



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Los aspectos psicológicos, emocionales y
sociales implicados en la acogida del
alumnado inmigrante de incorporación
tardía al sistema educativo.**

El modelo sueco como referente.

Trabajo fin de estudio presentado por:	Marta López Guàrdia
Tipo de trabajo:	Trabajo Fin de Máster
Modalidad:	Básica
Director/a:	Arminda Suárez Perdomo
Fecha:	17/06/2021

Resumen

La inquietud para ampliar conocimientos acerca de la inclusión educativa del alumnado inmigrante más vulnerable, el de incorporación tardía al sistema educativo, nos ha llevado a buscar los elementos más relevantes en el aprendizaje de la nueva lengua y el bienestar emocional, imprescindibles para el logro académico. El marco teórico se ha basado en los estudios científicos alrededor del modelo sueco de acogida, por ambicioso e innovador. El foco del estudio está en los elementos psicológicos, emocionales y sociales, a menudo olvidados en el trabajo con dicho alumnado. Elementos como la visualización de la lengua materna en el aula, así como el empoderamiento del alumno inmigrante y la creación de la identidad de persona competente en el alumno, son algunos de los ejes en los que se trabaja. A nivel organizativo, la evaluación inicial, la cooperación entre todos los agentes implicados y el proceso de evaluación de los avances del alumno, son elementos claramente relevantes. Finalmente, la integración social en el grupo y en el centro educativo, se muestran fuertes indicadores del logro académico. El resultado del trabajo plantea unas directrices generales para un Plan de Acogida de Centro, dónde se incluyen desde los elementos organizativos de la acogida el primer año de llegado al centro, así como elementos del trabajo concreto de aula.

Palabras clave: alumnado inmigrante de incorporación tardía, acogida, inclusión educativa, logro académico.

Abstract

The newly arrived immigrant students are the most vulnerable in the educational system. This investigation studies on the key elements in acquiring the new language and in the emotional wellbeing, which are crucial factors for academic success. The theoretical framework is based on scientific studies regarding the ambitious and innovative Swedish model for reception. The focus of the study are the psychological, emotional and social elements, which are often neglected in working with such students. Elements such as the visualisation of the maternal language in the classroom, as well as the empowering of the immigrant student and the creation of the identity of competence in the students are some of the keys working lines. On the organisational level, the initial evaluation, the cooperation among all the involved agents and the evaluation process of the advances of the student are clearly relevant elements. Finally, the social integration in the group and in the educational centre, are strong indicators of academic success. The study concludes in a proposal of a Plan for reception of the educational centre, which includes organisational elements for reception for the first year from arrival to practical activities in the classroom.

Keywords: newcomer immigrant students, reception, inclusive education, school performance.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	6
2. Finalidad.....	8
3. Objetivos.....	9
4. Marco Teórico del aprendizaje.....	10
5. Marco contextual de la acción.....	23
5.1 Respuesta institucional, legislativa y profesional.....	24
5.2 Agentes implicados.....	26
5.2 Impacto del aprendizaje.....	29
6. Diseño y resultados. Bases de la intervención psicopedagógica.....	31
6.1 Propuesta de un Plan de acogida de centro.....	33
7. Conclusiones, recomendaciones y prospectiva.....	39
Referencias bibliográficas.....	43

Índice de figuras

Figura 1. “Imagen de la inclusión”	16
------------------------------------------	----

Índice de tablas

Tabla 1. “Esquema del contenido de la entrevista inicial”	34
-----------------------------------------------------------------	----

Tabla 2. “Organización temporal Plan de acogida”	37
--------------------------------------------------------	----

1. Introducción

En la escuela del 2021 son muchos los retos a los que los profesionales de la educación deben enfrentarse. Las aulas acogen alumnos con todo tipo de diversidades funcionales y situaciones sociales que requieren de comprensión, conocimiento y herramientas eficaces para poder gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje con calidad educativa.

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM en adelante) centra su atención en el alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo. La elección de dicho grupo de alumnos con necesidades específicas de atención educativa (NEAE) es debida a su alta vulnerabilidad y necesidad de apoyo psicopedagógico, que ha propiciado el interés para la ampliación del conocimiento acerca de las mejores intervenciones posibles. El grupo es de los más vulnerables que hay, ya que en muchas ocasiones va ligado a dificultades tales como el aprendizaje de una nueva lengua, la perdida de años en el sistema educativo de acogida, la exclusión social, la carga emocional del proceso de emigración, los contrastes culturales y la vulnerabilidad socioeconómica. Hay otro elemento de vulnerabilidad respecto a los alumnos de procedencia inmigrante que afecta a su inclusión educativa e integración social, que son los prejuicios y la xenofobia subyacente en la sociedad. Los elementos de vulnerabilidad de dichos alumnos no se deben obviar en cualquier intervención psicopedagógica, ya que pueden suponer barreras a la total inclusión educativa de dicho alumnado (Etxeberria et al., 2010).

El reto es grande, y la necesidad de ampliar conocimientos sobre el tema también. En muchas ocasiones, las intervenciones psicopedagógicas y educativas con los alumnos inmigrantes de incorporación tardía se centran en el aprendizaje de la nueva lengua como único eje de intervención y desde una perspectiva meramente académica. Los aspectos psicológicos, emocionales y sociales son, a menudo, olvidados en la práctica, aunque la literatura científica los considera claves, tanto para la inclusión, como para el logro académico (Sandoval et al., 2019). Así pues, buscamos en nuestra investigación una base teórica que nos ayude a diseñar herramientas concretas de trabajo en el centro educativo y en el aula.

La experiencia profesional de la autora dentro del modelo educativo sueco ha motivado utilizar el modelo nórdico como referente teórico para la búsqueda de los aspectos psicológicos, emocionales y sociales, muy presentes en el diseño de sus programas de acogida

del alumnado inmigrante, los cuales se caracterizan por su alto grado de ambición tanto en recursos como en conocimiento (Skolverket, Ministerio de educación sueco, 2021).

Exportar un modelo de un contexto a otro, es difícil y arriesgado, y en ocasiones imposible; nada más lejos de la voluntad del presente trabajo. La intención es identificar, en primer lugar, los elementos esenciales para la inclusión educativa del alumnado en cuestión, ligados al bienestar emocional, psicológico y social, necesarios para el posterior aprendizaje y desarrollo académicos. La literatura que se ha generado alrededor del modelo de acogida sueco es de gran interés y de difícil acceso desde nuestro país, debido a las limitaciones lingüísticas. El acceso lingüístico por parte de los autores a la literatura nórdica, ha dado al presente trabajo la oportunidad de adentrarse a la fundamentación teórica en la que se sustenta el modelo sueco.

Una vez identificados los elementos esenciales, y exportables, los autores han analizado la legislación española y de la Generalitat de Catalunya acerca de la acogida del alumnado inmigrante, buscando referencias al funcionamiento de dicha acogida a nuestro contexto educativo.

Finalmente, se han propuesto unas líneas de actuación en forma de un posible Plan de Acogida del alumnado inmigrante de incorporación tardía a un centro público de educación obligatoria (6-16 años). La propuesta de actuación es el resultado de la identificación de los elementos esenciales tales como la evaluación inicial, el valor de la lengua materna, la integración social al centro o la identidad de persona competente, entre otros. Todos ellos adaptados al contexto de Cataluña, con propuestas concretas de bajo coste económico, basadas más en cambios actitudinales que surgen del conocimiento exhaustivo de los elementos significativos en la inclusión educativa de dicho alumnado.

Concluimos el trabajo con la certeza de que la ampliación de conocimiento científico, amplia nuestra creatividad a la hora de encontrar herramientas útiles para la mejor del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de la nueva lengua, como de los conocimientos curriculares de las diferentes asignaturas. Este aprendizaje pasa inevitablemente por un bienestar emocional y psicológico, ligado a la pertenencia al grupo, la autoestima y la motivación para el aprendizaje, que llevan al alumno al desarrollo personal y al logro académico.

2. Finalidad

La finalidad del presente TFM es centrar las bases para una propuesta psicopedagógica que se enfoque en los elementos psicológicos, emocionales y sociales que favorecen la inclusión y el éxito académico del alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo. Para llegar a dicha finalidad, se analizará el modelo sueco de acogida, y el conocimiento científico que lo sustenta. El país nórdico goza de una larga tradición de acogida y su modelo de atención al alumnado inmigrante es de los más ambiciosos e innovadores de Europa (Schleicher, 2015).

El presente trabajo se centrará en metodologías y herramientas pedagógicas que se pueden llevar a la práctica en nuestro contexto educativo. Con la revisión exhaustiva de la investigación científica realizada alrededor del modelo sueco, obtendremos una base teórica en la cual sustentar propuestas de intervención psicopedagógica. La propuesta del presente trabajo dará elementos que fomenten la reflexión en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los momentos de la acogida, fomentando así la inclusión y el desarrollo de los alumnos de origen inmigrante desde el primer contacto con el sistema educativo.

3. Objetivos

Objetivo general:

- Identificar qué elementos de carácter psicológico, emocional y social aparecen en la investigación científica como favorecedores de la inclusión y el óptimo desarrollo académico del alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo, usando como referente el modelo sueco.

Objetivos específicos:

- Realizar un estudio exhaustivo de la investigación científica-educativa entorno el modelo sueco de acogida y atención del alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo.
- Discernir los elementos que la investigación científica determina como significativos en la inclusión educativa del alumnado inmigrante de incorporación tardía del modelo sueco, que son exportables al modelo de nuestro país.
- Marcar unas líneas de actuación con una propuesta de Plan de Acogida desde la intervención psicopedagógica con actividades concretas para la inclusión y el logro académico del alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo de nuestro país.

4. Marco Teórico del aprendizaje

El movimiento de personas entre países es algo que ha existido desde tiempos inmemoriales; la búsqueda de una vida mejor es intrínseco a la humanidad. Huir de la pobreza, la guerra o la inseguridad son algunos de los motivos principales que llevan a las personas a dejarlo todo y empezar un viaje, a menudo peligroso, en busca de un lugar que les proporcione una vida mejor. El proceso de emigrar es duro para los adultos, pero los niños expuestos a él son todavía más vulnerables por su inmadurez y dependencia del entorno seguro para su desarrollo óptimo. Los niños que nos llegan al colegio de incorporación tardía, son suficientemente mayores para recordar y echar de menos todo lo dejado atrás y, además, tener suficientemente conciencia de los peligros del camino y las dificultades de llegar a un sitio nuevo y desconocido; el proceso de migración se ha descrito como un *acontecimiento vital estresante* (Ferrer Planchart, 2021).

La pregunta que se pretende responder desde este trabajo es: ¿cómo podemos acoger y dar apoyo a estos niños y niñas inmigrantes para que puedan empezar una nueva vida en nuestro país con las mismas oportunidades y logros que el resto de nuestros alumnos?

Para responder a esta pregunta nos centraremos en los elementos psicológicos, emocionales y sociales que determinan una buena inclusión al sistema educativo del país de acogida y el posterior éxito académico y social. Los trabajos acerca de las estrategias de acogida de dichos alumnos, los elementos esenciales y su implantación en las aulas ha sido de amplia discusión los últimos años y un claro ejemplo de ello es el proyecto INCLUD-ED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación, 2006-2011), que surge de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Su objetivo era identificar prácticas educativas de diferentes países de la Unión Europea que favorecieran el éxito en la educación y la inclusión social. Los diferentes países, por su historia, su situación socioeconómica y sus políticas de inmigración y acogida, presentan diferentes grados de alcance en el camino hacia la inclusión educativa del alumnado inmigrante. El recorrido hecho da, en consecuencia, una base teórica y práctica más robusta en unos países que en otros.

Suecia es, claramente, uno de estos países con una larga tradición de acogida de población inmigrante y hace una apuesta fuerte por el modelo de sociedad multicultural. Suecia goza de

una larga experiencia en acogida de personas inmigrantes tanto por motivos laborales como refugiados desde hace más de 50 años. La inmigración en Suecia empezó a los años 50, con una migración básicamente laboral, pero a los años 80 se transformó en acogida de refugiados debido a una apuesta política acogedora muy clara. Desde entonces, llegan al país nórdico numerosas personas procedentes de todo el mundo en flujos migratorios que varían en función de las guerras y conflictos que surgen en el mundo. La última ola migratoria fue entre 2013-2015, con personas procedentes de Siria, Afganistán e Irak. En términos de número de habitantes, Suecia es uno de los países de la Unión Europea que ha acogido más refugiados desde entonces (Migrationsverket, 2021; Berglund, 2017).

Esta apuesta política ha supuesto un reto para la sociedad sueca y en consecuencia para el sistema educativo del país nórdico. Desde hace años se trabaja en la práctica y desde la investigación para encontrar las estrategias más eficientes para la inclusión y el desarrollo de dicho alumnado, teniendo como base, los principios democráticos que marcan la esencia del país.

En este trabajo vamos a analizar a fondo el modelo sueco de acogida y el posterior trabajo con alumnado inmigrante de primera generación, centrándonos específicamente en los alumnos que llegan de forma tardía al sistema educativo. Según el Ministerio de Educación Sueco (Skolverket, 2021) una cuarta parte de los alumnos inscritos en las escuelas de educación obligatoria, no ha nacido en Suecia y no tiene padres de origen sueco. El número de alumnos nacidos fuera de Suecia ha aumentado mucho los últimos 10 años, suponiendo un reto y una oportunidad para conocer mejor los procesos de integración, aprendizaje de la lengua, desarrollo académico y bienestar emocional de dicho alumnado. El modelo sueco, por innovador y ambicioso, ha generado una amplia producción de investigación y conocimiento científico acerca de los elementos potenciadores de la inclusión y el aprendizaje de la nueva lengua.

4. 1 Modelo de educación sueco para la atención del alumnado inmigrante

Lo que realmente va a ser relevante en el presente marco teórico, y en la posterior propuesta psicopedagógica, es extraer de la investigación y práctica educativa sueca, aquellos elementos que pueden ser exportados a cualquier otro contexto, por universales e independientes de elementos económicos. Siendo conscientes de que el modelo sueco que definimos a continuación es de los más ambiciosos de Europa, el objetivo en este punto es explicarlo a grandes rasgos, sin ninguna pretensión de exportarlo de forma literal a nuestro país.

El modelo educativo de acogida del alumnado inmigrante sueco tiene tres pilares básicos (Skolverket, 2021):

- Las aulas de preparación. *Förberedelseklass*
- Tutorización y soporte en lengua materna. *Studiehandledare*
- Posibilidad de estudiar lengua materna dentro del horario escolar.

Modersmålundervisning

El proceso de introducción del alumno inmigrante de incorporación tardía se inicia con una evaluación exhaustiva de las habilidades y conocimientos académicos y lingüísticos del alumno y su historia escolar y de vida. Esta información es esencial para la posterior planificación de su escolarización. La evaluación se realiza en la lengua que el estudiante tiene como más fuerte o con servicio de traducción. El director del centro es el responsable de que se realice y de que la información se difunda entre el profesorado, para ser utilizada de manera efectiva (Berglund, 2017).

El Ministerio de Educación sueco proporciona el material necesario para la realización de dicha evaluación, marcando claramente sus contenidos. La información obtenida en la evaluación marcará en qué curso debe empezar y qué recursos el alumno va a necesitar. En este momento se ofrece la posibilidad de asistir a una clase de preparación *Förberedelseklass* (similar a las aulas de acogida) donde se trabaja de forma intensiva las bases de la nueva lengua y se proporciona una acogida en entorno reducido y seguro, para a posteriori, y en el más corto período de tiempo posible, introducir el alumno a su grupo de referencia en el aula ordinaria (Skolverket, 2021). El período de tiempo es flexible y depende únicamente de la

evolución lingüística del alumno, considerando que estará preparado para la introducción en el aula ordinaria cuando su conocimiento de la lengua le permita socializar.

Posteriormente, y con el alumno ya en el aula ordinaria, se ofrece el soporte de un tutor en lengua materna que da instrucciones y aclaraciones de los contenidos de las asignaturas más teóricas en lengua materna, unas horas a la semana. La asignatura de lengua sueca se adapta y lo que estudian es “sueco como segunda lengua”, donde la idea es marcar objetivos curriculares accesibles a los alumnos que no tienen el sueco como primera lengua.

Hay la posibilidad de estudiar lengua materna en el horario escolar, como una asignatura más, para dar conocimiento y desarrollo a la propia lengua. Este derecho se debe de ofrecer cuando hay más de cinco alumnos con la misma lengua materna en el mismo municipio (Skolverket, 2021; Lundahl y Lundblad, 2018).

4. 2 Dificultades en el desarrollo académico

En los Informes PISA (Programme for International Student Assessment), que realiza la UE periódicamente, se manifiesta claramente que los alumnos inmigrantes de primera generación obtienen resultados académicos significativamente inferiores a los alumnos autóctonos o de segunda generación (Lundahl y Lindblad, 2018; Etxeberria et al. 2018). Minimizar la brecha entre los alumnos recién llegados y los nacidos en el país de acogida es un trabajo complejo y a contra reloj, pero sus logros proporcionan grandes beneficios para el desarrollo de dichos niños y jóvenes en su escolarización y a lo largo de la vida (Martínez-Usarralde et al., 2017).

Las dificultades para superar con éxito los objetivos marcados en el sistema educativo son evidentes; dichos objetivos no están pensados para estos alumnos y, por lo tanto, el reto es mayor para ellos. Es fácil creer que las limitaciones lingüísticas son la única causa de las dificultades escolares, y centrar todas las intervenciones únicamente en el aprendizaje de la nueva lengua.

Conocer todos los factores que interactúan en los procesos de integración y adaptación, así como de aprendizaje de una nueva lengua, es fundamental para poder planificar, diseñar y llevar a la práctica programas de acogida que sean eficaces.

Lundahl y Lindblad (2018) analizan otras causas que dificultan claramente la inclusión educativa, el desarrollo académico y el bienestar emocional de los alumnos inmigrantes de incorporación tardía.

- Situación socioeconómica: el nivel socioeconómico del entorno familiar del niño es un factor que en cualquier alumno se ha visto claramente relacionado con el fracaso escolar. El estudio de Grönqvist y Niknami (2017) mostró que controlando las variables “educación de los padres”, “tipo de empleo” e “ingresos familiares”, la brecha académica entre los alumnos nacidos en Suecia y los nacidos en el extranjero se reducía un 75%. El resultado es revelador.
- Edad y país de origen: La edad en que el niño o la niña llega al país y se incorpora al nuevo sistema educativo es también de relevancia en los resultados obtenidos al finalizar la educación obligatoria. Los alumnos llegados después de los 9 años, muestran resultados significativamente inferiores que los llegados a edades más tempranas.
El país de origen del alumno también es importante, ya que les da unas condiciones previas relevantes para su posterior prestación escolar. El hecho de venir de un país con una buena educación y un sistema social seguro es un factor de apoyo, comparado con los niños que vienen de países en guerra o con sistemas sociales y educativos muy pobres (Lundhal y Lindblad, 2018).
- Segregación social y escolar: Otro factor que afecta negativamente los resultados académicos de los alumnos inmigrantes de primera generación es la segregación, tanto de su lugar de residencia como en las escuelas dónde a menudo asisten. La segregación dificulta el contacto y la socialización con la población autóctona, dificultando el contacto con la lengua y la cultura del país. Esto afecta a dos elementos relevantes en el aprendizaje de la lengua y la calidad de la educación:

1. Los alumnos inmigrantes que asisten a un colegio segregado tienen muchas menos oportunidades de aprender la lengua de origen oral y escrita de sus iguales autóctonos, siendo este proceso de socialización con iguales de gran importancia en el aprendizaje de la nueva lengua.
 2. Algunos autores han identificado en las escuelas segregadas, que tienen dificultades en mantener los profesores más cualificados y con mayor experiencia (Holmlund et al. 2014, en Lundhal y Lindblad, 2018).
- Factores relacionados con la escuela: En su estudio longitudinal, Grönqvist i Niknami (2017) concluyeron que el número de alumnos en el aula, la experiencia profesional y la formación formal de los maestros no suponían una explicación significativa de las diferencias académicas entre los alumnos inmigrantes y los autóctonos. En cambio, los maestros claramente implicados con sus alumnos, que construyen relaciones positivas con todos y que veían a cada individuo por quien era, ponían las bases para el éxito académico (Bouakaz, 2012; Trondman, Taha y Bouakaz, 2014). El hecho de que las familias de los inmigrantes de primera generación tienen claras dificultades para comprender la lengua de la escuela y su sistema de funcionamiento, hace que dichos alumnos sean más dependientes de la relación con los profesores, ya que el soporte en casa es menor o inexistente (Sharif, 2017). El riesgo de que la escuela cree la dicotomía de los de aquí y los inmigrantes, expone a diario a dichos alumnos a la etiqueta de “los otros”, perjudicando claramente la sensación de pertenecer a la escuela (Lundqvist, 2010).

4.3 Inclusión educativa

Suecia se caracteriza por una sociedad multicultural, donde se pretende que las diferentes culturas convivan. Países como Francia, se han caracterizado más por su política de asimilación, dónde la cultura autóctona goza de un estatus superior y se fomenta la integración desde la conversión (Wiewiorka, 2014 en Berglund, 2017). Estas ideas de base pueden marcar la forma de acoger también en las escuelas, valorando la multiculturalidad como un elemento enriquecedor para todos los alumnos y con aceptación por las diferencias

o, por el contrario, acogiendo con la intención de transformar a todos los alumnos en “lo mismo”, “lo nuestro”, “lo bueno”. En este sentido, el modelo de escuela inclusiva para el que se trabaja en España, presenta la diversidad como un elemento enriquecedor de nuestras aulas (Sandoval Mena et al., 2019).

La inclusión educativa en Suecia, al igual que en nuestro país y en la mayoría de países de la Unión Europea, tiene como origen la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño (1990:20, art. 28) y la Declaración de Salamanca (2006). Los países han formado sus leyes de educación con el objetivo de acercar su sistema educativo a los objetivos marcados por dichas declaraciones. El cambio ideológico de los últimos años está basado en ver la diferencia como una oportunidad, y no como una limitación, y desde allí poder ofrecer a todos los alumnos las mismas posibilidades de desarrollo integral en el seno de la escuela (Jakobsson, 2018).

Es fácil confundir “la misma educación para todos”, con que todos los alumnos deben recibir lo mismo. Una educación inclusiva, hace referencia a dar las mismas posibilidades de éxito a todos los alumnos dentro del contexto ordinario (Brunar, 2015). En la figura 1 se ejemplifica visualmente las tres fases:

- Exclusión: un contexto que no es accesible a todos.
- La integración: adaptaciones especiales para compensar las limitaciones del contexto.
- Inclusión: un contexto que da acceso a todos.

Figura 1. Imagen de la inclusión



Fuente: <https://cutt.ly/BnODi32>

La inclusión educativa habla de fomentar el desarrollo desde donde está cada individuo, con sus fortalezas y sus debilidades, siendo la escuela la que se adapta al alumno y no el alumno a la escuela. El alumno inmigrante recién llegado y que se incorpora de forma tardía al sistema educativo, no parte de las mismas condiciones de base que los alumnos nacidos al país. Si la norma, “lo correcto”, se define en función de un currículo no flexible pensado para el alumnado autóctono, los resultados van a ser el fracaso y el abandono escolar, ya que las condiciones de inicio no son las mismas (Sundström, 2018).

La complejidad de tener individuos tan diversos y que parten de bagajes muy distintos, pero que deben trabajar hacia los mismos objetivos académicos, es un reto enorme para todo el sistema educativo. Uno de los problemas identificados en esta labor es la creencia y expectativa de que son, principalmente, los alumnos inmigrantes los que deben adaptarse al sistema educativo y sus exigencias. El modelo de inclusión educativa trabaja para realizar cambios estructurales y metodológicos que fomenten la adaptación de la enseñanza a los alumnos inmigrantes, y no al revés (Sandoval Mena et al., 2019).

El reto de la inclusión educativa de todos los alumnos, es un reto existente a nivel internacional. Las Naciones Unidas, en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, con meta al 2030, tiene como 4º objetivo “lograr una educación inclusiva de calidad para todos”. Este es un reto ambicioso, que requiere repensar como atendemos y respondemos a las necesidades diversas de los alumnos, especialmente los más vulnerables.

4.4 Identidad de persona competente y lengua materna

La inclusión educativa, y el cambio de paradigma que supone, nos obliga a dejar de centrar la intervención educativa y psicopedagógica en los déficits lingüísticos y de conocimiento del alumnado inmigrante, y poner el foco en la individualidad de cada alumno, partiendo de sus conocimientos y experiencias previas, y no tanto en sus carencias (Axelsson, 2015).

Una buena propuesta educativa e inclusiva debería minimizar el impacto del bajo nivel lingüístico en el desarrollo del alumno inmigrante y planificar así la actuación educativa desde los conocimientos previos del alumno. La falta de dominio de la lengua escolar del país de

acogida, no nos dice nada de los conocimientos y experiencias que el alumno trae consigo (Sundström, 2018). Cambiar el foco de “lo que les falta”, para ponerlo en “lo que ya tienen”, es la clave. Nos deberíamos preguntar de inicio ¿Qué sabe?, ¿qué habla?, ¿qué tenemos? Y desde allí, seguir el desarrollo integral del alumno.

La evaluación inicial es clave en este proceso. Hay que buscar formas de comunicación con el alumno y su familia para obtener una idea lo más exacta posible de quien es la persona que tenemos delante y cuál es el punto de partida del alumno cuando llega.

Este cambio de mirada es la que proporcionará al alumno una identidad de persona competente: “Yo sé”, “yo puedo” (Kasselias y Wiltgren, 2016). La identidad no se basa tanto en quien somos, sino quienes podemos llegar a ser, como nos ven los demás y como esto afecta como nosotros nos vemos a nosotros mismos.

El alumno lleva consigo otra lengua, la cual domina y en la cual puede expresar su total capacidad cognitiva y su personalidad completa. La limitación en la lengua de acogida, es una barrera la cual puede perjudicar la autoimagen y la autoconfianza del alumno, por lo que se debe trabajar para superarla.

El aprendizaje de la lengua materna es un elemento clave en el modelo sueco (Berglund, 2017). Esta decisión política está basada en numerosos estudios que demuestran que el conocimiento amplio de la propia lengua es beneficioso, también, para el aprendizaje de la nueva lengua y el desarrollo integral del alumnado.

Son muchos los beneficios que la investigación ha destacado del hecho de reforzar la lengua materna de forma paralela a la nueva lengua. La lengua y la cultura van muy ligadas a la identidad en todas las personas (Persson, 2016). Fomentar las habilidades lingüísticas de la lengua materna de los alumnos inmigrantes fomenta alumnos más seguros y con mayor autoestima. La escuela debería fomentar el orgullo por el conocimiento de otras lenguas y ver todas las lenguas de sus alumnos como una riqueza para el centro (Cummins, 2017).

Los conceptos y conocimientos se adquieren independientemente de que lengua usas, y se pueden traspasar de una lengua a otra (Bunar, 2010). El desarrollo de la lengua materna fomenta y mejora el aprendizaje de la nueva lengua. Las personas bilingües tienen más facilidad de aprender nuevas lenguas ya que poseen una mayor conciencia de la estructura y

funciones en la lengua según los estudios de Barac y Bialystok (2011). También se ve un mayor desarrollo en la memoria de trabajo, el pensamiento abstracto y el control de la atención (Cummin, 2017; Persson, 2016). Las lenguas no se desarrollan de forma distinta, se hace de forma paralela y complementan una a la otra.

Ofrecer formación académica para mejorar la lengua materna en la misma escuela es una apuesta muy fuerte del estado sueco, y seguramente, está lejos de la realidad de nuestro país. A pesar de ello, es de vital importancia conocer la relevancia del reconocimiento de la propia lengua y los lazos que tiene con la identidad y el aprendizaje de la nueva lengua. Buscar modelos y estrategias que fortalezcan la presencia de la lengua materna en la escuela a diferentes niveles es un elemento clave en la inclusión educativa.

El aula translingüística es un modelo de trabajo innovador dónde se crean espacios educativos en el aula que son dinámicos y multilingüísticos. Se favorece una inclusión real de los alumnos inmigrantes, dónde las lenguas de los estudiantes en casa se hacen presentes en el aula, dándoles tiempo y espacio. Incluir el repertorio de lenguas de los estudiantes en el aula, le da sentido a la educación y fomenta la justicia social, la tolerancia y la diversidad (Garcia, 2009:6, en Wedin y Wessman, 2017).

En los trabajos de translingüística en el aula se invierten los roles de quien tiene el poder del conocimiento y se empoderan los alumnos que en la mayor parte del tiempo se sienten menos competentes. El profesor cede su posición de poder y los alumnos inmigrantes usan su lengua materna y la traducen a los que no la entienden, convirtiéndose en ese momento, en los expertos, dando un valor a su lengua que en según qué casos goza de menor estatus.

Los resultados en la motivación, la creación de su identidad y el refuerzo en sus relaciones social son claramente positivos (Cummins, 2007). El alumno que puede mostrar quien es en su totalidad se va a sentir incluido en el aula, además de sentirse competente. El alumno no sólo mostrará lo que le falta para ser el alumno esperado, sino que podrá mostrarse como la persona completa que realmente es.

4.6 Aprendizaje de la nueva lengua e inclusión educativa

El aprendizaje completo de una lengua para poder llegar al nivel que se requiere para superar la educación obligatoria se estima en un mínimo de 5 años, a menudo mucho más (Cummins, 2001, en Etxeberria et al. 2018). Es importante pues, que todos los profesores tengan conocimiento de lo que supone aprender una nueva lengua y que metodologías dice la investigación, son más óptimas para el buen desarrollo de la misma. Durante el periodo de aprendizaje de la nueva lengua, debe, el alumno, seguir desarrollando todas las partes del currículo de forma paralela. Una adaptación en la lengua que se usa en las explicaciones, haciéndolas más comprensibles, y el uso de la lengua materna como soporte para entender los conocimientos nuevos y complejos, debería incluirse en las estrategias pedagógicas a usar en los alumnos de nueva incorporación. De ahí que Suecia disponga de unos tutores en lengua materna que en las asignaturas teóricas refuerzan la comprensión de los nuevos conocimientos algunas horas a la semana (Berglund, 2017).

Es necesario adaptar la lengua que se usa para explicar conocimientos nuevos de las diferentes asignaturas. Adaptar el contenido y el nivel de lenguaje, sin bajar el nivel cognitivo que se requiere. Trabajar en la zona próxima de desarrollo de todo alumno, para mantener la motivación y el avance, impidiendo al máximo que la nueva lengua limite el desarrollo y el aprendizaje del alumno recién llegado.

Para el aprendizaje de la nueva lengua, las metodologías que fomenten su uso en contextos sociales y significativos para los alumnos, son claramente más efectivas que los aprendizajes basados en ejercicios con palabras aisladas y frases fuera de contexto (Berglund, 2017; Bunar, 2010). Buscar metodologías que fomenten la interacción social dentro y fuera del aula; actividades motivantes, divertidas, compartidas, donde la lengua es central, debería ser la herramienta básica de enseñanza de la nueva lengua.

Symeonidou (2018), ve en su estudio una enorme alianza entre la integración social en la escuela y la inclusión del alumno. La integración social incluye la sensación de pertenencia, la socialización entre iguales y la participación activa en las actividades sociales que se proponen, entre otros aspectos relacionados. Tal integración social se hace posible cuando las actitudes

y las estructuras sociales del centro se analizan y se transforman para trabajar en esta dirección.

Bunar (2015) en su libro Nyanlända och lärande- mottagande och inkludering (Recién llegados y aprendizaje- acogida e inclusión), presenta una relación íntima entre el desarrollo social de los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, y el desarrollo de su conocimiento, tanto académico como del lenguaje. Esto se refleja principalmente en el traspaso al aula ordinaria, dónde el alumno debe integrarse a un nuevo grupo. Las escuelas que trabajan activamente facilitando la integración social del nuevo alumno al grupo, ven repercusiones positivas en los alcances académicos del alumno.

El estudio de Berglund (2017) resume los resultados que la Inspección Escolar sueca realiza periódicamente acerca de las metodologías de éxito para la integración de los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, y las divide en dos partes: las referentes a la organización del centro y las referentes al profesor y el trabajo de aula.

Las acciones de éxito referentes a la organización de centro:

- Estructuras claras para la cooperación y comunicación de las diferentes instituciones implicadas en los alumnos recién llegados al país y al sistema educativo.
- Una aproximación holística del alumno inmigrante de incorporación tardía, fruto de la colaboración de todo el personal implicado, tanto profesor, directores, psicopedagogos. Las estrategias deben elaborarse de forma colectiva entre los diferentes agentes. Los profesores no debes estar solos en esta tarea.
- Evaluar y difundir los conocimientos previos de cada alumno recién llegado desde el inicio, para poder realizar una adaptación individualizada que se ajuste a las necesidades del alumno.
- La transición entre el aula de acogida y la clase ordinaria debe sucederse tan pronto como el alumno adquiera los conocimientos mínimos. Las aulas de acogida fomentan el aprendizaje inicial de la nueva lengua, pero una asistencia demasiado larga en estos grupos aislados, perjudica el mismo aprendizaje de la nueva lengua.
- La organización educativa debe garantizar que la comunicación entre los profesores de aula de acogida y el profesor del aula ordinaria es óptima.

- Las autoridades municipales deben trabajar para evitar la segregación en los colegios. Un trabajo activo para desarrollar metodologías pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos, es primordial.

Las acciones referentes al profesores y aula:

- La información sobre los conocimientos previo y la historia escolar del alumno, así como su nivel de lenguaje, debe llegar a todos los profesores en contacto con el alumno, para poder realizar las adaptaciones necesarias en la enseñanza.
- Todos los profesores deben tener unas competencias básicas acerca de que significa aprender una nueva lengua y de qué forma se puede apoyar a los alumnos para que este aprendizaje sea lo más rápido posible.
- El aprendizaje de la nueva lengua se realiza en todas las asignaturas. Las adaptaciones y aclaraciones del contenido se deben hacer en la enseñanza específica de cada asignatura, y si es posible, con el soporte de la lengua materna.
- Los profesores deben confiar en las habilidades de sus alumnos y poner objetivos claros, ambiciosos y accesibles.

4.7 Proceso de evaluación del desarrollo académico

Otro elemento de vital importancia para el buen desarrollo e inclusión del alumno inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo, es como realizamos los procesos de evaluación de sus aprendizajes.

Evaluar los aprendizajes durante el período de adaptación y a lo largo de su futura escolarización, es esencial para saber si el trabajo realizado está dando el fruto esperado y va a ser una herramienta muy útil en la planificación del proceso de enseñanza (Cummins, 2017). Para poder obtener una información lo más veraz posible, debemos considerar el proceso de evaluación de forma individualizada y adaptándonos a las características de cada alumno.

Algunos autores se han dedicado a estudiar cuales son las estrategias de evaluación más eficaces y fieles a la realidad del alumno. Se trata de encontrar estrategias de evaluación que fomenten el aprendizaje. Una evaluación centrada solamente en los objetivos del currículo va

a dar muy poca información de la evolución real del alumno, que se encuentra lejos de tales objetivos, además de destruir poco a poco la motivación, implicación, autoestima y, en consecuencia, sus resultados académicos.

Es esencial que se evalúe en función de los propios avances y con objetivos individuales a los que llegar. La evaluación conjunta en un dialogo entre el maestro y el alumno, ayuda a poner objetivos realistas y adaptados a la evolución que el alumno realiza en el aprendizaje de la lengua y del contenido de las diferentes asignaturas.

Persson (2016) destaca la propia evaluación del alumno como un proceso que fomenta la autorreflexión y se convierte en un aprendizaje en sí mismo. El alumno se hace consciente de los propios avances e identificar nuevos retos y objetivos.

Para el profesor, la evaluación continua que se realiza en el aula a lo largo del curso, es la mejor forma de obtener una información amplia y realista de los avances, fomenta la implicación y da mejores resultados (Cummins, 2017).

5. Marco contextual de la acción.

Los estudios analizados en el apartado anterior son la base teórica sobre la cual se sustenta el sistema sueco de acogida en el ámbito educativo. En el país nórdico hay políticas y apuestas económicas que llevan la implementación del conocimiento científico sobre la inclusión educativa a un nivel muy alto. El objetivo del presente trabajo no es proponer la aplicación de dichas políticas a nuestro país, ya que, a pesar de ser un ideal a anhelar, están lejos de nuestra realidad.

El interés del presente trabajo es adentrarnos en algunos de los elementos esenciales de la acogida y posterior inclusión educativa, relacionados con el conocimiento, actitudes y herramientas pedagógicas eficaces, que trabajen elementos psicológicos, sociales y emocionales, haciendo una propuesta realista y susceptibles de ser aplicada al contexto de la educación pública en Cataluña. Es imprescindible, en este punto, definir el contexto en que se va a centrar la propuesta de intervención.

5.1 Respuesta institucional, legislativa y profesional

Según la Ley orgánica de educación (LOE, 2006), los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo se incluyen en el capítulo de Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En el artículo 78, específico para el alumnado de incorporación tardía, en el segundo punto del artículo se expresa que “Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que accede de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma, continuar con aprovechamiento su educación”.

Queda clara la responsabilidad de la administración pública de adquirir conocimiento acerca del alumno que pueda facilitar su incorporación al sistema educativo, trabajando desde dónde está el alumno, para seguir avanzando.

En el artículo 79 se habla de la necesidad de desarrollar programas específicos. Estos programas deberán ser simultáneos a la escolarización al grupo ordinario, en función del nivel de aprendizaje y su evolución. En el tercer punto, se hace hincapié en la responsabilidad de la Administración pública de ofrecer asesoramiento y conocimiento del sistema educativo español a las familias de los alumnos que se incorporan de forma tardía.

En la última modificación de la LOE (2006), la LOMLOE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013), se añaden los conceptos de *promoción del éxito educativo* y la *prevención del abandono escolar temprano*, muy relevantes en los alumnos de incorporación tardía.

El contexto educativo en el que se va a centrar la intervención es el de Cataluña. La Llei d’Educació de la Generalitat de Catalunya expresa de forma clara los objetivos generales de cohesión social y educación inclusiva. En el DECRET 119/2015, de 23 de junio, en el punto cuarto dice: “La acción educativa se enmarca en un sistema educativo inclusivo que tiene en consideración las diversas experiencias y aprendizajes de los alumnos y debe adaptarse de forma personalizada a sus ritmos evolutivos y características personales. Se debe poner un

énfasis especial en la detección precoz de las dificultades de aprendizaje para que el alumno reciba una respuesta educativa adecuada a sus necesidades lo más pronto posible”.

En su propuesta de acogida, el Departament d'Ensenyament expone una serie de puntos que deben considerarse en los procesos de acogida de los alumnos extranjeros en el centro y que se enmarcan muy en la misma línea del contexto teórico expresado en el apartado anterior. Algunos elementos destacados son el hecho de tener en consideración en la acogida del alumno el proceso migratorio y las necesidades socioeconómicas y emocionales que pueden derivar de él. Se habla de la atención a las familias y su implicación en el proceso de acogida. Se propone tener información en diferentes lenguas para los padres y con alta carga visual para facilitar la comprensión. Se da mucha importancia a la coordinación entre las aulas de acogida iniciales (cuando las hay) y el tutor/profesores del aula ordinaria, para planificar y organizar un traspase al grupo de referencia, dando soporte a alumno en su integración social. Finalmente, se menciona la necesidad de potenciar actividades de soporte entre iguales, tales como padrinos de aula o tutoría entre iguales (Departament d'Ensenyament, 2021).

La comunidad autónoma de Cataluña ha experimentado en los últimos 20 años una importante llegada de personas inmigrantes que ha supuesto un gran número de alumnos de origen inmigrante de primera generación en las aulas. En los últimos cinco años esta llegada se ha estabilizado, habiendo en el curso 2019/2020 el 17,7% de los alumnos escolarizados con nacionalidad extranjera en los centros de educación pública (Departament d'Ensenyament, 2018). Son las escuelas públicas de Cataluña, con un elevado número de inmigrantes (igual o superior a la media), el foco de interés de nuestra propuesta de intervención.

Durante estos años se ha investigado, trabajado y aplicado múltiples fórmulas para llegar a los objetivos de acogida e inclusión educativa que la ley marca. La función inclusiva de la escuela viene marcada por la ley y no se concibe hoy en día que se pueda trabajar en contra esa corriente. Sin embargo, se desprende de los estudios de resultados, una brecha entre las ambiciones legislativas, y la realidad del terreno. ¿Cómo deben llevarse a cabo estos objetivos de inclusión?, ¿qué conocimientos científicos hay de los métodos más efectivos para llegar a dicha inclusión? y ¿cómo se puede hacer llegar todo este conocimiento a los equipos

directivos y docentes de todos los centros del país? son los retos en que el sistema educativo de nuestro país se encuentra.

Las aulas de acogida han sido una apuesta para los alumnos de incorporación tardía en Cataluña. Este recurso específico da a los alumnos un espacio fuera del aula durante unas horas a la semana, con soporte específico para el aprendizaje de la nueva lengua. En Cataluña se llegó el curso 2008-2009 a un total de 1236 aulas de acogida, pero a posteriori este número fue descendiendo y en el 2014/2015 se había reducido a la mitad, con tan solo 640 (Mayans et al., 2015, Departament d'Ensenyament). Este descenso puede tener diferentes explicaciones, en algún caso económicas, pero también se explica por la idea de ir hacia la inclusión en el aula ordinaria de todo el alumnado. Esta apuesta política se encamina en la línea internacional de inclusión educativa, pero supone grandes riesgos cuando va faltada de recursos, formación y herramientas que hagan posible la inclusión de calidad en el aula ordinaria. Según el estudio comparativo de Etxeberria et al. (2018), donde se comparan los diferentes dispositivos de acogida que diferentes comunidades autónomas aportan, está Cataluña entre las comunidades autónomas que más alumnos inmigrantes acoge y con más recursos destinados a dicha acogida.

En el mismo estudio de Etxeberria et al. (2018), se resumen las valoraciones tanto positivas como negativas de los profesores sobre las aulas de acogida. Los profesores entrevistados en Cataluña valoran positivamente la parte afectiva y emocional de los niños, pudiéndoles ofrecer una atención más cercana, dando seguridad y acompañamiento, y esto se refleja en una mayor participación de los alumnos y una evolución positiva. La parte negativa de las aulas de acogida va más relacionada con la falta de espacios y recursos, la falta de coordinación, y el corto tiempo de 2 años para aprender la lengua al nivel necesario para seguir las clases ordinarias.

5.2 Agentes implicados

En el proceso de acogida e inclusión de los alumnos inmigrantes que llegan de forma tardía al sistema educativo son todos los agentes educativos elementos esenciales. La acogida se debe plantear desde arriba hacia abajo, es decir: desde el *Proyecto Educativo de Centro* arriba, hasta

la relación directa concreta entre profesor y alumno, en la base de todo el proceso. Entre estos dos polos, caben todas las intervenciones posibles: propuestas educativas, acción tutorial, formación del profesorado, relación e implicación de las familias y también los procesos de evaluación psicopedagógica y de competencias.

La **dirección del centro** es un claro agente implicado, con múltiples funciones que determinan la calidad de la acogida y la inclusión del alumno y su familia que llega tarde al sistema educativo. De las funciones más concretas destacamos la responsabilidad de coordinación administrativa con las diferentes instituciones implicadas en el momento de llegada, la responsabilidad de evaluar y tomar decisiones acerca de la mejor opción para el inicio de la escolarización, y el primer contacto con la familia. A demás de ello, tiene la dirección la responsabilidad de crear una *Proyecto educativo de centro* (PEC) inclusivo con dichos alumnos y sus familias que incluya un *Plan de acogida* (PA) que concretice los pasos y elementos necesario en la acogida de nuevos alumnos y un *Plan de acción tutorial* (PAT) dónde se va a trabajar de forma activa la atención a la diversidad de todos los alumnos. La dirección tiene en su mano el crear una cultura de respeto a la diversidad cultural en todo el centro, marcando actitudes y hechos que fomenten el conocimiento mutuo entre las diferentes culturas presentes en el centro, dando a los alumnos conocimientos sobre los valores democráticos y eliminando las barreras de acceso a la educación de calidad para todos.

Otro de los agentes implicado es el equipo de **orientación psicopedagógica** del centro. El orientador tiene en su función asumir la responsabilidad de proporcionar conocimiento y soporte acerca del proceso de aprendizaje del alumno recién llegado. En la evaluación psicopedagógica de las necesidades específicas de atención educativa, va a ser el orientador uno de los responsables máximos de una evaluación exhaustiva y de la posterior transmisión de dicho conocimiento al profesorado implicado. El orientador va a asesorar el equipo directivo en el trabajo de definir tanto el *Plan de acogida* como el *Plan de acción tutorial*, pudiendo intervenir directamente en ellos. El seguimiento y la evaluación continua de los avances del alumno también deben gozar del apoyo del orientador, así como el programa específico para el aprendizaje de la nueva lengua.

Tanto el **tutor** como todos los **profesores** que están en contacto con el alumno tienen la responsabilidad de ofrecer una enseñanza significativa e inclusiva para el alumno recién llegado. En caso de que el centro tenga aula de acogida, son los maestros tanto del aula ordinaria como del aula de acogida los responsables de coordinarse e implicarse en la búsqueda de herramientas útiles para el aprendizaje tanto de los contenidos específicos de las asignaturas, como del aprendizaje de la nueva lengua dentro de cada asignatura, con el soporte del orientador psicopedagógico. En el trabajo de tutoría y la acción tutorial del día a día es el tutor y el orientador, las personas claves para fomentar y facilitar la integración social del alumno recién llegado al grupo y al centro educativo, también fomentando la implicación de la familia. Finalmente, y no menos importante, es el tutor el responsable de la acogida emocional del alumno, siendo esta la persona de referencia en el centro educativo.

La **familia** tiene una función clara, siendo el referente más fuerte de todo alumno. Su situación es, en la mayoría de los casos, altamente complicada: llegar a un país nuevo, con hijos en edad escolar y tener que establecerse social y económicamente. Es por eso que, el centro educativo, tiene la responsabilidad de facilitar dicha implicación de la familia recién llegada, con voluntad de dialogo y fórmulas creativas para la comunicación mutua, rompiendo las barreras lingüísticas. Explicar claramente y de forma adaptada a la familia el sistema educativo de nuestro país y ofrecerles un espacio de participación en la educación de los hijos es la responsabilidad del centro. La familia debe sentirse acogida y valorada, para poder asumir su responsabilidad en fomentar la motivación por el aprendizaje en sus hijos y su participación activa en todo el proceso de aprendizaje.

El **alumno** es el centro de todo el proceso de acogida e inclusión y es la responsabilidad de los adultos ofrecerle todas las herramientas y soportes disponibles para lograr su éxito académico a medio o largo plazo. El alumno, que es un menor en situación de vulnerabilidad debido a un cambio de país y una escolarización en una lengua nueva, tiene grandes retos delante y de gran dificultad. El alumno tiene unos derechos claros a la educación de calidad, al soporte necesario en función de sus dificultades, al apoyo en la integración social y su bienestar emocional. Es un derecho del menor poder opinar sobre el proceso de acogida y ser escuchado, estar informado de sus avances y resaltar sus progresos para sentar una base de autoconfianza que le ayuden a avanzar en su aprendizaje. Sus deberes se limitan a asistir al

centro y dar lo mejor de él, pero no hay que olvidar, que sus deberes están estrechamente ligados a que los adultos a su alrededor cumplan con los suyos.

5.2 Impacto del aprendizaje

Incorporarse de forma tardía al sistema educativo es un factor de riesgo y va, a menudo, ligado a un desfase curricular por el hecho de no haber cursado todos los cursos de enseñanza obligatoria en el país de acogida y, en muchas ocasiones, de no gozan de un nivel adecuado de la lengua autóctona para poder seguir la enseñanza de forma ordinaria.

Los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo son alumnos que pueden entrar en el *Plan de compensación educativa* del centro (LOMCE, 2013), dónde se definen las medidas educativas necesarias para poder compensar el desfase curricular. Dichas medidas deben compensar el desfase curricular y fomentar la integración social del alumno. Las medidas de compensación educativa pueden incluir actuaciones fuera del centro. También se incluye la prevención del absentismo escolar y el apoyo a las familias, facilitando su participación. Las medidas del *Plan de compensación educativa* también deben centrarse en la rápida adquisición del aprendizaje de la nueva lengua, imprescindible para el resto de los aprendizajes.

Es, el orientador psicopedagógico, el encargado de determinar si el alumno de incorporación tardía es susceptible de presentar necesidades específicas de atención educativa (NEAE) debido a su historia personal y su bagaje cultural y lingüístico. Se ha forjado en la Ley de Educación diferentes apartados que garanticen la prevención y compensación de las desigualdades (LOMCE, 2013). El objetivo general es garantizar una educación de calidad a todos los alumnos con diversas adaptaciones centradas en las características personales de cada uno. La evaluación psicopedagógica inicial es fundamental para establecer las medidas necesarias de soporte y compensación de cada alumno. Según Talavera et al. (2018), dicha evaluación psicopedagógica está perfectamente delimitada por la ley, pero no se determina de forma clara cuál es el contenido y las características específicas que dicha evaluación debe incluir. Hay una falta de conocimiento acerca de qué factores se deben considerar, que instrumentos diagnósticos son más adecuados y en qué lengua se debe realizar la evaluación.

La falta de concreción en la forma y el contenido de la evaluación del alumnado de incorporación tardía hace difícil la buena descripción de las NEAE y la posterior planificación de las medidas compensatorias (Talavera et al., 2018). Diferenciar las limitaciones lingüísticas de los conocimientos reales del alumno y sus capacidades, es una tarea difícil, pero imprescindible para poder diseñar unas medidas adecuadas y una intervención idónea para cada alumno.

Los estudios de Cummins (1981) diferencian entre las habilidades conversacionales de la lengua (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS) y las habilidades académicas (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP). Se destaca que el aprendizaje de la nueva lengua se realiza a diferentes niveles, dónde el nivel BICS se suele alcanzar al cabo de unos 2 años, pero el aprendizaje de la lengua a un nivel CALP puede tardar entre 5- 7 años. En la vida de un niño estos intervalos son demasiado largos para esperar la evolución de la lengua para equiparar los conocimientos con su grupo de referencia. Es evidente, con estos conocimientos, que debemos trabajar en dos líneas: el aprendizaje de la lengua, por un lado, y el avance en los contenidos de las distintas asignaturas por el otro. El riesgo de bajar el nivel del contenido al nivel del lenguaje, es perder la motivación, desarrollar una baja autoestima y frenar el desarrollo. Trabajar en la zona de desarrollo próximo, es el objetivo a perseguir. A través de las evaluaciones psicopedagógicas y la evaluación de los profesores debemos obtener la información que precisamos para el alcance de dicho trabajo. Es decir, cuáles son los conocimientos previos, pero también, las capacidades cognitivas y de aprendizaje del alumno, debe investigarse independientemente de las limitaciones lingüísticas.

En los estudios relacionados con las dos vías del lenguaje de Cummin (Genesee et al., 2006), se observa que, para aprender una nueva lengua, hay que pasar primero por el nivel BICS de competencia conversacional, al cual se llega con acciones comunicativas, en contextos sociales. El aprendizaje de la lengua en competencias académicas (CALP) llega a posteriori, cuando la lengua nueva empieza a estructurarse. Estas conclusiones ponen énfasis en la necesidad de iniciar el aprendizaje de la nueva lengua de forma conversacional, en contextos sociales y significativos, antes de empezar con los contenidos académicos en la nueva lengua.

Finalmente, debemos considerar la parte emocional en todo el proceso y atender el riesgo de desarrollar una autoimagen negativa. El lenguaje es una herramienta clave en los aprendizajes formales, pero también en los aprendizajes informales y las relaciones sociales. El alumno procedente de otra cultura y con otra lengua va a encontrar barreras para comunicar, para mostrar su persona al completo y va a experimentar dificultades que no habían surgido antes en su país de origen. Es imprescindible tomar conciencia de los retos a los que dichos alumnos se enfrentan, para poder planificar intervenciones amplias, que compensen y apoyen todos los elementos imprescindibles en el proceso de aprendizaje y que van más allá de la lengua. Un alumno con baja autoestima, que no está integrado socialmente al grupo y que no se puede mostrar con todas sus capacidades, va a sufrir de enorme frustración y, en consecuencia, de una baja motivación para los aprendizajes, afectando no sólo a su bienestar emocional, sino también a su rendimiento académico.

En el estudio de Cano-Hila et al. (2016) se observa que una de los elementos claves para el logro académico de los alumnos de origen inmigrante, es el hecho de que la familia y el profesorado comprendan su situación y les ayuden en las transiciones y dificultades en que se enfrentan. El estudio concluye que la comunicación, la coordinación y el trabajo en red son elementos esenciales para el éxito académico del estudiante de origen inmigrante. No son el número de recursos que se desplieguen, sino la coordinación entre los mismos, el elemento diferenciador.

6. Diseño y resultados. Bases de la intervención psicopedagógica.

En los apartados anteriores ha quedado reflejada la complejidad del tema que se aborda. Son muchos los elementos que influyen de una forma u otra a las opciones de desarrollo personal y académico del alumnado inmigrante de incorporación tardía. Dicha complejidad requiere de la implicación de todos los agentes educativos y a realizar intervenciones a muchos niveles diferentes. Destacamos en este apartado la función esencial del orientador psicopedagógico

como eje en las intervenciones, así como su función de asesor y coordinador de todos los agentes.

Como resultado del estudio realizado, vamos a plantear unas líneas de actuación para un centro público de educación obligatoria, que tiene entre su alumnado una proporción igual o superior a la media de Catalunya, de alumnado de origen inmigrante, y que acoge alumnos de incorporación tardía de forma periódica. Las directrices que se plantean tienen como sustento los diferentes elementos significativos identificados como fomentadores de la inclusión educativa en la literatura científica analizada, los cuales son:

- Evaluación inicial exhaustiva, y expansión de la información a todos los agentes implicados.
- Fortalecer la identidad de persona competente: realizar lo “que tiene” y no “lo que falta”
- Dar espacio y tiempo en el aula a la lengua materna, usarla para llegar a los conocimientos complejos, pero también como visualización del alumno completo.
- La integración social al grupo y al centro.
- Evaluación de los avances académicos de forma individualizada y continua, con la participación del alumno.

Desde aquí concretizamos como garantizar que estos elementos pueden entrar en un Plan de Acogida de centro haciendo una propuesta amplia con directrices concretas. La finalidad máxima es fomentar la *Identidad de persona competente* en el alumno recién llegado, aumentar el conocimiento de los profesionales que acogerán al alumno (conocimiento tanto del propio alumno como de su proceso de inclusión), usando metodologías que fomenten la motivación y el desarrollo del alumno. El psicopedagogo será en este proceso el agente coordinador y el orientador de los diferentes profesionales implicados.

6.1 Propuesta de un Plan de acogida de centro

Vamos a centrar las bases para un protocolo de actuación para la acogida del alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo, con unas directrices concretas aplicables al contexto educativo de Cataluña.

La finalidad del Plan de Acogida es sentar unas bases claras, con una estructura bien definida, que garantice la consideración de los elementos más significativos para la buena inclusión educativa.

OBJETIVOS del Plan de Acogida

Objetivo general:

- Marcar una estructura que garantice unos pasos claros en el proceso de acogida de un alumno inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo.

Objetivos específicos:

- Marcar los contenidos de la evaluación inicial que serán relevantes en los primeros meses de adaptación al centro y planificación pedagógica.
- Fomentar la participación y coordinación de todos los agentes implicados definiendo sus roles.
- Proporcionar competencias básicas y acompañamiento a los profesionales implicados para garantizar actitudes empáticas en el proceso de acogida.
- Fortalecer al alumno de incorporación tardía con un acompañamiento eficaz durante el proceso de adaptación, que fomente su sensación de pertenencia al centro y su identidad de persona competente, así como su integración social en el grupo.
- Implicar la familia en el proceso de adaptación del niño o niña al sistema educativo.

ACTIVIDADES

1. Primera entrevista

- *Participantes:* director y orientador psicopedagogo con la familia y el alumno (con traductor si se precisa). Si hay tutor adjudicado, también asiste a la reunión.
- *Finalidad:* El primer contacto con la familia y el alumno debe tener como base transmitir una sensación de bienvenida y mostrar interés por quien es el alumno y su situación. Además, va a ser un primer contacto importante para la recogida de información que permita planificar de forma eficaz la intervención pedagógica los primeros meses de adaptación al centro.
- *Cuándo:* Dicho contacto será previo o lo más temprano posible después de la escolarización del niño o niña.
- *Contenido:* Propuesta de esquema de entrevista en Tabla 1.

Tabla 1: Esquema del contenido de la entrevista inicial.

Bienvenida	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación • Bases del funcionamiento del centro (corto, asumible, visual)
Antecedentes	<p>Antes del proceso de migración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación familiar al país de origen • Escolarización: <ul style="list-style-type: none"> • Características • Años de escolarización • Lengua de escolarización • Adquisición de la lectura/escritura. Edad • Dificultades de aprendizaje mostradas en país de origen • Rasgos relevantes del niño y su historia antes de la emigración <p>Proceso de migración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivo • Características y duración de la migración. Elementos traumáticos o estresantes. • Vivencia de la experiencia por el niño.
Situación familiar actual:	<ul style="list-style-type: none"> • Miembros de la unidad familiar • Red de apoyo familiar • Situación laboral de los padres • Vivienda, soportes que se reciben
Aspectos personales del alumno:	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua/as que se hablan en casa, nivel de adquisición de cada una. • Características personales: personalidad, habilidades, intereses • Expectativas en la nueva situación

Una vez recogida la información es el momento de la toma de decisiones. Dirección, psicopedagogo y tutor planifican las primeras actuaciones.

2. Reunión psicopedagogo- tutor:

- Análisis de la información relevante recogida en la primera entrevista con la familia y el alumno.
- Asesoramiento por parte del orientador psicopedagógico acerca de cómo realizar la acogida en el aula y los elementos claves que el tutor debe de conocer para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Planificación de actividades de acogida en el grupo.
- **Seguimiento:** según necesidad a lo largo del curso, mínimo de dos veces por trimestre.

3. Acogida en el aula:

- Ritual de bienvenida: los alumnos se presentan y le dan la bienvenida al grupo.
- El alumno explica quién es, de dónde viene, que idiomas habla, como era en su escuela de origen, los compañeros preguntan y explican cómo es en la nueva escuela. (Soporte lingüístico de traducción durante esta actividad, coordinado con antelación). Si hay alumno con igual lengua materna, algún familiar o herramientas digitales que puedan ayudar (con creatividad). La finalidad es dar voz, mostrar interés y empoderar el nuevo delante de todos los alumnos.
- Adjudicación de un mentor de la misma clase que le acompaña y le ayuda en las transiciones, le enseña dónde están las cosas y está con él los primeros días en el recreo (el mentor puede ir variando).
- Planificación de actividades grupales donde se integrará el nuevo alumno.
 - Actividad translingüística donde se incorpore la lengua materna a una actividad donde el alumno coge el poder del conocimiento.
- Banco de recursos con materiales visuales para los primeros días de incorporación.

4. Evaluación psicopedagógica:

- Determinar, en la medida del posible, las competencias académicas adquiridas con anterioridad. Durante los 10 primeros días.
- Diseñar un plan individualizado dónde se planificar las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares necesarias.
- Transmisión del contenido de dicha evaluación y de la entrevista inicial a todo el profesorado implicado.

5. Primera reunión de seguimiento con la familia y el alumno

- Con el orientador y el tutor.
- Un mes después de la llegada.
- Valoración de los primeros días.
- Dudas y problemas surgidos.
- Información sobre el plan de acogida y el plan individualizado de apoyo educativo para el niño/a.
- Implicación del alumno en su proceso de acogida e inclusión. ¿Qué echa en falta? ¿qué funciona bien? ¿cómo lo está viviendo?
- Dialogo para la mejora del plan de adaptación individualizado.

- **Reuniones de seguimiento con la familia:**

- Flexibles en función de la necesidad.
- Un mínimo de dos por trimestre el primer año.
- Participan el tutor y orientador (si es necesario), además de la familia y el alumno (si quiere).
- Valoración conjunta del proceso de adaptación y propuestas de mejora.

6. Charlas de seguimiento con el alumno:

- Entre alumno y tutor de forma periódica.
- Dar la palabra al alumno en su proceso, visualizar sus avances, motivar su implicación y dar valor a sus opiniones y preocupaciones, detectar dificultades y barreras en la adaptación, seguido de la búsqueda de soluciones compartida.

CRONOGRAMA

Debido a que los alumnos de incorporación tardía pueden llegar en cualquier momento durante el curso escolar, el cronograma propuesto no se basara en meses reales, sino en tiempo escolarizado en el centro desde que se notifica la llegada del nuevo alumno al centro. No se cuantificarán los dos meses de vacaciones, así que el cronograma constará de 10 meses lectivos, independientemente de que las vacaciones se encuentren entre el mes 3 y 4, por ejemplo. (Tabla 2)

Tabla 2. Organización temporal Plan de acogida

Actividades	Meses									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Entrevista inicial	X									
2. Reunión orientador-Tutor	X		X		X		X		X	
3. Acogida en el aula	X									
4. Evaluación psicopedagógica	X					X				
5. Seguimiento con la familia		X			X			X		
6. Charla seguimiento con el alumno	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A. Evaluación del progreso del alumno			X			X			X	
B. Evaluación del Plan de acogida										X

PROCESO DE EVALUACIÓN

En la propuesta de actuación presentada debemos evaluar dos aspectos, por un lado, el progreso académico, lingüístico y social del propio alumno, es decir, el resultado de la aplicación del Plan de acogida; y, por otro lado, al ser una propuesta de Plan de Acogida nueva para el centro, es necesario que se evalúe su eficacia desde la perspectiva de los diferentes agentes, dando la oportunidad de proponer mejoras y cambios para un buen asentamiento del Plan de Acogida en el centro. Resumimos las características de los dos procesos de evaluación que se recomiendan:

- **Evaluación del progreso del alumno:** Buscamos la inclusión y el éxito académico del nuevo alumno, y este es un objetivo a medio o largo plazo. Lo relevante a evaluar el primer año de escolarización es el progreso en las diferentes áreas: adquisición del idioma, adquisición de nuevas competencias y su desarrollo académico hacia los objetivos, su integración social al grupo y su bienestar emocional. Para ello se debe de emplear un seguimiento dónde el tutor, el psicopedagogo y los diferentes profesores deben trabajar conjuntamente. Esta evaluación debe de ser continua, ya que será la base para planificar las actuaciones pedagógicas a todos los niveles durante el curso escolar. Los avances se valoran en función del punto de partida, y no de los objetivos curriculares, que sirven solamente para marcar el camino hacia dónde llegar.
- **Evaluación del Plan de Acogida:** El plan de actuación propuesto será nuevo para el centro y requiere de una evaluación de forma, estructura y contenido, para ver hasta qué punto los elementos que lo forman son relevantes o dan el resultado esperado. Hay que valorar si hay elementos prescindibles y si hay otros que faltan. Los encargados de realizar dicha evaluación deben ser los agentes implicados, cada uno desde su perspectiva. El coordinador de dicha evaluación será el psicopedagogo. Para realizar esta evaluación, es necesario esperar a que el año de implementación se haya concluido, y dar una vista hacia atrás para analizar los aspectos realizados.

Con esta propuesta de intervención buscamos llegar a crear una identidad de persona competente en el alumno recién llegado durante el primer año de escolarización al nuevo país. Esta propuesta quiere sentar las bases para el futuro académico de dicho alumno, favoreciendo su desarrollo académico y su bienestar emocional, tan relevante en los procesos de aprendizaje. Llevamos la lengua materna al aula en diferentes actividades, para darle espacio, tiempo y estatus, haciendo un esfuerzo para ver la totalidad del niño o niña, con el foco en lo que “si tiene” y no sólo en lo que “le falta”. Finalmente, y para conseguir todo ello, nos basamos en la coordinación de los agentes, así como la implicación del alumno y su familia en todo el proceso.

7. Conclusiones, recomendaciones y prospectiva.

Son muchos los elementos tratados a lo largo del trabajo y múltiples las posibles propuestas de actuación a todos niveles que podrían marcar la diferencia para los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo. El objetivo de identificar los elementos psicológicos, emocionales y sociales relevantes en la inclusión educativa se ha alcanzado. Concluimos aquí los ejes centrales destacados en la investigación científica alrededor del tema central del presente TFM y que se deberían tener en cuenta en cualquier proceso de acogida de alumnado inmigrante, pero, sobre todo, en los de incorporación tardía al sistema educativo.

La evaluación inicial es una fuente de información que debe ser exhaustiva y retrospectiva, conjunta con los padres y el alumno, dónde se les da la oportunidad de mostrar al niño o la niña en su totalidad, y comprender a fondo su situación. La información recogida debe ser transmitida a todos los agentes implicados en el proceso de acogida y de enseñanza del alumno recién incorporado al centro, y servirá como base para la planificación de las primeras intervenciones psicopedagógicas para atender las necesidades del alumno.

La lengua materna y su relevancia son ampliamente estudiadas en la literatura científica sueca. Queda en evidencia que la calidad, es decir, el grado de conocimiento de la lengua materna que tiene el alumno: el enriquecimiento del vocabulario, la capacidad de leerla y escribirla, la complejidad léxica de la cual, etc. determinan la facilidad en el aprendizaje de la nueva lengua. Una lengua nueva no se construye de nuevo sobre el nada, es un proceso paralelo a las otras lenguas que se conocen, y lo adquirido en una, es trasportable a la otra. La lengua, además, nos da identidad y cultura. Los estudios han observado también la importancia de resaltar y llevar al aula estas lenguas que los alumnos hablan en su hogar, dándoles un espacio, un tiempo y un respeto que se transporta al individuo, empoderando al alumno y mostrándolo ante los demás como competente.

La construcción de la identidad de alumno competente en los alumnos recién llegados que les manca la lengua escolar, es de gran relevancia. La lengua tiene también una clara función comunicativa y la herramienta más importante es la transmisión de conocimientos. La manca de ella, dificulta cualquier proceso de aprendizaje, pero también de interacción social. El aprendizaje de la lengua requiere de tiempo, sobre todo para llegar a los niveles necesarios

para el logro académico, por eso debe de existir en el día a día del alumno, medidas compensatorias que minimicen el impacto de la falta de lenguaje, con el uso de materiales visuales y tangibles, la simplificación del lenguaje sin simplificar el contenido, el uso de herramientas tIC para la traducción, entre otras.

Otro elemento relevante tanto en el aprendizaje de la nueva lengua, como en la inclusión educativa, es la integración social. Planificar medidas que faciliten y apoyen al alumno recién llegado en la interacción con sus compañeros, y en planificar actividades dónde dicha interacción se lleve a cabo y se compensen las dificultades lingüísticas de manera creativa, con alumnos que ejercen de tutores o mentores, con la posibilidad de utilizar alumnos con la misma lengua materna, pero ya con años en el país de acogida.

La evaluación continua, así como una evaluación de los avances centrada en los progresos individuales, y no sólo en los objetivos curriculares, nos permitirá de mantener la motivación y el goce por el aprendizaje, así como una autoimagen de persona competente. La implicación en el proceso de evaluación del propio alumno puede permitir marcar objetivos comunes, realistas y asumibles.

Es de gran relevancia en dicho alumnado la relación que se establece con el tutor y los profesores. Crear actitudes empáticas y respetuosas en los docentes, dotando de competencia sobre la materia, facilitará la elección de metodologías y actividades pedagógicas eficaces y positivas para el alumno, así como relaciones cercanas y positivas con el mismo. Los estudios de Bouakaz (2012) nos mostraron como estos elementos son más relevantes que otros de estructurales como el número de alumnos por aula o los recursos económicos del centro.

Finalmente, se destaca en la literatura la importancia de la coordinación entre todos los agentes implicados en el proceso de acogida e intervención alrededor del alumno, como elemento relevante. Que la información se transmita de manera fluida de unos a otros, con canales claros de comunicación y estructuras marcadas en el cronograma del centro, harán posible que no se omitan informaciones importantes y que los conocimientos acerca del alumno, y sus progresos, lleguen a todos. No menos importante, permitirá poder actuar de

forma inmediata si se identifican dificultades de alguna índole durante el proceso de acogida, pero también a lo largo de toda su escolarización.

Para realizar dichas intervenciones hace falta conocimiento de ellas, y voluntad institucional a todos los niveles para poder llevarlas a cabo. Muchas requieren tiempo, reflexión e implicación, pero en ningún caso requieren de fuertes apuestas económicas que lo imposibiliten. La manca de conocimiento lleva a ver el aprendizaje de la nueva lengua como un elemento único y aislado, siendo esta una clara limitación en nuestro sistema. Intervenciones amplias basadas en una gran curiosidad para conocer y entender quién es el niño o la niña que tenemos delante, con sus carencias pero, sobre todo, con sus potencialidades y recursos ya existentes, es la esencia de este trabajo. No obstante, creemos que una apuesta económica más fuerte hacia la inclusión educativa y los procesos de acogida daría fuerza a los elementos identificados como relevantes, dando lugar a formación de profesorado, recursos personales al centro para una atención más individualizada y un menor volumen de trabajo de los psicopedagogos para poder ofrecer orientaciones y apoyo al centro de forma más intensa y efectiva.

La legislación actual de los dos países analizados en el presente trabajo, el sueco y el español/catalán, tienen el mismo origen en la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994) y la inclusión educativa marcada por la Unesco. Sin embargo, la apuesta económica es distinta, reflejándose a diferentes niveles. En el presente trabajo, hemos observado que la administración sueca proporciona infinidad de materiales de calidad, concretos y aplicables en múltiples situaciones en el trabajo con el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, material creado por el propio ministerio. En España y en Cataluña, la legislación es clara, pero cómo debe llevarse a la práctica se abre a cada uno y su interpretación. No dar pautas muy concretas en la aplicación de la ley puede suponer una ventaja en los centros con gran implicación, conocimiento y creatividad, pero supone una limitación clara en aquellos centros que se encuentran lejos de los objetivos marcados y con una escasa voluntad de cambio.

Mucha de la literatura alrededor de la inclusión educativa de alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo en Cataluña está escrita entre el período de 2006 y

2010, aproximadamente, viéndose reducida de forma clara los últimos diez años. En la actualidad son pocas las referencias implícitas dentro de la inclusión que se hacen al grupo de referencia del presente trabajo, considerándolos dentro de las NEAE, sin mención específica. Son muchos los elementos que dan complejidad a la completa inclusión del alumnado inmigrante de primera generación, enmarcar las directrices institucionales dentro de la inclusión educativa de forma general, no va a dotar a los centros educativos de las herramientas necesarias para realizar dicho trabajo con éxito.

En el presente trabajo esperamos haber contribuido a la reflexión acerca de la acogida del alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo, y haber aportado elementos concretos y aplicables a la práctica educativa a diferentes niveles. Deseamos que en futuras investigaciones dichos resultados se amplíen adentrándose aún más en los elementos claves de la inclusión educativa de dicho alumnado. Sin embargo, si el conocimiento científico se amplía, pero este no llega a los profesionales de la educación, su utilidad será escasa. La mayor apuesta que se puede hacer desde la administración pública hoy, es dotar a los docentes de formación, con conocimientos veraces y rigurosos, para que a todos nuestros alumnos se les dé la oportunidad de crecer y sentirse personas competentes.

Referencias bibliográficas

- Axelsson, M. (2015) Nyanländas möte med skolans ämnen i ett sprakdidaktiskt perspektiv. En N. Brunar (Eds.). *Nyanlända och lärnade – Mottagande och inkludering.* (pp.81-138). Natur&kultur.
- Barac, R. y Bialystok, E. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, 83(2), 399–404.
- Berglund, J. (2017). Education Policy- A Swedish Success Story?: Integration of Newly Arrived Students Into the Swedish School System. *Friedrich-Ebert-Stiftung/International Policy Analysis*. <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/13259.pdf>
- Bouakaz, L. Att behalla Mitt och lära mig nagot nytt. Föräldrarengagemang i mangkulturella miljöer. Kommission för ett socialt hallbart Malmö. Malmö Stad. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1410573/FULLTEXT01.pdf>
- Bunar, N. (2010). Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. *Vetenskapsrådet*, 6.
- Bunar, N. (2015). Nyanlända och lärnade – Mottagande och inkludering. Natur&kultur.
- Cano Hila, A.B., Sanchez Martí, A. y Massot Lafón, M.I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 14(2), pp.1371-1387. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rilcsnj/index.php/Revista-latinoamericana/article/view/2613/738>
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In California State Department of Education. *En Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale* (pp. 3-49). California State University.

Cummins, J. (2017). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. En O. Garcia, A. M. Y. Lin y S. May (Eds.). *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 103-116). Springer.
<http://www.cana1.com/uploads/1/2/0/8/120881056/bilingual.pdf#page=121>

Etxeberria, F. Y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16(2010), 235-263. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2010-16-5110/Documento.pdf>

Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H. y Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES, Revista de Educación Social*, 27. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2018/08/acogidaaluinmi_res_27.pdf

Ferrer Planchart, S.C. (2021). Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar. *Revista educación*, 45(1).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/41372/45330>

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21th Century: A global perspektive*. Malden, MA and Oxford.

Genesee, F., Geva E., Dressler C., y Kamil M. (2006). Synthesis: Cross-Linguistic Relationships. En D. August & D. Shanahan (Eds). *Developing Literacy in Second-Language Learners*, (pp. 153-174). Mahwah, NJ: Erlbaum and Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
https://www.oise.utoronto.ca/gevalab/UserFiles/File/20142015_Publications/2006_Genesee_Geva_Dressler_Kamil_in_August_Shanahan_Eds.pdf

Grönqvist, H. y Niknami, S. The School Achievements of Refugee Children: Lessons from Sweden. *Nordic Economic and Policy Review*. 520, 159-183. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1090694/FULLTEXT01.pdf#page=161>

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, de 31 de diciembre de 1990, pp. 38897 a 38904.
<https://www.boe.es/boe/dias/1990/12/31/pdfs/A38897-38904.pdf>

Jakobsson, A. (2018). Nyanlända elever, lärnade och inkludering – en studie om undervisnings utformning i grundskola ur ett speciapledagogiskt perspektiv. [Tesis doctoral, Umeå Universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1289229/FULLTEXT01.pdf>

Kasselias Wiltgren, L. (2016). Etnicitet som resurs: i skolan. Studentlitteratur.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 106, de 4.5.2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 340, de 30/12/2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), núm. 5422, de 16.7.2009. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>

Lundahl, L. Y Lindblad, M. (2018). Immigrant Student Achievement and Education Policy in Sweden. En L. Volante, D. Klinger y O. Bilgili (Eds.). Immigrant Student Achievement and Education Policy. Cross-Cultural Approaches (pp.69-85). Springer.

Lundqvist, C. (2010). Möjligheternas horisont Etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer. [Tesis doctoral, Linköpings universitet]. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:310127/FULLTEXT01.pdf>

Martínez Usarralde M.J., Lloret Català M. C. y Céspedes Rico, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 29, 41-54.

Mayans Balcells, P. y Sanchez Merina, M.J. Les aules d'acollida de secundaria. Instruments d'avaluació i resultats (2005-2014). Llengua, educación i immigració, Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Migrationsverket (Ministerio de Inmigración del Estado Sueco). Historik. <https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Migration-till-Sverige/Historik.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994).

Declaración de Salamanca Y Marco de Acción para las Necesidades Educativas

Especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. <https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

Persson, S. (2016). Nyanlända elever - undervisning, mottagande och flerspråkighet. Natur&kultur.

Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Editorial Sintesis.

Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., Márquez Vázquez, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Creative Commons.* 49(3), 251-266.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/691813/desempeno_sandoval_UG_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sharif, H. (2017). Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt" Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning. [Tesis doctoral, Uppsala University] <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088592/FULLTEXT01.pdf>

Schleicher, A. (2015) *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OECD Directorate for Education and Skills. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

Skolverket (Ministerio de Educación del Estado Sueco). *Nyanlända barn och elevers utbildning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlanda-barn-och-elevers-utbildning>

Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme (2018). El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>

Sundström Rask, K. (2018). Introduktionsverksamhet för nyanlända elever i grundskolans tidiga år.[Tesis doctoral, Högskola Dalarna]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1260371/FULLTEXT01.pdf>

Symeonidou, S. (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion Final Summary Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018. https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence-final-summary_en.pdf

Talavera Pérez, I. y Guzmán rosquete, R. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores. *Revista Computense de Educación*, 29(1), 11-26. <https://bv.unir.net:2210/docview/2050588199?pq-origsite=summon>

Trondman, M., Taha, R. y Bouakaz, L. (2014). Deras, vårt och jag: om den kulturella tillhörighetens, hälsans och skolframgångens meningslandskap i det mångkulturella samhället. En O. Sernhede y I. Tallberg Broman (Eds.). Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser. 54-93. Liber.

Valls Carol, R., Prados Gallardo, M. y Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD_ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela* 82, (pp. 31-43). <file:///C:/Users/Marc/OneDrive/Skrivbord/Marta/Master%20UNIR/TFM/articulos/almnado%20inmigrante/Articulos%20Bianca%20Familia/proyecto%20includ-ed.pdf>

Wedin, A. y Wessman, A. (2017). Multilingualism as Policy and Practice in Elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 873-890. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146688.pdf>