



Revista Scientific

ISSN: 2542-2987

indtec.ca@gmail.com

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo
Tecnológico Educativo
Venezuela

Rosado Holguín, Giovanna Rosalía

**Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al
Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña**

Revista Scientific, vol. 4, núm. 14, 2019, Noviembre, pp. 161-183

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo
Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662154009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña

Autora: Giovanna Rosalía Rosado Holguín

Universidad Nacional de Educación, **UNAE**

giovanna.rosado@unae.edu.ec; gioroho90@gmail.com

Cuenca, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-1011-0145>

Resumen

En este artículo se presentarán fragmentos acerca de una investigación sobre prácticas educativas en relación con la Educación Inclusiva e Intercultural. Concretamente, el objetivo de la investigación es identificar y comparar las prácticas inclusivas e interculturales de dos centros: un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y una Comunidad de Aprendizaje de Infantil y Primaria. Ambos están ubicados en una pequeña localidad de la Provincia de Barcelona. De acuerdo con el propósito mencionado, se tratará de poner de relieve la comparativa entre los dos centros, en los que se aplican prácticas inclusivas e interculturales con el alumnado recién llegado de otros países. La metodología que se utilizó fue la descriptiva-comprensiva y llevada a la práctica desde una perspectiva etnográfica mediante dos técnicas de recogida de información en los centros: entrevistas por un lado y análisis de los documentos oficiales por otro. Se han obtenido unos resultados significativos, dado que la Comunidad de Aprendizaje destaca por el tipo de educación inclusiva que emplea, mientras que, en cambio, la otra escuela no sigue ninguna metodología ni intervención en especial, lo que refleja la carencia de prácticas inclusivas e interculturales.

Palabras clave: educación intercultural; comunidad; aprendizaje; estudiante extranjero.

Cómo citar este artículo:

Rosado, G. (2019). **Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña.** *Revista Scientific*, 4(14), 163-181, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.8.163-181>

Fecha de Recepción:
25-06-2019

Fecha de Aceptación:
23-09-2019

Fecha de Publicación:
05-11-2019

Inclusive and Intercultural Practices for Students who have just arrived from other Countries to Cataluña

Abstract

In this article, fragments about an investigation of educational practices in relation to Inclusive and Intercultural Education will be presented. Specifically, the objective of the research is to identify and compare the inclusive and intercultural practices of two centers: a Center for Infant and Primary Education (CEIP) and a Community for Infant and Primary Learning. Both are located in a small town in the Province of Barcelona. In accordance with the aforementioned purpose, an attempt will be made to highlight the comparison between the two centers, in which inclusive and intercultural practices are applied with newly arrived students from other countries. The methodology that was used was descriptive-comprehensive and put into practice from an ethnographic perspective through two information collection techniques in the centers: interviews on the one hand and analysis of official documents on the other. Significant results have been obtained, given that the Learning Community stands out for the type of inclusive education it employs, while, on the other hand, the other school does not follow any methodology or intervention in particular, reflecting the lack of inclusive practices and intercultural.

Keywords: intercultural education; communities; learning; foreign students.

How to cite this article:

Rosado, G. (2019). **Inclusive and Intercultural Practices for Students who have just arrived from other Countries to Cataluña.** *Revista Scientific*, 4(14), 163-181, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.8.163-181>

Date Received:
25-06-2019

Date Acceptance:
23-09-2019

Date Publication:
05-11-2019

1. Introducción

Desde hace ya dos décadas los centros educativos catalanes son testigos en primera línea de los cambios sociales, tanto a nivel de alumnado y familia, así como de organización de la comunidad. La causa de estos cambios viene dada por los movimientos migratorios, las crisis económicas, las redes sociales, el poder de los medios de comunicación, entre otros factores que influyen en la convivencia y el aprendizaje de todos; lo que afecta a la manera de alcanzar el éxito escolar.

En esta investigación queremos conocer si las prácticas, metodologías y estrategias de las escuelas, en concreto dos centros de Educación Infantil y Primaria, favorecen a la inclusión de los alumnos recién llegados de otros lugares del mundo y ámbitos culturales. Además, analizaremos si estas intervenciones tienen relación con la educación intercultural e inclusiva, ya que en la actualidad se sigue manteniendo un currículum homogéneo, segregador y elitista, donde la pluralidad cultural está en un segundo plano.

Este estudio descriptivo-comprensivo sigue un enfoque etnográfico y pretende explorar algunos aspectos sobre las prácticas de intervención hacia los alumnos recién llegados, comparándolas y proponiendo unas mejoras que, a través del presente análisis, aparecerán como necesarias. Igualmente, se persigue sensibilizar a la comunidad educativa para proyectar una reflexión sobre qué ciudadanos y ciudadanas queremos formar.

Durante el proceso de recogida de la información se detectó que no existe una suficiencia a la hora de fomentar la educación intercultural e inclusiva. Como dice Sabariego (2009a): no se habilitan con total esmero los espacios comunes donde las relaciones entre iguales se dan de un modo transparente, harmonioso, real y sin marcar diferencias y prejuicios (pág. 218). Asimismo, consideramos que las prácticas inclusivas e interculturales ayudan a una mejor integración y adaptación del alumnado migrante y también a la de su familia, porque uno de los objetivos de la escuela inclusiva e intercultural es

la comunicación entre familia, escuela y comunidad, para conseguir el logro escolar de todos los estudiantes independientemente de su etnia y procedencia.

Finalmente, se pudo constatar que los docentes están resueltos a mejorar la enseñanza de los estudiantes y a tener una mayor atención hacia los grupos minoritarios que pueden ser discriminados o excluidos del espacio educativo, pero no siempre los docentes cuentan con la suficiente formación para ello. El objetivo que deberíamos perseguir es formar a futuras ciudadanas y ciudadanos entre los que no se den desigualdades dentro de sus relaciones habituales, que las minorías étnicas o culturales no se hallen en una posición de vulnerabilidad por el hecho de ser diferentes. Si los principios que promueven la interculturalidad y la inclusión fracasan, también fracasa la comunidad educativa. Por lo tanto, no estaríamos trabajando ninguna estrategia y metodología relacionada con la educación inclusiva e intercultural.

1.1. Interculturalidad

La interculturalidad es un concepto diferente al de multiculturalidad, ya que tiene otros principios más allá de la diversidad cultural. Según Carbonell (1999), citado en Essomba (2006a):

La interculturalidad es el modelo de sociedad que promueve tres grandes principios: la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir en él; el respeto a la diversidad y la creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos (pág. 44).

Estos principios fomentan en la sociedad y en los centros educativos una convivencia basada en el respeto, la igualdad y la tolerancia, donde los ciudadanos aprenden a ser más democráticos, respetuosos, justos y participativos. De igual forma, esta perspectiva intercultural, según Sabariego

(2009b): es una propuesta inclusiva que debería ser aplicada en todos los ámbitos educativos formales y no formales para crear espacios comunes para todos, donde haya interacciones reales, transparentes, sin prejuicios entre nosotros y los “otros”, que sean contextos de convivencia democrática, participativa y cohesionada, y que se fomenten a través de los valores (pág. 243).

Siguiendo esta línea pedagógica, destacamos que la educación intercultural es una propuesta integradora, interaccionista, dialogante, con el objetivo de crear un clima de respeto y tolerancia como valores primordiales para la inclusión e integración de los recién llegados. Asimismo, Pérez (2016), destaca que: “la educación intercultural, surge como la necesidad de lograr desde la escuela actitudes transformadoras en un ambiente de convivencia en la colaboración, la tolerancia y el respeto ante la diversidad” (pág. 178).

1.2. Inclusión

La inclusión está estrechamente ligada a la integración, pero esta va más allá, es decir la diferencia se contempla con normalidad, el enfoque del trabajo no se centra solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también tienen en cuenta el contexto y la organización. Asimismo, involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje a todos los agentes educativos (familia, barrio, Ayuntamiento, comunidad, etc.). En vistas a otorgarle una mayor claridad a la concepción que empleamos en referencia a la “inclusión”, término que resulta complejo si atendemos a las distintas perspectivas desde las que es comprendido, conviene hacer presente sobre la definición consensual que le atribuye la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la Declaración de Salamanca (1994), citada por Arnaiz (2012), cuando afirma que:

todos los niños tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de

conocimientos; cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias y las escuelas ordinarias representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (pág. 32).

Finalmente, lo que la inclusión pretende es evitar barreras en el aprendizaje y participación de las familias migrantes e hijos, y potenciar la unión y los recursos para una mejor adaptación e integración de los recién llegados a la comunidad educativa.

1.3. Educación Intercultural y Escuela Inclusiva (prácticas inclusivas e interculturales)

Las escuelas inclusivas se singularizan por tener como objetivo una educación de calidad para todas y todos sin exclusiones ni barreras. Además, la educación intercultural es uno de los principios de la escuela inclusiva con un enfoque más amplio que incluye la diversidad de las sociedades postmodernas con el propósito de implementar una educación que luche por erradicar las desigualdades sociales y culturales en las aulas.

Seguidamente, destacamos las prácticas propuesta de García (2010), citado por Escarbajal (2014), en relación a la educación intercultural y la escuela inclusiva:

Buscar enfoques afectivo-sociales para que todos los alumnos vivencien situaciones sociales y personales de comunicación intercultural; educar en valores que desarrollen la autonomía moral de los alumnos y el juicio crítico; ello mediante actividades en las que se pongan encima de la mesa casos de dilemas morales, debates, asambleas, etc.; utilizar los enfoques cooperativos, basados en la interdependencia, la

responsabilidad y la ayuda mutua; hacer una exposición crítica de la realidad que sea comprensible por todos los alumnos, para que puedan así actuar responsablemente en la sociedad (pág. 39).

De tal manera es imprescindible en el proyecto educativo intercultural e inclusivo, la gestión democrática del centro, con la participación de las familias, el trabajo en equipo del profesorado y la comunidad, con el objetivo de preparar a sus alumnos para convivir en ambientes heterogéneos y que se encuentran en constante movimiento.

Por consiguiente, este tipo de prácticas ayuda a que los alumnos recién llegados tengan una mayor adaptación durante la acogida. Del mismo modo, es necesario que de parte del profesorado se tenga una conciencia y conocimiento de los estudios previos de estos estudiantes, los motivos de la partida de sus familias al país de acogida, entre otras necesidades, para poder aplicar un plan de actuación adecuado e idóneo, dado que así este tipo de alumnado se sienta seguro, comprendido y aceptado. Además, es imprescindible una gestión de la diversidad cultural a nivel de centro y aula, para conseguir una inclusión exhaustiva y precisa para todos los alumnos y alumnas de diferentes características y en especial los más vulnerables. También el trabajo en red entre los familiares y los agentes educativos contribuye y garantiza la atención, la coherencia y la continuidad de las actuaciones educativas que se les aporta a los estudiantes.

Finalmente, siguiendo los aportes de Porter (2003), citado por Mauri, (2010): destaca que hace falta conseguir que las buenas ideas sobre inclusión lleguen a las personas que tienen autoridad en el sistema educativo; es fundamental un factor que va muy ligado a las políticas educativas, al liderazgo político y administrativo, que tratará de hacer oficial la inclusión (...) (pág. 14). Es decir, si las autoridades no se sensibilizan por las prácticas inclusivas en la educación será difícil cambiar nuestros sistemas educativos y al mismo tiempo

más complicado concientizar a los ciudadanos de la inclusión de los grupos minoritarios y vulnerables.

1.4. Comunidades de aprendizaje: modelo de centro intercultural e inclusivo.

Las comunidades de aprendizajes son escuelas que invitan a la participación y atienden a todos los grupos minoritarios que son excluidos y segregados por la sociedad, como los alumnos que tienen diferentes etnias, idiomas, géneros, costumbres, estilos de aprendizaje, dudas, intereses e inquietudes. También mantienen una comunicación y relación con las familias y comunidad. Según el investigador Essomba (2006b), las CdA son: “una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje (...)” (pág. 96); “la relevancia del respeto a la diferencia (...)” (pág. 96).

Posteriormente, las CdA se caracterizan por utilizar el aprendizaje dialógico que son las interacciones que aportan el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportan argumentos en condiciones simétricas, utilizando la argumentación racional. De esta forma, Márquez, García-Cano, Antolínez, Cid, González, Guzmán y Molina (2012) destaca que lo que se promueve es una interacción equitativa, democrática y horizontal entre profesorado, familias, amistades y otras personas, sin marcar ningún tipo de diferencias entre ellas (pág. 117).

2. Metodología

El método de investigación que realizó para el estudio fue básicamente descriptivo-comprensivo desde un enfoque etnográfico. Con el claro propósito de analizar las prácticas educativas de los centros de educación infantil y primaria.

2.1. Escenario y Participantes

La muestra del estudio se ha obtenido gracias a la colaboración de dos centros de educación infantil y primaria que están ubicados en una pequeña población que pertenece a la Provincia de Barcelona. Una de estas escuelas se caracteriza por su modelo inclusivo de Comunidad de Aprendizaje. Asimismo, las características de la escuela “A” consta de una sola línea educativa por nivel, hay 227 alumnos y el 67,8% son autóctonos y el 32,2% son de origen migrante. La escuela “B” es una Comunidad de Aprendizaje de dos líneas educativas por nivel, hay 338 alumnos y el 51,6% son autóctonos y el 48,4% son de origen migrante.

Para obtener información sobre las prácticas entrevistamos al personal docente de las escuelas, ya que son los agentes más próximos a las prácticas educativas, al día a día de la escuela y a los estudiantes que la componen.

Específicamente los maestros y maestras entrevistadas fueron los siguientes:

- Escuela “A”: la jefa de estudios y los coordinadores de los ciclos de infantil, inicial y medio.
- Escuela “B” (comunidad de aprendizaje): la jefa de estudios, a los coordinadores de los ciclos de infantil, medio y superior, y la Técnica de Integración Social (TIS).

2.2. Técnicas de recogida de la información

Se utilizó dos instrumentos característicos de la metodología etnográfica que son: la entrevista semiestructurada con un guion de preguntas abiertas, para obtener información relacionada con nuestros objetivos de investigación. También empleamos el análisis de documentos para recabar información más objetiva de los documentos oficiales de carácter interno de cada Institución Educativa, específicamente nos centramos en tres categorías,

el modelo de acogida, la gestión de la diversidad cultural y en las metodologías y estrategias. Los documentos que hemos utilizado son: Planes de Acogida, Programa General Anual (E.A.) y Proyecto Educativo de Centro (E.B.).

2.3. Análisis de datos cualitativos

Para analizar la información recogida a través de las entrevistas utilizamos una técnica muy característica de la metodología cualitativa etnográfica, llamada análisis de datos cualitativos. Del mismo modo tuvimos en cuenta el proceso de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1984), citados por Dorio, Massot y Sabariego (2004a): Recogida de datos // Reducción de información (categorización y codificación) // Exposición de los datos (representaciones gráficas) // Extracción de conclusiones (pág. 358).

Para profundizar más sobre las fases del análisis de datos cualitativos, después de la recogida de datos procedimos a la reducción de la información que según Dorio, Massot y Sabariego (2004b): “implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados” (pág. 339). Consiste en agrupar temas comunes en las transcripciones de las entrevistas y establecer una categorización por cada agrupación. Seguidamente, el sistema de categorización que destacaremos en esta comunicación y que, más específicamente, profundizaremos en nuestros resultados, han sido: el modelo de acogida, la gestión de la diversidad cultural, las metodologías y las estrategias.

Para dar más rigor científico a nuestros resultados se ha utilizado el Software NVIVO 11 Pro, es un programa altamente avanzado para el tratamiento del análisis de datos cualitativos en proyectos de investigación. Esta herramienta nos ha facilitado la comparativa de los dos centros educativos teniendo en cuenta cada categoría, y así seguidamente dar validez a los resultados obtenidos.

3. Resultados

En este apartado expondremos la realidad vivida en cada escuela y si se llevan a cabo prácticas educativas en relación a la educación inclusiva e intercultural. Seguidamente, mostraremos la tabla 1, con las diferentes categorías y definiciones que se formularon mediante el análisis de datos cualitativos.

Tabla 1. Categorías de análisis de datos.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
1. Modelo de acogida (MA). 1.1. Referentes (R). 1.2. Acogida familiares migrantes (AF).	1. Se relaciona con el modelo de acogida que llevan a cabo con el alumnado recién llegado de otro país de origen. 1.1. Los docentes encargados en la acogida del niño durante la adaptación. 1.2. Cómo se lleva a cabo la acogida a las familias de los niños recién llegados.
2. Gestión de la diversidad cultural (GDC). 2.1. Acción tutorial (AT). 2.2. Participación familias (PF). 2.3. Participación comunidad (PC).	2. Relacionado con la gestión y organización del centro con respecto al alumnado recién llegado. 2.1. Está vinculado con la relación familia-escuela-alumnos. 2.2. Si las familias colaboran en actividades, voluntariado dentro del centro. 2.3. Si la comunidad o vecinos participan dentro del centro.
3. Metodologías y estrategias (ME) 3.1. Objetivos con el alumnado recién llegado (O). 3.2. Sensibilización (S). 3.3. Aula de acogida (AA).	3. Relacionado con las prácticas, las metodologías y estrategias que utilizan para la intervención educativa de este alumnado. 3.1. Se asocia a los objetivos que se marcan los docentes durante la adaptación e integración de los alumnos migrados. 3.2. Vinculado con el ambiente en las aulas y la sensibilización de los maestros con estos alumnos. 3.3. Tiene relación como se trabaja en las aulas de acogida.

Fuente: La Autora (2019).

3.1. Análisis de los documentos oficiales de los centros

Tal como se mencionó con anterioridad, los documentos de ambos centros sirvieron para poder conocer de forma más objetiva las prácticas educativas que se aplican con los alumnos recién llegados.

Tabla 2. Análisis de los documentos oficiales de los centros.

Categorías	Escuela “A”	Escuela “B” (CdA)
Modelo de acogida	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolizado por el Plan de Acogida. - Primera entrevista con los familiares y pactan día para prueba inicial. - Prueba inicial para valorar los conocimientos del alumno recién llegado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolizado por el Plan de Acogida. - Primera entrevista con los familiares para conocerlos y saber más del niño/a. - Preparan al niño/a recién llegado, a los familiares, a los compañeros de clase y al profesorado.
Gestión de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Poca participación de las familias. - Plan de entorno (taller de estudios asistidos y taller de familias). 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de las familias y comunidad. - Comunidad de Aprendizaje, participativa, dialógica, democrática, co-educadora, inclusiva, cohesionadora y educadora en valores. - Comisión Mixta (maestros/as, padres y madres) - Plan de entorno (taller de estudios asistidos y taller de familias).
Metodología y estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Soporte educativo personalizado (SEP) al alumnado que no domina la lengua vehicular del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje dialógico. - Métodos educativos (grupos interactivos, tertulias literarias y asambleas grupales). - Setmana cultural.

Fuente: La Autora (2019).

Resumiendo lo destacado en la tabla 2, cabe mencionar que la escuela “A” y la escuela “B” tienen procedimientos claramente protocolizados y no tan actitudinales. Teniendo en cuenta las aportaciones de Carbonell (2006a): los planes de acogida que se han elaborado desde hace varios años en los centros educativos tendrían que dejar de ser protocolizados y fríos en la recepción administrativa de los recién llegados y transformarse en actitudes y actuaciones más humanizadas (pág. 8). Además, en la escuela “B” se realiza la llamada **Setmana Cultural**, una práctica no intercultural. Según Sabariego (2009c): la semana cultural que imparten algunas escuelas como estrategia de integración de las diversas culturas estaría catalogada en el currículum

multicultural, así, en vez de trabajar las igualdades, más bien, se marcan las diferencias (pág. 240). A través de estas diferencias culturales se ponen de relieve las distancias étnicas, religiosas, gastronómicas, etc., motivo por el que no siempre son prácticas adecuadas para fomentar la interculturalidad como valor en las escuelas.

3.2. Análisis de datos cualitativos (entrevistas)

El análisis de datos cualitativos ha sido elaborado a través de las entrevistas realizadas a los miembros del profesorado (se ha especificado más detalladamente en el apartado 2.1.). En consecuencia, se describirán los resultados teniendo en cuenta las tres categorías (modelo de acogida, gestión de la diversidad cultural, metodologías y estrategias) que se han ido destacando a lo largo del presente artículo.

Tabla 3: Análisis de datos cualitativos (entrevistas).

Categorías	Escuela “A”	Escuela “B” (CdA)
Modelo de acogida	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba inicial a partir de 1º - Compañero-guía de bienvenida a los alumnos recién llegados. - Proceso de enseñanza-aprendizaje aplican planes individualizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba inicial a partir de 3º - Fiesta de bienvenida para los alumnos recién llegados de otros países. - Proceso de enseñanza-aprendizaje aplican planes individualizados.
Gestión de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Poca participación de las familias - Comisión de atención a la diversidad (maestros/as y especialistas) - Voluntariado de los estudiantes del Instituto de Educación Secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de las familias y comunidad - Atención tutorial individualizada (ATI) - Voluntariado de los estudiantes del Instituto de Educación Secundaria. - Participa en el centro educativo, la figura de la Técnica de Integración Social.
Metodología y estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Dosieres especiales. - Primordial el aprendizaje de la lengua vehicular (catalán). - Grupos de conversación para el aprendizaje de la lengua catalana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos educativos (grupos interactivos, tertulias literarias y asambleas grupales). - Exámenes especiales y adecuados a sus conocimientos. - Aula de acogida

Fuente: La Autora (2019).

Podemos observar en la tabla 3, que en la escuela “A” la participación y comunicación con las familias y la comunidad es más escueta en comparación al centro “B”, ya que estos destacan por ser una escuela abierta a toda la comunidad, donde la Asociación de Madres y Padres (AMPA), son todos los familiares y donde los vecinos y comunidad pueden ser voluntarios dentro de las aulas.

Durante las cuestiones planteadas a los docentes en relación con las metodologías y estrategias implementadas dentro de los centros cabe comprender cómo se están llevando a cabo, a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado recién llegado; aunque hay que destacar que las respuestas no fueron tan profundas respecto al modo en que se trabaja el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conviene destacar, por tanto, que los maestros de la escuela “A” recalcaron que para ellos era necesario y fundamental que los alumnos aprendieran, ya desde su ingreso al centro, la lengua catalana, debido a que de este modo se facilitaría la comunicación con sus compañeros. Los maestros y maestras del centro “B” no hicieron tanto hincapié en el aprendizaje de la lengua, pero sí afirmaron que este procedimiento debería operarse en el Aula de Acogida. De esta forma, cada escuela adapta los contenidos al nivel del alumnado recién llegado, por ejemplo: en la escuela “A” se imparten dosieres especiales de diversas materias (matemáticas y lengua); en cambio, en el centro “B” se adaptan los exámenes a las dificultades de aprendizaje que presentan sus estudiantes.

Finalmente, conviene destacar que el centro “B” se caracteriza por métodos educativos como son: los grupos interactivos, que consisten en dividir la clase en grupos de 4 o 5 personas y en cada mesa hay un dinamizador que puede ser el maestro, un voluntario, una madre u otra persona que pertenezca a la comunidad educativa. También, en cada grupo se lleva a cabo una actividad relacionada con el temario y cada 20 minutos los alumnos van

rotando. También hay otras actividades como las tertulias literarias y las asambleas de clase.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos después de los análisis de documentos y entrevistas ponen de manifiesto que las prácticas inclusivas e interculturales decaen más en el Centro B (Comunidad de Aprendizaje) que en el A (CEIP). No obstante, cabe señalar que hay una práctica que las dos escuelas tienen en común: la acogida de los alumnos recién llegados mediante un plan de acogida protocolizado. Junto a Carbonell (2006b): cabe afirmar que las acogidas han de ser cálidas y personales, donde la comunidad educativa debe intentar ofrecer un buen recibimiento al estudiante y también a sus familiares, puesto que en muchas ocasiones los parientes de los alumnos son dejados de lado sin tener en cuenta que representan un pilar fundamental para el desarrollo integral de los más jóvenes (pág. 10).

Seguidamente, las prácticas educativas de la escuela “A” están relacionadas con el modelo compensatorio que atiende a las necesidades específicas de soporte educativo vinculadas a situaciones de desventajas educativas (nivel académico de origen, aspectos lingüísticos y comunicativos, habilidades sociales...) para conseguir el éxito educativo. Este tipo de estrategia no favorece a la inclusión de los alumnos recién llegados de otros orígenes, porque lo que consigue es marcar las diferencias entre los autóctonos y los migrantes, y no potencia el trabajo colaborativo y cooperativo del grupo-clase. En la escuela “B” utilizan el aula de acogida, que es un recurso compensatorio, con la finalidad de enseñar y reforzar el aprendizaje de la lengua catalana a los alumnos recién llegados. Autores como Garreta (2011): destacan que el aula de acogida no ha de sustituirse por el aula ordinaria, sino que debe ser algo complementario y a corto plazo (pág. 8). Asimismo, otra práctica enmarcada en el currículum multicultural es la **Setmana Cultural**, que

en vez de crear espacios para que existan relaciones reales y estrechas entre las diversas culturas marca claramente las diferencias de cada referente cultural de manera superficial sin profundizar en las relaciones más humanas.

Por otra parte, el centro “B” se caracteriza por utilizar prácticas inclusivas que favorecen la inclusión del alumnado recién llegado de otros orígenes. Además, dentro de todas sus prácticas llevan a cabo un aprendizaje dialógico, es decir que, a través del diálogo, la reflexión y la comunicación grupales e individuales se puede alcanzar la articulación de importantes enseñanzas. Las Comunidades de Aprendizajes cuentan con métodos muy específicos y particulares, como son las tertulias literarias y los grupos interactivos.

En definitiva, la escuela “B” despunta por la gran participación familia-comunidad en el centro y en las aulas, algo que es contrario a la escuela “A”, que solo mantiene la comunicación con los padres y las madres de sus alumnos sin que estos lleguen a participar y a formar parte de la comunidad educativa de forma directa, se trata de una comunicación procedural e informativa, pero no participativa. Por este motivo, Aguado, Gil y Mata (2005), señalan que: es imprescindible la dimensión familia-comunidad dentro de las escuelas, para que conjuntamente logremos una igualdad de oportunidades, la superación del racismo y el desarrollo de la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural (23-150).

En conclusión, Borrero (2012), remarca que: es lícito considerar que debe haber un progreso social a nivel intercultural reconstruyendo el currículum y aplicando una mirada más democrática, abierta, flexible y transparente a las escuelas (pág. 338); para que nadie sea excluido o discriminado en las instituciones educativas y con el claro objetivo de lograr la inclusión escolar exitosa de todas y todos.

5. Referencias

- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2005). **Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela.** ISBN: 978-84-831-9243-6. Madrid, España: Editorial Los Libros de la Catarata.
- Arnaiz, P. (2012). **Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo.** *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44, e-ISSN: 1989-466X. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Borrero, R. (2012). **Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural.** *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364. e-ISSN: 1989-466X. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160851>
- Carbonell, F. (2006a,b). **L'acollida, acompañament d'alumnat nouvingut.** Barcelona, España: Eumo Editorial.
- Dorio, I., Massot, I., & Sabarierog, M. (2004). **Métodos de Investigación Cualitativa.** En Bisquerra, R. (coord.). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Escarabajal, A. (2014). **La educación intercultural en los centros educativos.** *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 29-43, e-ISSN: 1575-0965. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Essomba, M. (2006a,b). **Líder escuelas interculturales e inclusivas.** Barcelona, España, Editorial Graó.
- Garreta, J. (2011). **La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad.** *Revista de Educación*, 355, 213-233. e-ISSN: 0034-8082. Recuperado de: http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/44526/re355_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Márquez, E., García-Cano, M., Antolínez, I., Cid, R., González, E., Guzmán, R., & Molina, J. (2012). **Educación intercultural y comunidades de**

aprendizaje. ISBN: 978-84-8319-724-0. España: Editorial Los Libros de la Catarata.

Pérez, M. (2016). **La Educación Intercultural.** *Revista Scientific*, 1(2), 162-180, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de:

<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>

Sabariego, M. (2009a,b,c). **La educación intercultural como factor de cambio social: modelos de intervención y acción educativa.** En M. Esteban (Ed.), *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*, págs. 193-264. Madrid, España: MEC-CIDE.

Giovanna Rosalía Rosado Holguín

e-mail: giovanna.rosado@unae.edu.ec; gioroho90@gmail.com



Nacida en Guayaquil, Ecuador, el 24 de mayo del año 1990.

Graduada en Maestra en Educación Infantil con mención en Medios de Expresión y Comunicación por la Universidad de Barcelona (UB); y Magister en Educación en Valores y Ciudadanía, por la misma Universidad de Barcelona (UB);

Mi trayectoria profesional ha estado enfocada en la Educación Formal y No-Formal, en diferentes centros e instituciones de Canovelles, Barcelona, España; Actualmente soy docente-investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador.