



PROGRAMAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN ESPAÑA: DISEÑO Y VALIDACIÓN
INCLUSIVE EDUCATIONS PROGRAMS FOR FOREIGNER STUDENTS IN SPAIN: DESIGN AND VALIDATION

Vanesa Ausín Villaverde y Fernando Lezcano Barbero

Universidad de Burgos, España

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo conocer la atención educativa que se desarrolla en los centros escolares para la inclusión del alumnado de origen extranjero. La escuela está caracterizada por la heterogeneidad y la diversidad, lo cual hace que sea necesario adaptarse a esta realidad. El modelo de educación inclusiva es la metodología que caracteriza las intervenciones en la escuela, desde el punto de vista de que en la atención educativa deben estar inmersos todos los agentes educativos (profesorado, centro escolar, familias, comunidad educativa...). La metodología utilizada en este estudio ha sido cualitativa, mediante la Técnica Delphi. A través de esta técnica se ha construido un *Documento de Consenso para la Inclusión Educativa del alumnado de procedencia extranjera*, compuesto por trece programas cuyo objetivo es la atención educativa del mismo. Para su diseño han participado expertos/as en gestión educativa de catorce comunidades autónomas. Así mismo, estos programas se han valorado según el grado de necesidad, resultando una escala de prioridad, en la que la formación del profesorado es el programa más valorado. El documento de consenso elaborado, sirve de referencia para la organización y planificación educativa de las Comunidades Autónomas en relación al alumnado de origen extranjero, de tal forma que todas tengan un marco común de intervención.

Palabras clave: Educación inclusiva, programas educativos, alumnado de origen extranjero, Técnica Delphi, investigación cualitativa.

ABSTRACT: This article aims to determine the educational attention put in school centres to the inclusion of foreigner students. The school is characterized by its heterogeneity and diversity, that's why it is necessary to adapt this reality to the new necessities. Inclusive education is the methodology characterized by the collaboration of all educational agents (teachers, school centre, families, educational community...) in the school activities. The methodology used in this investigation is the qualitative Delphi Method. A consent document about the inclusion of foreigner students has been made through this method. It contents 13 different programs aimed on the educational attention of these students. Professionals from fourteen different Autonomous Regions have taken part on the construction of this Method. These programs have been scored following the necessity of their implementation and we can conclude that the best valued program is the teacher's background. This consent document can be followed as a reference for the educational planning of the Autonomous Regions concerning foreigner students so that they all have a common plan of action.

Key words: Inclusive Education, educational programs, foreign pupil, Delphi Technique, qualitative research.



Ausín Villaverde, V. y Lezcano Barbero, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 7(13), 30-43. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.

Fecha de recepción: 10/06/2013
Fecha de aceptación: 10/01/2014

Enviar correspondencia a:
vausin@ubu.es

1.- INTRODUCCIÓN

El tema central de esta investigación se basa en la identificación de los programas educativos¹ necesarios para implementar la respuesta educativa adecuada a la población de origen extranjero escolarizada en los centros educativos de Primaria y Secundaria Obligatoria en España. Este artículo es el resultado de una investigación titulada ‘Recursos para la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación, realizada en la Universidad de Burgos’ (Ausín y Lezcano, 2011).

El trabajo que se presenta propone abordar la realidad de la institución educativa, en relación a la atención al alumnado de origen extranjero, teniendo en cuenta el enfoque de la escuela inclusiva (Casado y Lezcano, 2012). Morales (2006, p.39) expone que “*en un contexto inclusivo las diferencias se perciben como diferencias y no como carencias, y al alumnado diferente no se le considera un problema, sino una oportunidad más para el aprendizaje [...]*”.

Por lo tanto, se debe considerar que el contexto escolar está caracterizado por la heterogeneidad del alumnado, por lo que los centros deben adaptarse a esta situación mediante la educación intercultural e inclusiva (Carrasco, 2005). La clave se encuentra en dar una respuesta equitativa a la diversidad, esto es, mediante un proceso caracterizado por el aumento de la participación de todos los agentes implicados, la reducción de la exclusión en los ambientes sociales comunes y mediante la eliminación de las prácticas escolares excluyentes (Boothy Ainscow, 1998; Parrilla, 2002).

Sobre esta línea argumental, Arjona et al (2008, p.17) exponen que:

“Las actuaciones que hay que tener o realizar, no se concibe solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta, para comprender cómo piensa, cómo siente y entender que con este tipo de educación, se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos”.

Existe numerosa bibliografía en relación a la atención educativa del alumnado de origen extranjero, para conceptualizar la investigación citaremos la clasificación de necesidades que realizó Ramírez (2010):

- Necesidad de adaptación lingüística, a través de la inmersión en la nueva lengua y rasgos comunicativos de la comunidad de referencia
- Necesidad de adaptación socio-cultural en la nueva comunidad
- Necesidad de desarrollo de sus capacidades cognitivas, motrices, lingüísticas y socio-afectivas de acuerdo con una visión integral del sujeto, conforme a su edad y momento evolutivo y a través de la compensación de las posibles dificultades de desarrollo
- Necesidad de respeto al estudiante como individuo y de no discriminación a su cultura y religión de pertenencia
- Necesidad de realizar la escolarización atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos y, esta forma, continuar con aprovechamiento su educación (LOE, Art. 78.2)

¹Se entiende programa o recurso educativo a las acciones diseñadas por la Administración para la atención del alumnado de origen extranjero



- Necesidad de una respuesta educativa ajustada a partir de programas específicos destinados al alumnado que presente graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

En este sentido, creemos correcta la afirmación de Fernández (2006, p.6) cuando apunta:

“la existencia de soluciones mágicas que eliminen los posibles problemas es pura utopía, [...], pero teniendo en cuenta una serie de actuaciones y principios educativos estaremos cada vez más cerca de responder a las necesidades de las personas. La educación en contextos multiculturales es una realidad, y debemos de adecuar nuestras actuaciones. La utopía nos tiene que servir para seguir caminando en la dirección de la inclusión educativa”.

Finalmente, debemos incidir en que la descentralización -con sus beneficios y sus riesgos- (Jiménez, 2004) establece que cada comunidad autónoma tenga capacidad para diseñar la respuesta más adecuada, a partir de la legislación nacional. Esta situación ha traído importantes beneficios, entre los que podemos mencionar el acercamiento de las respuestas a las necesidades de la ciudadanía de cada comunidad y, paralelamente, ha distanciado la posibilidad de ‘pensar en grupo’, comparar propuestas y mejorar la educación de forma conjunta.

El objetivo general de este estudio es construir y validar un modelo educativo para la inclusión del alumnado de origen extranjero adaptable a las características de cada comunidad autónoma.

Como objetivos específicos de la investigación se han planteado los siguientes:

- Identificar los programas de atención educativa dirigidos a este alumnado en cada comunidad
- Validar las características de los recursos educativos con expertos de cada comunidad
- Elaborar un documento de trabajo, a través del consenso, con técnicos de todas las comunidades, que sirva como marco de referencia en la programación de las actuaciones educativas con el alumnado de origen extranjero, en las etapas de Educación Primaria (EPO) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada ha sido cualitativa, cuyo procedimiento metodológico se basa en palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística (Mejía, 2004).

Alguna de las características de esta metodología (Taylor y Bogdan, 1996) son aplicables a este proyecto, por ejemplo: se sigue un diseño de investigación flexible; la interacción entre los agentes participantes es de manera natural y no intrusiva; se intenta comprender y estudiar la realidad como las personas la experimentan; el/a investigador/ aparta sus propias creencias, visiones y predisposiciones, debido a que todas las perspectivas son valiosas, etc.

Otro aspecto interesante del método cualitativo es su vinculación a la investigación educativa. En este contexto se entiende como un acto sustantivo y comprometido que tiene el propósito de abordar las problemáticas y situaciones que afectan un contexto socioeducativo particular (Sandín, 2003). Todo ello con el fin de producir o descubrir nuevos elementos teóricos y realizar las acciones que modifiquen o transformen la realidad estudiada, desde lo cognitivo y valorativo de las prácticas cotidianas. Esto implica la generación de nuevos aprendizajes, nuevas teorías, reflexiones y acciones a partir de la investigación (Delgado de Colmenares, 2002).

Participantes

Para la realización del documento de consenso hemos contado con la colaboración de asesores técnicos que desarrollaran su labor profesional en las consejerías de educación de cada comunidad autónoma. Estos participantes reúnen las siguientes características:

- Experiencia o conocimiento en la dirección de metodología, es decir, no se trata de aplicar cada uno de los pasos rígidamente, sino que se produzca de una manera flexible, en relación a los



recursos de atención educativa dirigidos al alumnado de origen extranjero escolarizado en Educación Primaria y Educación Secundaria

- Conocimiento del área de estudio seleccionada sobre la que se va a trabajar a lo largo del proceso de investigación, y que en este caso tienen que ver con los recursos de atención dirigidos al alumnado de procedencia extranjera

Se ha contado con la colaboración de al menos un profesional por cada comunidad autónoma, ya que el documento final debe ser adaptable a la realidad educativa de cada una. No obstante, en la Comunidad Foral de Navarra han participado tres profesionales de la Sección de Multiculturalidad.

Respecto al número de comunidades autónomas que ha participado en el estudio tenemos que durante la primera fase del proceso de investigación, obtuvimos la colaboración de un total de 16. No participaron Castilla y León, Ceuta y Melilla.

Durante la segunda fase, las comunidades que colaboraron fueron 14, dos menos que en la primera. En esta segunda parte las que no pudieron seguir participando fueron Madrid y Murcia.

Técnica de recogida de datos

El método seleccionado para el diseño y validación del documento de inclusión educativa entroncada con la metodología indicada, ha sido la técnica Delphi. Ésta se basa en el principio de inteligencia colectiva y trata de lograr un consenso de opiniones expresadas individualmente por un grupo de personas seleccionadas, como expertos/as cualificados en torno al tema. La técnica Delphi es un sistema de previsión grupal que se nutre del juicio de expertos (Parisca, 1995), lo cual contribuye a la previsión en situaciones de incertidumbre y a que los resultados obtenidos de un ejercicio grupal sean superiores a los individuales, facilitando la toma de decisiones (Almansa y Martínez, 2008).

Esta técnica se define como un método para la estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo para permitir a los participantes tratar un problema complejo como un todo (Linstone y Turoff, 1975). En su desarrollo se generan canales de información y comunicación, basados en cuestionarios o documentos de trabajo que son enviados sucesivamente. A través de ellos, cada uno de los participantes puede exponer su opinión, para posteriormente recibir información acerca del punto de vista del resto del grupo sobre las mismas ideas, y finalmente tener la oportunidad de revisar las aportaciones que realizó en un principio (Landeta, 1999).

En este caso, se utiliza la técnica Delphi para construir un documento, tomando como base los programas existentes en todas las comunidades autónomas, como se expondrá a continuación, a partir de la participación de los/as expertos/as seleccionados en cada una.

Diseño investigación

El diseño de investigación que se ha seguido en el presente estudio está compuesto de tres fases. En la Tabla 1 puede observarse cada una de estas fases y las tareas desarrolladas.

Tabla 1. Diseño de la investigación: fases y tareas

FASES	TAREAS
	IDENTIFICACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS
Primera	Revisión y recopilación de los recursos educativos por comunidades autónomas
	VALIDACIÓN DE LOS PROGRAMAS
	Validación y actualización de los recursos educativos por expertos/as de cada comunidad
	TÉCNICA DELPHI
Segunda	Cuatro envíos a los/as profesionales. Estos envíos han requerido de comunicaciones individuales para la matización, revisión, consenso... Construcción del documento de consenso para la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero.
	PRIORIZACIÓN
Tercera	Valoración de los programas que componen el documento de consenso por parte del grupo de expertos/as participantes en la técnica Delphi.



Primera fase

La primera tarea consistió en la identificación de los programas educativos que cada comunidad autónoma implementaba para la atención educativa de este alumnado.

Esta información sobre los recursos educativos fue recogida de tres fuentes:

- Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE). Este recurso es un proyecto del IFIIE (Centro de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) del Ministerio de Educación que nace como respuesta a las inquietudes de los profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones

- Webs de las consejerías de Educación de las comunidades autónomas. Los criterios de búsqueda utilizados fueron: atención a la diversidad, educativa específica, educación inclusiva, programas educativos...

- Estudio del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) titulado 'La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España' (2005). Este trabajo recoge una síntesis de las medidas establecidas y desarrolladas con el fin de atender a las necesidades educativas del alumnado de procedencia extranjera en cada una de las comunidades autónomas, Ceuta y Melilla.

A partir de la información recogida en las fuentes indicadas, se elaboró un documento específico para cada comunidad autónoma formado por los programas encontrados.

La siguiente tarea ha consistido en la validación de los recursos educativos identificados en la fase previa. Este proceso se realizó a través de profesionales de inclusión educativa de cada región, que han revisado y actualizado las características de los mismos.

En esta etapa de validación han participado 16 comunidades, siendo Castilla y León de la que no se obtuvo respuesta.

Segunda fase

En esta etapa se aplicó la técnica de investigación cualitativa Delphi. El documento base, toma como referencia los recursos identificados y validados en la fase anterior, y presenta las siguientes características:

-Se elaboró a partir del conjunto de programas de inclusión educativa presentes en las distintas comunidades

-El nombre de cada recurso es genérico; es decir, se han descartado los nombres específicos de cada comunidad. Con ello se desea evitar la preponderancia de una u otra comunidad.

La técnica Delphi constó de un total de cuatro envíos, en la que participaron 14 comunidades realizando las modificaciones pertinentes de tal forma que el documento inicial se fue enriqueciendo y adoptando su estructura final.

Veamos, a continuación, el proceso que se ha seguido durante los sucesivos envíos.

Primer envío

Ha consistido en la remisión del documento base formado solo por el nombre de los recursos existentes en todas las comunidades. Los participantes debían indicar si creían que faltaba algún programa, ámbito, colectivo... que no se encontrara adecuadamente reflejado.

El documento base está formado por los siguientes programas educativos²:

- 1.- Plan marco de acogida e integración del alumnado de origen extranjero
- 2.- Plan de acogida e inclusión al alumnado de origen extranjero en el centro educativo
- 3.- Aulas de apoyo lingüístico y cultural,

Programas de mantenimiento de la cultura y lengua de origen del alumnado de origen extranjero

²Seguiremos esta numeración para indicar las aportaciones en las diferentes fases.



- 5.- Guía de información educativa multilingüe
- 6.- Cartelería en las distintas dependencias del centro
- 7.- Programa de mediación intercultural
- 8.- Servicio de interpretación y traducción
- 9.- Plan educativo de enlace con el entorno
- 10.- Centros de recursos para trabajar la educación intercultural
- 11.- Plan de formación para el profesorado.

Se incluyen todos los programas e incorporan pequeños matices claramente enriquecedores como:

-Andalucía: “...la necesidad de colaboración a través de convenios de cooperación educativa con los países de origen del alumnado”

-Asturias “...existencia de programas específicos para la participación de las familias en los centros educativos”

-Canarias: “...trabajo por proyectos en red con los centros y los servicios del entorno”

Segundo envío

Para facilitar la lectura se decidió separar la información de los programas en dos envíos.

Este envío está formado por los cuatro primeros programas educativos (ver listado anterior), debido a que son los de mayor extensión.

Las instrucciones dadas a los expertos/as fueron: lectura del documento y modificación, ampliación o eliminación de todos los aspectos que consideren necesarios en cada programa.

Las aportaciones más relevantes son:

- Castilla La Mancha (programa 1): “dependiendo de las características normativas de la comunidad, este documento puede estar incluido en otro documento, por ejemplo de atención a la diversidad, plan de interculturalidad...”

- Cataluña (programa2): “contemplar el aspecto emocional en la acogida inicia del alumnado, no solo en el académico para evitar el choque emocional que supone la llegada a un entorno social y cultural nuevo”

- Aragón (programa3): “no sé si es pertinente el adjetivo cultural, me parece delicado. ¿Aulas de apoyo, aulas de español o de lengua vehicular correspondiente?”

En el proceso se encontró que el programa ‘tutor de acogida’ contaba con una doble interpretación: una parte del equipo opinaba que esta figura era el docente de referencia para la acogida del alumnado y, para otros expertos, definía las funciones de acompañamiento entre iguales. Por esta razón, se incorporó un nuevo programa: alumnado mentor de acogida.

Tercer envío

El tercer envío queda compuesto por el resto de programas. Las instrucciones fueron las mismas que para el caso anterior. Alguna de las aportaciones más relevantes:

- Galicia (programa 4): apuntó que el nombre que mejor se adaptaba a las nuevas conceptualizaciones era ‘programas para el conocimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado de procedencia extranjera’. Se elimina el sustantivo ‘mantenimiento’ porque si no este programa se referiría solo al alumnado de origen extranjero y no a todo el alumnado”

- Islas Baleares (programa7): “Colaborar en el seguimiento del alumnado desde el momento de la acogida”

- Navarra (programa8): “Este programa podría establecerse a nivel nacional y dar cobertura a todas las comunidades y servicios que lo precisen”

- Cataluña (programa9): “El punto de partida de un plan educativo de entorno surge de las iniciativas locales que conducen a un proceso de constitución de redes de trabajo cooperativo entre



los agentes educativos de un territorio determinado. Este trabajo en red cuenta con el impulso y el liderazgo de los ayuntamientos, el departamento de Educación, y con la participación de las entidades cívicas del territorio”

- Canarias (programa10): *“Cada comunidad autónoma decidirá según su modelo de organización la formalización de estos centros de recursos, a través de los centros de profesorado con asesores específicos de Educación Intercultural. Así mismo, también pueden crearse centros de recursos regionales que coordinen y dinamicen las acciones de los diferentes municipios o provincias”.*

- País Vasco (programa11): *“Tres dimensiones deben ser tenidas en cuenta dentro de la formación: “Dimensión Cognitiva (qué saber sobre la Educación Intercultural, EI), dimensión técnico-pedagógica (cómo realizar la EI) y la dimensión emocional-afectiva (predisposición del profesorado hacia la EI)”*

Cuarto envío

Compuesto de todos los programas recogidos en los envíos anteriores con las aportaciones que se recibieron a lo largo de todo el proceso de la técnica Delphi. La información recibida se ha analizado teniendo en cuenta la globalidad del documento e intentando salvar las especificidades propias de cada comunidad autónoma. En este envío se perfilaron los aspectos y los detalles específicos que forman el documento de consenso y que veremos en el apartado de resultados.

Tercera fase

Con el documento de consenso definitivo, se solicitó al equipo colaborador la valoración de los diferentes programas, lo que permitió ordenar según el grado de interés las trece propuestas diseñadas. La valoración se realizó en una escala tipo Likert del 1 al 5, según el grado de necesidad educativa de este alumnado y del sistema escolar.

A partir de las puntuaciones otorgadas a cada programa se extrajeron los baremos medios para poder establecer la posición que cada recurso ocupa dentro del documento global. Las puntuaciones generaron el siguiente orden de prioridad:

- Fundamental: los recursos que están en esta categoría obtuvieron una puntuación media entre 4.8 y 4.5. Estos programas deben ser implementados por todas las comunidades dándose una prioridad absoluta. En ningún caso deben ser cuestionados, dado el grado de interés.

- Importante: estos programas se encuentran una puntuación entre 4.49 y 4.20. Todos los incluidos deben ser implantados en las comunidades y solo con carácter excepcional pueden ser excluidos del proceso de implantación.

- Básico: los programas se encuentran entre 4.19 y 3.90. Los recursos aquí incluidos pueden ser valorados prioritariamente por los centros, atendiendo a diferentes criterios: número de alumnos/as de origen extranjero, estudiantes solicitantes de las acciones, demanda de apoyos específicos...

- De interés: los programas se encuentran en una puntuación entre 3.89 y 3.60. Éstos se implantarán en las comunidades autónomas si se cuenta con los recursos económicos, materiales y personales necesarios para su desarrollo.

- Valorable: programas con un rango entre 3.59 y 3.29. Estos se valorarán por cada centro educativo. Debemos precisar que, implican escasos recursos económicos y prioritariamente una implicación personal.

Finalizado el proceso debemos señalar que son varios los participantes que comentan el interés del estudio por la colaboración entre todos ellos. Asimismo expresan el interés de participar en otras actividades conjuntas que les permita conocerse e intercambiar experiencias con el colectivo.

3. RESULTADOS

El documento consensuado está formado por 13 programas cuyos destinatarios son el alumnado, profesorado, familias y comunidad educativa. No obstante esta clasificación no es rígida,



sino que diversos programas se dirigen transversalmente a más de un colectivo. En este apartado describiremos cada programa.

Rasgos característicos del documento de consenso

Algunas de las peculiaridades en el contenido y la forma del documento de consenso, hacen de este material un texto altamente relevante dentro de la atención educativa al alumnado de origen extranjero.

Se basa en los principios de la educación inclusiva, pues tiene como referente esencial la normalización de las diferencias dentro del contexto del aula y del centro educativo. El eje fundamental de este modelo reside en el énfasis en la superación de los obstáculos procedentes de la diversidad imperante en las aulas (Alcalde, 2008). Esto exige un mayor esfuerzo de la administración educativa, los docentes y los centros, en orden a la adaptación de materiales, cambios metodológicos y organizativos que implican el trabajo colaborativo y el consenso entre los diferentes profesionales de la educación (García, García, Biencinto, y Asensio, 2012).

Este documento favorece la apertura de los centros a la comunidad educativa. La institución educativa convive en un contexto social que la apoya y enriquece. Por ello, se ha tenido en cuenta numerosos agentes sociales que forman el contexto del centro, para aprovechar los profesionales e instituciones que pueden ayudar en la mejora de las actuaciones educativas. Todo ello requiere de una mayor coordinación de todos los elementos vinculados a la escuela, para hacer posible que algunos de los programas puedan ser ofertados a través de convenios con estos agentes. En este sentido, Turnbull, Turnbull y Kyzar (2008) comentan que compartiendo las visiones entre las familias, los investigadores y los profesionales, se pueden adoptar conjuntamente estrategias efectivas con el objetivo de mejorar los resultados educativos de los estudiantes a través de una educación inclusiva.

Es un documento educativo adaptable a las diferentes realidades de las comunidades autónomas. Se debe tener en cuenta que cada región organiza y planifica la metodología educativa independientemente, a partir de unos principios generales que establece la administración educativa central. Esta propuesta sirve de modelo para que cada comunidad pueda adaptarlo a su realidad concreta y a las necesidades educativas de los centros escolares.

Se basa en la reflexión conjunta y en la colaboración de expertos/as en atención educativa. Este modelo educativo para la inclusión, se basa en el principio de inteligencia colectiva, según el cual el resultado de un proceso es mejor cuanto más gente participa en su elaboración.

Con este modelo educativo para la inclusión del alumnado de origen extranjero pretendemos apoyar a las comunidades autónomas en la puesta en marcha de las actuaciones educativas que se desarrollan en los centros escolares cada curso académico, encaminadas a la atención a las diferencias del alumnado desde un punto de vista normalizador e inclusivo. Por ello, se defiende que esta diversidad escolar, cultural y social es la que imprime un carácter enriquecedor a la tarea educativa y constituye un núcleo inmenso de posibilidades para todos los niños/as.

Descripción de los programas

En la Tabla 2, se pueden observar los programas que componen el documento de inclusión educativa para la atención del alumnado de procedencia extranjera, definidos y desarrollados a través de la técnica Delphi

- Plan de formación para el profesorado. Contempla realizar ofertas formativas de sensibilización sobre la educación intercultural e inclusiva para el profesorado en general y sobre la intervención educativa y el aprendizaje lingüístico y curricular para el implicado directamente con este alumnado. Esta formación se orientará, entre otros aspectos hacia: la metodología y didáctica para la enseñanza del castellano o lenguas de las comunidades autónomas; estrategias para la acogida; claves culturales; interculturalidad (prevención y resolución de conflictos, convivencia)...Las acciones dirigidas al profesorado deben estar contempladas dentro de los planes de formación que con carácter anual se desarrollan en cada comunidad. Asimismo, podrán ampliarse en casos puntuales, cuando se



considere oportuno a través de jornadas, encuentros y/o congresos. Este aprendizaje puede estar organizado en colaboración con alguna entidad u organismo externa al centro educativo.

Tabla 2. Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero.
Prioridad de los programas.

PROGRAMA	PUNTUACIÓN MEDIA	POSICIÓN	VALORACIÓN
PLAN DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO	4.78	1	
PLAN DE ACOGIDA E INCLUSIÓN	4.71	2	Fundamental
PLAN MARCO DE ACOGIDA E INCLUSIÓN	4.57	3	
PROGRAMA DE APOYO LINGÜÍSTICO	4.5	4	
TUTOR DE ACOGIDA Y/O COORDINADOR DE INTERCULTURALIDAD	4.28	5	Importante
PROGRAMA DE ENLACE CON EL ENTORNO	4.23	6	
PROGRAMA DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL	4.21	7	
PROGRAMAS PARA EL CONOCIMIENTO Y MANTENIMIENTO DE LA LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN	4.14	8	Básico
CENTROS DE RECURSOS PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	4.07	9	
ALUMNADO MENTOR DE ACOGIDA	3.92	10	
SERVICIO DE INTERPRETACIÓN Y TRADUCCIÓN	3.78	11	De interés
CARTELERÍA EN LAS DISTINTAS DEPENDENCIAS DEL CENTRO	3.42	12	Valorable
GUÍA DE INFORMACIÓN MULTILINGÜE DEL SISTEMA EDUCATIVO	3.35	13	

- Plan de acogida e inclusión al alumnado y las familias de origen extranjero en el centro educativo. Se perfila como un documento del centro donde recoger el *qué* y *cómo* en la atención educativa a este alumnado. Es imprescindible tener en cuenta el aspecto emocional, no sólo el académico, en la acogida inicial, para evitar el posible choque emocional que supone la llegada a un entorno social y cultural completamente nuevo. Partiendo de la autonomía en la gestión de los centros, éstos establecerán las líneas de actuación en los documentos de organización, basándose en la contextualización, entorno, alumnado matriculado, etc. Este plan de acogida puede redactarse en un documento específico o ser transversal en los de organización del centro educativo. Se basará en los principios generales del plan marco de acogida e inclusión del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo atendiendo a las peculiaridades de cada centro.

- Plan marco de acogida e inclusión del alumnado y las familias de origen extranjero en el sistema educativo. Este programa se caracteriza por ser un documento generalista dentro de la organización y planificación de los centros educativos. Éste hará referencia a todos los aspectos generales de la atención educativa desde el punto de vista de la educación inclusiva. Respecto al alumnado al que se refiere nuestro trabajo, este documento recogerá los criterios generales de actuación en el proceso de incorporación y permanencia del alumnado de origen extranjero al sistema educativo, delimitando las diferencias en los distintos niveles. Sé elaborará por las administraciones educativas competentes en cada comunidad autónoma y establecerá las pautas generales de organización que se deben tener en cuenta para que cada centro educativo establezca los recursos y programas adaptados a su realidad.

- Programa de apoyo lingüístico. El objetivo es propiciar el aprendizaje de las competencias comunicativas y lingüísticas necesarias para la correcta inclusión y promoción en el sistema educativo y, al mismo tiempo, reconocer la cultura y la lengua propia de la comunidad autónoma en la que



reside. Este programa se deberá desarrollar, con carácter general, dentro del aula de referencia mediante fórmulas organizativas, agrupamientos (trabajo individual, pequeño grupo, gran grupo y atención individualizada para quien lo requiera por parte del profesor o de otros compañeros) y programas de intervención variados y flexibles. Con carácter excepcional, atendiendo a variables de alta incidencia en el aula (incorporación de un elevado número de alumnado de origen extranjero, presencia de diversas lenguas en el aula...) se podrán proponer actividades específicas (desdobles, grupos flexibles, optatividad, actividades de apoyo, etc.).

- Tutor de acogida y/o coordinador/a de interculturalidad. El objetivo principal de esta figura será atender las necesidades específicas derivadas de la inserción en el centro de este alumnado, sus familias, el resto de compañeros/as, la comunidad educativa, etc. y será el referente en el centro en todo lo relacionado con la educación intercultural. Es decir, este profesional será el responsable de la coordinación, gestión y dinamización de acciones relacionadas con la interculturalidad y la inclusión educativa, siempre en colaboración con el resto del equipo docente. Este profesional podrá contar con una formación específica.

- Programa de enlace con el entorno. Este se define como una iniciativa abierta y de cooperación educativa que trata de dar una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades que plantea el alumnado de origen extranjero y el que no lo es. Esta acción educativa va más allá del ámbito escolar, en el cual pueden intervenir diversas administraciones públicas y entidades culturales, deportivas y de ocio del entorno. Este programa se entiende como una red de apoyo a los centros educativos por parte de la comunidad en general, estableciendo una coordinación con los recursos y servicios que se desarrollan en instituciones y organizaciones externas, pero dentro del entorno social de la escuela.

- Programa de mediación intercultural. A través de este recurso, los centros disponen de una persona que favorezca la convivencia entre el alumnado de diversas culturas, fomentando la cohesión social e integrando la escuela en la comunidad educativa. Según las necesidades y las posibilidades de cada comunidad, este recurso puede ser único para cada centro, en el cual el mediador/a permanecerá en un solo centro educativo. Asimismo, esta función puede ser desempeñada por el mediador del centro de forma general, ya que en algunas comunidades pueden existir planes de mediación con esta figura, sobre todo para temáticas de inclusión, gestión y resolución de conflictos, convivencia.

- Programa para el conocimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado de origen extranjero. Está dirigido para el alumnado de procedencia extranjera y quedará abierto al resto de compañeros/as del centro educativo que esté interesado por los rasgos culturales y la lengua de sus compañeros/as. Este programa se puede dividir en diferentes sub-programas con el fin de dar respuesta a las distintas culturas que integran el sistema educativo. La organización y planificación se realizará en horario extraescolar, pudiéndose desarrollar a lo largo del curso académico, durante dos o tres horas semanales. En horario lectivo se puede proponer mediante la creación de una asignatura optativa abierta a todo el alumnado dirigida al aprendizaje de algunas de las lenguas maternas que se reflejan en el paisaje lingüístico del centro. La gestión puede ser realizada por: la propia administración educativa o por instituciones, entidades sociales seleccionadas para su realización. Este programa intentará salvar el obstáculo de que la escuela no siempre ofrece a los jóvenes de minorías las condiciones adecuadas para poder desarrollar de forma exitosa su biculturalidad (Pàmies, 2013).

- Centros de recursos para trabajar la educación intercultural. Servicio que se encuentra al alcance de toda la comunidad educativa y la sociedad en general y que aporta apoyo técnico y didáctico en relación con la acogida e inclusión de la población de origen extranjero en el ámbito educativo. Estos centros deben ser una referencia para la atención educativa del alumnado de origen extranjero. Por lo tanto, la labor es ofrecer fuentes bibliográficas especializadas (diccionarios, traducciones, asesoramiento en la realización de programas diversos para trabajar la educación intercultural y la acogida e integración del alumnado extranjero), materiales y recursos ya elaborados y puestos en práctica por centros educativos (en grupos de trabajo y formación en centros de trabajo). Todo ello generando un gran banco de documentación y recursos sobre interculturalidad, acogida e



integración escolar, disponible para toda la comunidad educativa que, a través de este centro, puede coordinarse con los de profesorado.

- Alumnado mentor de acogida. Otra figura importante dentro del proceso de acogida del alumnado de origen extranjero es la que pueden desempeñar los propios compañeros/as de la clase en la que esté matriculado. Este referente al ser un igual para el alumnado recién llegado, puede desarrollar una función de cercanía y proximidad cubriendo algunas de las necesidades de relación que pueden tener este alumnado. Este alumnado mentor constituirá durante un periodo inicial (una o dos semanas) el guía en los tiempos de ocio y relaciones interpersonales con los compañeros/as recién llegados, estableciendo relaciones entre el alumno/a y el profesor/a tutor de acogida. También puede acompañar al alumno y mostrarle cuál es el aula de referencia, el de apoyo lingüístico (si precisa) y el resto de dependencias del centro.

- Servicio de interpretación y traducción. El objetivo de este programa es facilitar la comunicación y el intercambio de información entre la administración educativa, profesorado, alumnado y familias que presentan un nivel bajo de competencia en castellano o lengua/s de la comunidad autónoma donde resida. Las funciones de este servicio serán las de interpretación y traducción de documentación e información necesaria para mejorar el proceso de inclusión educativa. A través de este sistema se intenta reducir la barrera lingüística que se interpone en la relación entre los centros, alumnado y familias de otras lenguas.

- Cartelería en las distintas dependencias del centro. Este recurso posibilitará la acogida e integración del alumnado de origen extranjero y sus familias a su llegada al centro educativo, de tal forma que se facilite la ubicación de las diferentes aulas y espacios de uso común. Estos carteles en diferentes idiomas permitirán al alumnado identificar los diferentes espacios y favorecer la movilidad en el centro a la par que le ayudará en el proceso de integración. Estos carteles señalarán las principales estancias del centro (entrada, salida, aseos, comedor, biblioteca, conserjería, salón de actos, laboratorio, gimnasio, aulas, aula de audiovisuales, aula de informática, aula de plástica, aula de música). Igualmente estos carteles pueden incluir logotipos universales para facilitar el reconocimiento de las diferentes estancias.

- Guía de información educativa multilingüe. Será un instrumento para proporcionar a los alumnos/as y a las familias información básica del sistema educativo, con el fin de facilitar la integración de todos en una sociedad plural que practica los valores de la convivencia. Esta guía estará elaborada con un lenguaje claro y sencillo para que pueda ser entendido por todas las familias y el alumnado. Se podrá entregar a las familias en el momento de la matrícula y se redactará en varios idiomas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si la realidad de las aulas siempre ha sido heterogénea en relación con el alumnado por sus intereses, capacidades, recursos o apoyos familiares, entre otras circunstancias; este escenario se ha consolidado con la presencia de nuevos rasgos culturales, religiones, tonos de piel, formas de vestir... presentes en este ámbito. Esta novedosa variedad personal ha propiciado la incorporación de importantes recursos para la planificación y la organización escolar.

La incorporación de este “nuevo” alumnado, asociado a la diversidad ya existente, ha consolidado la educación inclusiva como base metodológica que caracteriza las acciones educativas para responder a la diversidad en las aulas; bien sea de origen cultural, lingüístico, personal, de origen genético, de nacimiento, por razones de discapacidad, de superdotación, entre otros aspectos. La escuela inclusiva basa su propuesta en proporcionar los apoyos necesarios al alumnado para que puedan adaptarse a los diferentes ritmos desarrollados en el grupo. Esto supone un incremento en la provisión de recursos, tanto materiales como humanos (Salinas y Santín, 2010).

Objetivamente esta metodología inclusiva interpreta las diferencias personales como una fuente de enriquecimiento común. En sintonía, se utilizan y aprovechan las experiencias personales y vivenciales, anecdóticos, situaciones reales, etc., con el ánimo de dotar al currículum de una



perspectiva que al tiempo que acerque el contenido a la realidad del alumnado, busque responder a sus necesidades educativas más inmediatas (Amores y Ritacco, 2012).

La respuesta al alumnado de origen extranjero requiere de un diseño que atienda tanto a las necesidades específicas de este como de las familias en contextos escolares y/o extraescolares. También deben tenerse en cuenta para la planificación a los docentes que, directa o indirectamente, se encuentran en contacto con ellos.

En este sentido, las medidas educativas que se han diseñado para responder a las necesidades de este alumnado pueden clasificarse en: programas de aprendizaje de la lengua vehicular, programas de refuerzo en materias instrumentales, programa de compensación educativa y programa de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial (Hernández et al., 2010). Otras investigaciones, como la del CIDE (2005) o Martínez de Lizarrondo (2009) exponen que la atención al alumnado de origen extranjero se pueden dividir en: medidas de acogida, programas de atención a la diversidad lingüística y cultural, recursos de atención a las familias y la formación del profesorado.

En cuanto a la revisión inicial de los programas en cada comunidad, se puso de manifiesto que todas diseñaban la respuesta educativa con una línea común. En ocasiones la diferencia era más terminológica que metodológica o de contenidos. Esto es, los programas identificados se podían clasificar en cuatro categorías: programas dirigidos al alumnado, al profesorado, las familias y la comunidad educativa.

En relación a las conclusiones que se extraen de esta investigación en cuanto a los objetivos planteados, se puede destacar que contar con un documento de planificación consensuado y validado por técnicos de las comunidades supone tener una referencia en la actuación educativa con este alumnado.

No obstante, cada comunidad deberá publicar los documentos de referencia (plan de formación del profesorado y plan marco) atendiendo a las características del alumnado de origen extranjero. En todo caso, la formación del profesorado debe ser atendida con una elevada prioridad como también se expresa en investigaciones como la de Navarro et al (2013) y Díez (2014).

El planteamiento general, en todos los casos, es el intento por incorporar los documentos y programas específicos para este alumnado dentro de la planificación general del centro. Sólo cuando sea estrictamente necesario se les dará un carácter especializado.

Los programas que componen este modelo educativo presentan distintos niveles de desarrollo. Por ejemplo, existen recursos que establecen las líneas marco dentro de la planificación y organización de las actuaciones educativas, como el plan marco y el plan de acogida e inclusión.

En otro nivel, se encuentran programas que establecen pautas genéricas dirigidas a diferentes actores de la realidad educativa, entre los que se destacan el programa de mediación intercultural, el servicio de interpretación y traducción, los centros de recursos para trabajar la educación intercultural, el programa de enlace con el entorno y el plan de formación para el profesorado.

Por otro lado, se presentan los programas educativos que tendrán lugar en la escuela como el tutor de acogida y/o coordinador de interculturalidad, el alumnado mentor de acogida, el programa de apoyo lingüístico, el programa para el conocimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado de procedencia extranjera, la guía de información educativa multilingüe y la cartelería en las distintas dependencias del centro.

Como elemento enriquecedor y diferenciador de este modelo, se puede destacar la implicación de la familia. Esta se convierte en uno de los elementos fundamentales para la inclusión de este alumnado. El fomento de acciones destinadas a dar a conocer la institución educativa a estas nuevas familias facilita tanto los trámites en la escolarización, como la motivación de estas, hacia las expectativas depositadas en la escuela.

Por otro lado, está el apoyo que recibe la escuela desde la comunidad educativa, entendida como el contexto administrativo, social y cultural que se encuentra en el entorno de la misma. Desde este punto de vista las organizaciones y los agentes sociales pueden, y deben, trabajar en estrecha colaboración con docentes y familias.



Finalmente, destacar el aprovechamiento de los apoyos naturales que existen en los centros, como es el caso del programa alumnado mentor de acogida o a las familias que pueden realizar esta misma tarea con los recién llegados.

En efecto, a nadie puede escapársele que la aspiración por una educación más inclusiva es compleja, como la propia sociedad en la que nos desenvolvemos, incierta, sujeta a fuertes conflictos de valor y, por lo tanto, muy contradictoria y paradójica. Como recuerdan Dyson y Millward (2000), aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para toda la población, pero también adaptada a las diferentes necesidades y características del alumnado, haciéndolo en el marco de espacios y contextos comunes, aunque sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar.

5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación no hubiese sido posible sin la inestimable colaboración de los profesionales educativos que han participado en la técnica Delphi: Carmen González Sánchez (Andalucía), Paco Bailo Lámperez (Aragón), Ana María Turiel Pintado (Asturias), Ana Gil Navarro (Canarias), Mercedes Cruz Terán (Cantabria), Antonio González Picazo (Castilla La Mancha), Martí Boneta i Carrera (Cataluña), Mariano Prieto Cano (Extremadura), María Isabel Barreiro Gundín (Galicia), Margalida Mascaró Riera (Islas Baleares), Ana María Moraga Salarrullana (La Rioja), Isabel Barreiro Goñi, Maite Etxeberría Ziritza y María Asunción Fernández Díaz (Navarra), José Manuel Palacios (País Vasco) y Carmen Cortell Aznar (Valencia).

6.- REFERENCIAS

- Alcalde Campos, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero ¿Modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, 345, 207-228.
- Almansa Sáez, C. y Martínez Paz, J. M. (2008). Acercando posturas sobre el descuento ambiental: sondeo Delphi a expertos en el ámbito internacional. *Documentos de trabajo FUNCAS (Madrid)*, 426, 1-50.
- Amores Fernández, F. J. y Ritacco real, M. (2012). Prácticas inclusivas. Impacto y efectos en los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión escolar y social. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 5(10), 16-29. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. Consulta: [2013, 4 de Mayo]
- Arjona, A. (DIR.), Checa, J. C., Checa, F., y García, M. (2008). *Jóvenes inmigrados y educación en España. Variables que afectan en su incorporación a la Universidad de Almería: propuestas de actuación*. Almería: Universidad de Almería.
- Ausín Villaverde, V. y Lezcano Barbero, F. (2011). Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación [en línea]. Disponible en: <http://bit.ly/19s8ODu>. Consulta: [2013, 4 de Abril]
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Carrasco Pons, P. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. *Revista Aula Innovación Educativa*, 147, 64-68.
- Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Lumen/Magisterio del Río de la Plata.
- CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Delgado De Colmenares, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Educere*, 16, 405-411.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en secundaria. *Revista de Educación* [en línea], 363. Disponible en <http://bit.ly/I2qiNF>. Consulta [2013, 10 de Noviembre].
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.



- Fernández Batanero, J. M. (2006). Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-10.
- García García, M., García Corona, D., Biencinto López, C., y Asensio Muñoz, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de educación*, 358, 258-281.
- Hernández, V., Blanco, M. R., De La Torre, B, y Arredondo, G. (2010). Evaluación de la equidad de la política educativa en materia de integración de inmigrantes: aplicación piloto de un sistema de indicadores. *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2012*, Buenos Aires.
- Izcara Palacios, S. P. y Andrade Rubio, K. L. (2003). *La entrevista en profundidad: Teoría y Práctica*. México: PROMEP y Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Jiménez Serradilla, M. N. (2004). Reflexiones sobre la centralización y descentralización educativa [en línea]. Disponible en <http://www.epedagogia.com/articulos/descentralizacion.pdf>. Consulta: [2013, 19 de Abril]
- Landeta, J. (1999). *El Método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Editorial Ariel Practicum.
- Linstone, H. y Turoff, M. (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Addison: Wesley publishing.
- Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de mayo. En Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006 [en línea]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> Consulta: [2013, 22 de octubre]
- Martínez de Lizarrondo (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 13, 277-299.
- Morales Orozco, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Navarro, M^a J., Gordillo, M^a D., Navarro, A., y Gordillo, T. (2013). Indicadores de calidad para orientar la formación del profesorado hacia la inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 695-702.
- Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación* [en línea], 362. Madrid. Disponible en: <http://bit.ly/13rNYks> Consulta: [2013, 1 de Junio].
- Parisca, S. (1995). El método Delhi. Gestión tecnológica y competitividad. En S. Parisca, *Estrategia y filosofía para alcanzar la calidad total y el éxito en la gestión impresional* (PP. 129-130). La Habana: Academia.
- Parrilla, M. A. (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación (Madrid)*, 327, 11-29.
- Ramírez Serrano, M^a C. (2010). Respuesta educativa ante las necesidades del alumnado inmigrante. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* [en línea], 10, 1-9. Consulta: [2013, 13 de Mayo].
- Salinas, J. y Santín, D. (2010). Los efectos presupuestarios de la inmigración en el sistema educativo español, *Presupuesto y Gasto Público*, 61/2010, 133-157.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996): *Introducción a los métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., y Kyzar, K. (2008). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: Enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.

