocimiento de todas las instalaciones, horarios, normas del centro y códigos que rigen los intercambios sociales.* La mayor parte de los alumnos entrevistados se quejaban de que era un centro muy grande y con mucha gente pero, como ya se lo habían enseñado al terminar 6º de primaria, enseguida se adaptaban. Si el equipo docente no facilita al alumno esta información, favorece la desorientación y frustración inicial. Esto ocurrió con Bryan y Lady que, al no haberse puesto en marcha este mecanismo, tenían que “apañárselas” dependiendo de sus propias habilidades. Bryan, que se muestra muy hábil para las relaciones sociales, nos cuenta que él “seguía a la gente” pero

Lady y Eva se perdían y llegaban tarde a clase. Utilizaban la biblioteca como punto de referencia para que un profesor las ayudara. *El no favorecer el conocimiento de instalaciones y normas favorece la dependencia del alumno.*

- El ayudar al alumno en las primeras fases, con varios *alumnos guía*, uno que hable su mismo idioma y otro autóctono. De este modo evitamos la desorientación inicial mientras aumentamos su sensación de seguridad y su red social. Es importante la presencia de alumnos guía de su misma cultura y de la cultura española. De ese modo favorecemos los agrupamientos interculturales y el conocimiento mutuo. Por el contrario, el *no proporcionar a los alumnos recién llegados un compañero mediador* hace que dependa de la “buena voluntad de los compañeros” y que se sienta solo e ignorado en los primeros momentos. Por otro lado si solo proporcionamos un compañero de su misma cultura, lo que estamos provocando es la segregación.
- La realización de actividades para *favorecer el conocimiento entre compañeros*, independientemente del momento de llegada del alumno. Es un factor importante para la integración de todos. El no facilitar el conocimiento inicial entre compañeros constituye un factor inhibitorio de la integración. Una de las entrevistadas comentaba como, al no cuidarse este aspecto, iba conociendo a los alumnos “con el tiempo” pero al principio solo sabía sus nombres.
- *El trabajo sistemático para favorecer valores de empatía y solidaridad contrarios a conductas de discriminación, racismo y xenofobia.* Varios de los alumnos inmigrantes nos han contado cómo, a pesar de que el centro favorece la tolerancia ante las diferencias y realiza actividades para combatir la xenofobia, han sido víctimas de ataques e insultos racistas de algunos compañeros: “puta negra”, “tifus” “moro”, “me cago en Alá”, son ejemplos de estos ataques. El problema de los estereotipos y prejuicios es que son muy resistentes y, el trabajarlos solo de manera puntual, puede ser un factor que dificulte una verdadera inclusión de todos los alumnos.
- Organizar el centro y los apoyos para que los chicos utilicen en la medida de lo posible los *recursos ordinarios* y pasen el mayor tiempo posible dentro de su aula de referencia. *El contacto con sus compañeros es la mejor forma de integración.* No es una casualidad, que los alumnos excluidos o ignorados, pasen muchas horas fuera de sus aulas de referencia.
- *El seguimiento continuo de cada alumno, sus dificultades y pequeños avances.* Para ello es necesario sesiones de coordinación entre el profesorado de apoyo y de área. Vemos como existe una mayor integración

de los jóvenes que han ido disminuyendo el número de horas de apoyo fuera del aula, en función de sus progresos.

2.5.2. *Relacionados con la actuación del profesor en el aula*

- La potenciación de una *metodología cooperativa* que hagan sentirse a todos como una parte importante e imprescindible dentro del grupo. Esto aumenta la autoestima y motivación hacia el trabajo. Además el potenciar el contacto del alumno nuevo con su grupo, le proporciona mayores oportunidades para aprender los códigos horizontales que rigen los intercambios. Por el contrario, *las metodologías que favorecen la jerarquía entre profesor-alumno, las clases magistrales y el trabajo individual* no hacen otra cosa que aumentar el desfase curricular existente, la desmotivación, así como resaltar las desigualdades.
- *El refuerzo positivo ante cualquier avance*. Tras analizar los datos de la observación, vemos que los alumnos que reciben refuerzo social por parte del profesor son mejor aceptados por el grupo y ven crecidas sus posibilidades de participación en las actividades propuestas. Por el contrario, *el ignorar a un alumno, el no favorecer su participación* contribuye a que este no vea recompensa a su trabajo con la consiguiente disminución del esfuerzo.
- *Expresión de igualdad y expectativas positivas para todos*. Los alumnos ven que el profesor cree en ellos y, de ese modo, aumentan sus expectativas y esfuerzo personal. El efecto contrario conseguimos cuando *dejamos entrever expectativas negativas o ausencia de ellas*.

Por otro lado, un factor que dificulta la inclusión socioeducativa y que tiene que ver con las expectativas es *la etiquetar a los alumnos como “de apoyo”*. En ocasiones pueden escucharse frases como “¿lo entendéis? Esto es principalmente para los que no son de apoyo”. Tendemos a categorizar a las personas para simplificar la realidad olvidando la diversidad que hay entre ellos (Gimeno Sacristán, 2002). Trasmitimos unas expectativas que funcionan a modo de “Pígalión” negativo. En nuestra observación hemos visto como Lady y Eva se han apropiado de esa etiqueta y la han utilizado para no trabajar en el aula ordinaria.

Por otro lado, *el trato desigual y la sobreprotección* provoca un efecto rechazo entre los alumnos. Los compañeros de Lady se enfadaban mucho porque percibían que se la trataba con favoritismo y no se le exigía el mismo cumplimiento de las normas que al resto.

- *La adaptación al ritmo de cada persona dentro del aula. Fomentar un aprendizaje a través de errores*. Cuando el alumno puede ir a su ritmo sin miedo a ser señalado, aumenta su atención y motivación. Podemos observar como los niños se muestran más seguros en el aula de apoyo porque hay una adaptación al ritmo de cada uno y porque los errores no

penalizan. *El exigir a todos los alumnos llegar al mismo nivel, con los mismos métodos y ridiculizándolos* ante los errores constituye un factor de bloqueo que perjudica seriamente la inclusión.

- *La cercanía y carácter empático del profesor* anima al adolescente a buscar ayuda y solución a sus problemas, a sentirse parte de la comunidad educativa y a una detección temprana de conflictos interculturales. Thais (Brasil) destacaba que uno de los aspectos que a ella la habrían ayudado de cara a una mejor integración, sería el que el profesor se acercara a los alumnos, hablara con ellos y conociera su situación. La postura contraria; *profesores distantes y que marcan una clara jerarquía* solo fomentan la sensación de soledad del alumnado recién llegado.
- *La explicitación de códigos horizontales y verticales, así como la elaboración democrática de normas para la clase* favorece la convivencia y facilita a los alumnos inmigrantes un conocimiento de lo que se espera de ellos, así como de cómo actuar en situaciones sociales. Por el contrario, *la imposición de normas y el carácter implícito de algunas de ellas*, conlleva desorientación y conductas contrarias a lo deseado. Además, si a eso le añadimos una disciplina basada en la autoridad y en “los partes disciplinarios” favorecemos que los jóvenes tengan un buen comportamiento solo ante la presencia del profesor, lo que puede hacer que incremente la intensidad del comportamiento contrario a la norma en ausencia de esa figura de autoridad. Es la diferencia entre la autoridad basada en la moral preconvencional y la que se rige por moral postconvencional o basada en los principios (Kolberg, 1992).

2.5.3. Relacionados con los iguales

- *Las expectativas positivas* de los compañeros con respecto al alumnado nuevo o de diversidad cultural favorece el acercamiento de los veteranos y autóctonos hacia estos alumnos. En la formación de estas expectativas juega un importante papel el profesorado, que actúa de transmisor y modelo. Víctor, un alumno Búlgaro nos comentaba que siempre había compañeros que, al ver que era extranjero, le ayudaban y le integraban en sus juegos. En contraposición a esto, cuando las *expectativas del alumnado autóctono son negativas* lo que se favorece es la discriminación. Emil (alumno polaco) afirmaba que un compañero de su clase trataba peor a los niños inmigrantes “le caemos mal todos menos Bryan [...] dice que los de apoyo somos unos retrasados y analfabetos”
- *El juego no competitivo favorece la integración social*. Todos coincidían en que jugar era fácil y que los juegos no eran muy diferentes a los de sus países de origen. Ahora bien, cuando el juego favorece la compe-

tición y el desarrollo de destrezas motoras, puede ser un factor de exclusión e incluso de conflicto abierto. Baba contaba que, poco después de su llegada, tuvo problemas porque un chico pegó a su hermano mayor porque le estaba ganando un partido de fútbol. La respuesta de Baba fue tirarle una piedra, lo que le ocasionó muchos problemas.

- *La actitud de acogida y apoyo hacia las personas nuevas* ayuda a la inclusión educativa. Puede verse como los “alumnos guía y ayudantes” basan parte de su éxito en esa actitud. Ayudando a transmitir una actitud tolerante y abierta hacia la diferencia y a mediar entre malentendidos, explicitando los códigos horizontales por los que se estructuran las relaciones con los iguales.
- Por otro lado observamos cómo, lo que Rodríguez Navarro (2008) llama “pruebas entre la broma y la agresión”, ocasiona conflictos y peleas entre los adolescentes aún cuando se toman a broma. Rachid decía en su entrevista que, aunque sabía que le llamaban “moro” en broma, en ocasiones, se superaban ciertos límites y eso le sentaba mal. Cuando intentaba aclarar su reacción de enfado ante esas bromas decía: “no, pero a veces se pasan”.

2.5.4. Relacionado con características individuales del alumnado de diversidad cultural

- *El idioma*. Todos los alumnos coincidían en que el factor que más podía ayudar en la integración es el conocimiento del castellano. Sin embargo el *desconocimiento total o parcial del idioma* dificultaba tanto el aspecto social como académico. “al principio es horrible, no entiendes nada, no te entiende nadie [...] luego con el tiempo aprendes el idioma y vas hablando con la gente” Thais (Brasil).
- *Las Habilidades sociales*. Tanto en la observación, como las entrevistas y los sociogramas destaca que las habilidades pueden marcar el ser elegido por muchos o el ser rechazado por la mayoría. Una gran cantidad de alumnos prefieren relacionarse con otros porque son alegres y divertidos, saben ayudar y se adaptan a las normas. Sin embargo las razones que esgrimen para el rechazo son; “porque dice palabrotas y cosas de mal gusto”, “porque es agresivo/a” “porque se aprovecha de los demás” “porque siempre quiere ser el jefe/jefa”. Queda claro que “la agresividad” es motivo de rechazo.

En esta línea, *el demostrar entusiasmo y buscar el intercambio con los compañeros, suele facilitar la integración*. Bryan, un alumno ecuatoriano muy integrado es apreciado por la alegría que muestra y por buscar el contacto y “la broma” con todos. *Por otro lado el aislamiento y la evitación de contacto con el resto provocan en los compañeros indiferencia*. Es el caso de dos de los alum-

nos observados: Emil (al principio no hacía nada por integrarse y ahora interactúa pero no de manera proactiva) y Jennifer (siempre que puede se sienta sola, habla solo cuando la preguntan y no participa en las dinámicas grupales ni en los juegos).

- *Las habilidades motrices* también suponen un factor que facilita la integración. Decíamos antes que muchos alumnos reconocían que era fácil integrarse a través del juego. Los juegos competitivos y deportes requieren de cierta coordinación y aptitudes que, si no se tienen, pueden jugar un papel contrario. Es el caso de Emil, que no posee una gran capacidad física ni deportiva. Por ello elige juegos más tranquilos. En el patio y ratos de ocio se le ve casi siempre con las chicas.

2.5.5. Factores relacionados con la familia

- *La implicación de la familia en la vida del centro y en el aprendizaje del alumno favorece la inclusión del alumno.* Carlos, el profesor de compensatoria, destacaba la importancia de esta colaboración para lograr hábitos de trabajo y un mejor aprendizaje. A veces ocurre lo contrario: *la dificultad para contactar con los padres y la poca implicación en la integración de sus hijos* hacen que aumenten las desigualdades curriculares, favorece el absentismo y la desmotivación.
- *La relación de la familia con otras familias del país de acogida* acelera el proceso de integración y la formación de grupos interculturales. Por el contrario, *cuando la familia solo se relaciona con gente de su misma cultura* puede hacer que al alumno le cueste más integrarse. Bryan y Thais, dos de los alumnos inmigrantes con más éxito entre sus compañeros, se relacionan con españoles en su tiempo libre. Por el contrario, los que fuera solo se relacionan con personas de su misma etnia como Jennifer (alumna de etnia gitana), no llegan a establecer lazos con los compañeros.
- *Las expectativas de la familia* también pueden ser un factor facilitador o inhibidor de la inclusión. Bryan, Thais y Emil quieren continuar con sus estudios al terminar la ESO y afirman que cuentan con el apoyo de sus familias y profesores.
- *Las conductas de sobreprotección o de autonomía de las familias* son claves para la integración. Así, mientras todos los alumnos vienen solos a clase, a Jennifer la trae y la lleva su abuela. Incluso la acompaña hasta la puerta de clase y permanece ahí con ella hasta que toca el timbre.

2.5.6. Relacionados con la cultura escolar

- *El proceder de sistemas educativos similares* favorece un menor choque cultural y un mejor proceso de integración. Por el contrario, *sistemas di-*

ferentes y niveles de competencia curricular muy dispares pueden dificultar enormemente la integración y, si no son bien encauzados, conducir al fracaso escolar. Algunos alumnos comentaban que lo que más les costaba era seguir las clases, comprender los conceptos y “hacer tantos deberes”.

3. ASPECTOS DEL CENTRO QUE FAVORECEN LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y NECESIDADES DETECTADAS

Todos los centros intentan hacer lo que está en su mano para dar respuesta a la diversidad de costumbres, aptitudes, actitudes, lenguas, etc. El centro en el que está basada la investigación no es una excepción. Podemos encontrar aspectos favorables de cara a la inclusión educativa y aspectos que distan mucho de lograr una verdadera inclusión y que se transforman, por tanto, en necesidades.

Para organizar estos aspectos vamos a utilizar una serie de indicadores extraídos de la Guía INTER (2006).

3.1. FACTORES QUE FAVORECEN LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

3.1.1. Con respecto a la participación del alumnado en la vida del centro

Es de destacar que el centro tiene un índice muy bajo de absentismo escolar. A pesar de ello, se esfuerza por disminuir el número de alumnos que falta a clase de manera continuada. Para ello lleva dos años desarrollando un Plan para la prevención de absentismo basado en agrupamientos flexibles e introducción de materias y metodologías más prácticas y motivantes.

El Plan de Convivencia del centro está basado en la participación del alumnado en la vida del centro y en la prevención y gestión de conflictos. Hay un equipo de alumnos ayudantes y mediadores que desde hace años vienen desarrollando medidas y campañas para la mejora de la convivencia. Todo el centro favorece que este equipo de alumnos lleve a las clases, a través de la tutoría, contenidos preparados por el grupo relativos a las habilidades sociales, fomento de valores positivos, prevención de actitudes discriminatorias y acoso, etc.

El centro favorece los agrupamientos interculturales por lo que puede verse habitualmente grupos de amigos de diferentes culturas. Ante la posibilidad de elegir compañeros, hemos observado que hay muchos alumnos de origen inmigrante que optan por amigos y compañeros autóctonos y viceversa.

Ante la llegada de un alumno nuevo procedente de otro país se lleva a cabo una evaluación de su competencia comunicativa y matemática así como de su nivel de competencia curricular en su idioma. A lo largo de todo el curso se hace un seguimiento de los progresos de ese alumno para darle una respuesta educativa que favorezca la inclusión educativa.

3.1.2. Con respecto al profesorado

En general tiene expectativas positivas con respecto a todos. Aunque existen excepciones, el profesorado fomenta la participación del alumnado de diversidad cultural en clase.

3.1.3. Con respecto a la relación escuela–comunidad

El horario lectivo del centro es de 8.30 a 21.30 por lo que permanece abierto una gran cantidad de horas. Por las tardes, el centro cede aulas para la realización de actividades de la fundación ANAR² y el Ayuntamiento. Asimismo, en el salón de actos se celebran jornadas de formación para profesorado del centro y de la provincia.

Por otro lado se mantiene contacto y se buscan recursos para los alumnos a través de la coordinación con Asociaciones, Ayuntamiento, Ceas, etc. Se favorece la implicación de otros agentes sociales y asociaciones a través del Plan de Acción Tutorial y el Programa para la Prevención del Absentismo. Se busca la participación de asociaciones de voluntariado y, una semana al año, se organiza la “semana solidaria” donde los alumnos tratan temas de actualidad relacionados con la inmigración, los derechos humanos, y realizan campañas de colaboración con distintas asociaciones actuando como voluntarios.

3.1.4. Con respecto a la mediación y resolución de conflictos

Como apenas existen conflictos por razones culturales, no existen mediadores interculturales. Se procura dar una solución rápida ante el conflicto favoreciendo la mediación entre iguales y la comunicación para llegar a acuerdos. Estas acciones se llevan a cabo fundamentalmente por compañeros que dedican parte de su tiempo a formarse en mediación, ayuda a los compañeros y prevención de conflictos violentos.

3.1.5. Con respecto a la participación de las familias

Se potencia la participación de las familias y se realizan jornadas de acogida para padres antes de que los alumnos lleguen al centro y una vez incorporados. Cuando la familia matricula a su hijo durante el curso se mantiene una entrevista con ellos. Ante la ausencia de traductores profesionales se utiliza a alumnos como interpretes para lograr una comunicación más efectiva. Además, los impresos e instrucciones de matrícula están traducidos al búlgaro y árabe.

El centro cede aulas para el desarrollo de una escuela de padres tanto del propio centro como de otros centros de la zona.

² Fundación ANAR: Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo. Nota del Editor.

3.1.6. Con respecto al Proyecto Educativo

El Reglamento de Régimen Interior promueve actitudes de respeto y apertura hacia la diversidad. Asimismo la organización del centro favorece la utilización de recursos propios y ordinarios para hacer frente a la diversidad cultural. Se potencia la coordinación entre el profesorado y el seguimiento de los avances de los alumnos para evitar que salgan muchas horas fuera del aula. Potenciando la presencia física y el contacto con su grupo.

3.1.7. Con respecto a la lengua

Se realiza una evaluación de competencia curricular a través de materiales traducidos, en el caso de que sea necesario. Se buscan recursos del centro para que, en el caso de que el alumno tenga que acudir al Aula ALISO, lo haga durante el menor tiempo posible.

En 2011 se ha llevado a cabo un Plan de Adaptación Lingüística y social en el que han colaborado todos los departamentos didácticos elaborando algunos materiales para el trabajo de vocabulario instrumental dentro de cada materia. Además se procura el contacto con asociaciones para reforzar el aprendizaje del castellano en horario extraescolar.

3.1.8. Con respecto al Plan de Acogida

Existe un Plan de Acogida dentro del Plan de Atención a la diversidad. Este plan se revisa anualmente en función de los resultados obtenidos. Ello ha dado lugar a algunas modificaciones como incorporar actuaciones para todos los alumnos que comienzan 1º de ESO, en lugar de hacerlo solo para los alumnos inmigrantes. Estas medidas están destinadas al conocimiento del centro y sus características principales, así como a fomentar el conocimiento y establecimiento de relaciones positivas entre todo el alumnado. Las actuaciones previstas en el plan se ponen en marcha al inicio de cada curso y siempre que se matricula alguien nuevo.

3.1.9. Con respecto a las tutorías

Las tutorías constituyen un momento para trabajar contenidos propuestos en el Plan de Acción Tutorial. Este plan es elaborado por la orientadora del centro y aprobado en el claustro. Las actividades y objetivos a trabajar se discuten en reuniones semanales para garantizar el ajuste a las verdaderas necesidades de los alumnos. En esta hora semanal se trabajan temas como el conocimiento entre compañeros, las normas, la autoestima y la inteligencia emocional, técnicas de trabajo intelectual, habilidades sociales y resolución de conflictos, interculturalidad y coeducación etc. Algunas de estas tutorías se llevan a la práctica por los propios alumnos ayudantes.

3.2. NECESIDADES DETECTADAS PARA PODER REALIZAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A través de la observación de todos los aspectos de la vida del centro, hemos podido detectar ciertas necesidades de cara a la realización de prácticas verdaderamente inclusivas. Siguiendo el esquema propuesto por la Guía Inter (2006) expondremos las necesidades más significativas:

3.2.1. En relación a la participación del alumnado en la vida del centro

Se prima la cultura mayoritaria, por lo que no están representados los diferentes grupos culturales en las actividades del centro.

Aunque sí que podemos encontrar alumnos de diversidad cultural en cursos superiores a tercero de la ESO e incluso en Bachillerato, suelen ser alumnos procedentes de países de la Europa del Este o latinos y en un porcentaje no muy alto. Los alumnos de origen marroquí o saharauí suelen elegir vías con una proyección más directa al mundo del trabajo como los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

A pesar de que se trata de hacer grupos heterogéneos, al final los alumnos se asignan a las clases en función del tipo de apoyo recibido o las optativas. Además el hecho de tener que realizar agrupamientos flexibles para llevar a cabo el Programa Bilingüe, hace que haya grupos en los que, en determinadas asignaturas, se junten los de peor nivel y comportamiento.

Se fomenta la participación de todos en las actividades extraescolares, pero aún hay un porcentaje de alumnos inmigrantes que no asiste a excursiones y otras salidas. Así, el tutor de los alumnos observados de primero, comentaba que al principio casi todos los alumnos iban a asistir a la excursión de junio pero que, al final, muchos de los alumnos de diversidad cultural no iban a asistir. Esta misma situación, la observamos ante la ausencia de estos jóvenes en “los cars”, una actividad lúdico-educativa organizada por la policía municipal y totalmente gratuita.

3.2.2. En relación al profesorado

Es necesario sensibilizar a parte del profesorado sobre la necesidad de un tratamiento igualitario de los alumnos, de la importancia de fomentar la participación de todos y de llevar a cabo en cada materia las adaptaciones curriculares previstas.

Sería positiva la realización de algún grupo de trabajo para trabajar la interculturalidad en las aulas.

3.2.3. En relación a las familias

Si bien se fomenta la participación de las familias en la vida del centro, destaca una mayor demanda de información por parte de los padres pertenecientes a la

cultura mayoritaria. Aún más, en ocasiones al profesorado le resulta difícil contactar con las familias de determinados alumnos de origen extranjero. Para acabar con esta situación sería necesario programar actuaciones acordes a las necesidades de estas familias.

3.2.4. En relación al Proyecto Educativo

Apenas existe un análisis sobre la educación intercultural. En general se transmite la visión de la cultura mayoritaria y sólo en momentos puntuales se tiene en cuenta a otras culturas.

Aunque hay una buena coordinación entre profesor de área y de apoyo. Sus funciones y espacios están claramente definidos por lo que el profesor de compensatoria trabaja con un determinado colectivo fuera del aula. No se potencia la realización de apoyos dentro del grupo de referencia.

3.2.5. En relación a la lengua

No existen suficientes materiales elaborados por el centro para el aprendizaje de la lengua. Si bien este año se ha hecho un esfuerzo porque todos los departamentos contribuyeran a esto, es necesario seguir implicando a todo el profesorado en la creación de materiales específicos para cada materia.

3.2.6. En relación al plan de acogida

En un centro tan grande es habitual la llegada constante de profesores nuevos por lo que es necesario ampliar el plan de acogida también para los docentes.

El plan de acogida está elaborado por el departamento de orientación, lo que implica algunas dificultades para que todo el profesorado asuma la responsabilidad que le corresponde. Sería positivo que este plan fuera elaborado con la participación de todos, incluidos padres y alumnos destinatarios.

3.2.7. En relación a las propuestas curriculares y la metodología del aula

La metodología predominante es la basada en la figura de profesor transmisor y el trabajo individual del alumno. Es recomendable favorecer el trabajo cooperativo y la participación y reflexión crítica del alumnado.

Al no existir contenidos interculturales dentro de los decretos de currículo, tampoco encontramos la presencia de estos contenidos en las programaciones de diferentes materias. Se trabajan de manera transversal o en momentos puntuales, dentro de la tutoría o la semana solidaria.

4. PROPUESTAS GENERALES PARA MEJORAR EL PLAN DE ACOGIDA

Todo el análisis realizado hasta ahora nos sirve para concluir con una serie de pautas para mejorar el plan de acogida. Estas orientaciones parten de las necesi-

dades detectadas y tienen como objetivo reconducir la cultura del centro hacia planteamientos más interculturales y, por tanto, inclusivos.

Algunas de las mejoras propuestas son:

- Hacer una revisión y modificación del Plan de Acogida basada en las necesidades reales. Para ello será necesario contar con la opinión de toda la comunidad educativa.
- Favorecer el conocimiento real del centro por parte del alumnado. Para ello, al inicio del curso se pueden organizar unas jornadas en las que, a través de juegos tipo Gymkana, se mejore la autonomía y movilidad de los alumnos, a la vez que se potencia el conocimiento entre compañeros.
- Realizar de dinámicas de grupo que ayuden al alumnado a conocerse en profundidad, encontrando puntos comunes entre ellos que favorezcan relaciones de amistad y compañerismo.
- Tener especial cuidado con los alumnos que se incorporan de centros no adscritos o recién llegados de otros países, para que realmente se aplique el Plan de Acogida sin importar la fecha de llegada.
- Asignar “alumnos guía” o “hermanos mayores” en función de las necesidades de socialización, no solamente ante la dificultad idiomática.
- Potenciar aprendizajes cooperativos en los que se fomente el contacto y las expectativas de autoeficacia de todos; los valores asociados al trabajo en grupo y el sentimiento de pertenencia.
- Elaborar las normas del grupo a modo de asamblea, favoreciendo el establecimiento de reglas basadas en lo que realmente gusta o disgusta a los compañeros. Explicitando códigos de conducta que normalmente están implícitos.
- Favorecer el aprendizaje de la lengua en todas las materias y no solo con el profesor de apoyo. Elaborar materiales para el aprendizaje del castellano.
- Dar un paso más en la coordinación entre profesor de área y de apoyo, introduciendo al profesor de compensatoria en las aulas ordinarias como un profesor ayudante de todos. Potenciar la igualdad entre docentes y el intercambio de roles.
- Establecer el aprendizaje por medio de proyectos interdisciplinares que favorezcan el trabajo grupal y la introducción de contenidos interculturales de manera sistemática.
- Abrir las puertas del centro a las familias, potenciando su participación en la escuela de padres o colaborando con asociaciones de ayuda al inmigrante a través de la cesión de aulas por las tardes para la enseñanza de español, talleres interculturales, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., BALLESTEROS, B. Y CASTELLANO, J. L. (2006) *Guía Inter: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- AINSCOW, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- ARROYO GONZÁLEZ, M. J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante: estudio de las aulas Aliso en la provincia de Segovia*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- GARRIDO GÁMEZ, Y. (2009). Puertas abiertas a la igualdad: la acogida del alumnado inmigrante en el centro educativo. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2. 13–28.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). Iguales y diferentes (tema del mes). *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 51–83.
- HERNÁNDEZ PEDREÑO, M. (2008). *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- KOLHBERG, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower.
- LÓPEZ MELERO, M (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- PORRAS ARÉVALO, J. (2011). *El valor de la Educación Intercultural*. Madrid: Visión libros.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H. (2008). *La situación del alumnado inmigrante en los centros educativos vallisoletanos y su proceso de integración escolar*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.

