

Trabajo Fin de Grado

¿Qué piensan y que hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado?

Estudio de caso único exploratorio en el CEIP
Juan XXIII de Huesca

Autor/es

Ana Diez Orduna

Director/es

Virginia Calvo Valios

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año: 2022-2023

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	5-6
2.	ESTADO DE LA CUESTIÓN	6-15
2.1.	Proyectos e investigaciones institucionales: OCDE, UE y CAREI.	
2.2.	Estudios Nacionales e Internacionales.	
2.3.	La literatura en la alfabetización inicial en contextos multiculturales	
3.	PRESUPUESTO, PREGUNTA Y OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	15-17
4.	MARCO TEÓRICO	17-32
4.1.	El Currículo de Educación Infantil con relación a la alfabetización en contextos multiculturales y la competencia plurilingüe	
4.2.	Aproximación conceptual	
4.3.	Pensamiento docente en base a la multiculturalidad	
5.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	33-36
5.1.	Descripción del contexto y de los entrevistados	
5.2.	Metodología e instrumentos de recogida de datos de la investigación	
5.3.	Procedimiento de análisis de los datos de la investigación	
6.	RESULTADOS	36-43
6.1.	Análisis de la entrevista a la jefa de estudios del centro educativo	
6.1.1.	Análisis descriptivo	
6.1.2.	Análisis categórico	
6.2.	Análisis de las entrevistas a las docentes en activo del centro educativo	
6.2.1.	Análisis descriptivo	

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

6.2.2. Análisis categórico

6.3. Análisis de las entrevistas a cuatro alumnos/as del centro educativo

7. CONCLUSIONES 43-44

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 45

9. ANEXOS 46-61

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Título del TFG: Que piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado. Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Title (in english): What do early childhood education teachers think and do to make students' languages and cultures more visible. A single exploratory case study in the CEIP Juan XXIII of Huesca

- Elaborado por Ana Diez Orduna
- Dirigido por Virginia Calvo Valios
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2023
- Número de palabras (sin incluir anexos): 14.358

Resumen

Actualmente en nuestro país se puede apreciar un continuo aumento de población inmigrante en los centros educativos. Esto supone un desafío de las escuelas actuales para abordar una educación multicultural, plurilingüe y diversa. Por ello, este trabajo de estudio de caso único exploratorio se ha centrado en el pensamiento docente con el objetivo de identificar qué piensan y hacen los docentes de Educación infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado en el CEIP Juan XXIII de la ciudad de Huesca. Por lo tanto, se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas en base a sus creencias y actitudes para conocer cómo favorecen la inclusión del alumnado inmigrante. En la actualidad se pueden apreciar realidades muy diversas y para continuar avanzando en una sociedad diversa y multicultural se deben respetar a todas las culturas de la misma forma. Además, para ahondar más en esta idea es importante mencionar que la procedencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante es diversa, pero sobre todo proceden de Latinoamérica, Afganistán, Siria, Ucrania o China. No obstante, estos alumnos y alumnas representan un 20% del alumnado total del centro. También, es importante mencionar que ni el barrio de Santiago, ni el colegio Juan XXIII destacan por tener mucha población inmigrante.

Palabras clave: Multiculturalidad, alfabetización, docentes, creencias e inmigración

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en conocer qué piensan y qué hacen los docentes de educación infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado. Este trabajo es un estudio de caso único exploratorio en base a lo observado en el CEIP Juan XXIII de Huesca. El interés de este objeto de estudio surge a partir de las prácticas docentes realizadas en este colegio y a sugerencia de la tutora de este trabajo.

Estamos en una época en la cual el elogio de la diversidad se escucha por doquier. Resulta “políticamente correcto” mostrar actitudes positivas frente a la diversidad. Sin embargo, del discurso a los hechos hay una distancia considerable (Ferreiro y Teruggi, 2012). De acuerdo con las ideas de Ferreiro (2012) sobre todo, si tenemos en cuenta que quizás la escuela pública no está del todo bien equipada para asumir una diversidad en constante aumento y que a lo mejor no dispone de prácticas eficaces para realizar esa alfabetización con éxito.

Según Blanco Fernández (2015) en su artículo *La alfabetización en contextos escolares multiculturales: particularidades sociolingüísticas y psicolingüísticas del bialfabetismo*, citando a García Parejo, la alfabetización es, por tanto, el proceso de instrucción que capacita a los individuos para la adquisición y el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas que se traducen en sociales al entrar en contacto con los usos escritos de una sociedad y cultura determinadas (García Parejo, 2005).

Esto hace referencia a que hay que tener en cuenta las diferentes culturas que conforman la sociedad, y que todas son importantes y todas ellas hay que tenerlas en cuenta a la hora de enseñar, por ejemplo, a los alumnos y alumnas procedentes de otras culturas y cómo acercar al resto de alumnado a estas culturas. Los docentes deben promover el respeto hacia todas las culturas; además de facilitar a aquellos alumnos y alumnas que tengan más dificultades aquellos recursos o materiales que les ayuden y puedan subsanar esas dificultades.

Por otra parte, habría que tener en cuenta que ya en los años 50 del siglo pasado la UNESCO evidenció las ventajas de que el proceso de alfabetización se realizase en las lenguas de cuna. Pese a que esto puede resultar muy complicado de llevar a cabo, sobre todo en algunas zonas del planeta como Asia, África o América Latina.

Relacionando las ideas de Ferreiro y Teruggi (2012) sobre la lectura en voz alta exponen que para promover este tipo de enseñanza es necesaria la lectura en voz alta, además de que, en un principio, si el niño o niña no conoce el idioma mayoritario, es importantísimo que se acostumbre al idioma en su forma oral y que los adultos, tanto maestras o maestros como adultos cercanos al niño o niña, le transmitan los sonidos del idioma a adquirir. Esto será fácil en el caso de los docentes. No resulta tan simple en el caso de algunas familias que desconocen el idioma mayoritario. En este caso, casi podría decirse que ambos, niño y familia, aprenden el idioma mayoritario al mismo tiempo, resultando una dificultad añadida para la alfabetización de estos niños que la lengua que se utiliza en casa sea diferente a la lengua mayoritaria.

Este trabajo está estructurado en los siguientes apartados: en el apartado estado de la cuestión se examinan proyectos e investigaciones institucionales y estudios Nacionales e Internacionales. El tercer capítulo corresponde al presupuesto, pregunta y objetivo de la investigación. El marco teórico se analiza en el apartado cuarto, donde se estudia el currículo de educación infantil con relación a la alfabetización en contextos multiculturales y la competencia plurilingüe. El apartado quinto hace referencia al diseño de la investigación, mientras que en el sexto apartado se explican los resultados de la investigación. Finalmente, en el séptimo apartado se redactan las conclusiones de acuerdo con el objetivo del trabajo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta parte del trabajo se encuentra dividido en dos apartados, el primero de ellos se centra en analizar proyectos e investigaciones institucionales promovidos por ejemplo por la OCDE, la UE y el CAREI.

Por lo que respecta al CAREI, en este apartado se va a analizar cuáles son sus funciones, qué tipo de recursos promueve y divulga para su utilización en el aula. Además, a quién van dirigidos estos recursos, qué tipos de programas se pueden encontrar, de qué forma se trabaja la multiculturalidad y qué tipo de recursos hay para ello.

El segundo de los apartados se enfoca hacia los estudios nacionales e internacionales que existen, así como, Trabajos de Final de Grado, Trabajos de Final de Máster y

artículos que están relacionados con los contextos multiculturales en la escuela. Y de qué forma estos contextos afectan e influyen en el aprendizaje de las lenguas en la escuela, tanto la lengua de cuna para la mayoría del alumnado, como la lengua vehicular para otra parte del alumnado.

Por último, el tercer apartado hace referencia a cómo puede ayudar la literatura en los momentos iniciales del alumnado para favorecer los contextos de multiculturalidad. Además de tener en cuenta que papel ocupan los docentes y cómo pueden influir para que esto se lleve a cabo en las aulas.

2.1. *Proyectos e investigaciones institucionales: OCDE, UE y CAREI*

En el artículo de la Unión Europea (2018) sobre la *Propuesta de Recomendación del consejo relativa a un Enfoque global de la enseñanza y aprendizaje del idioma* reflexiona sobre diferentes temas relacionados con las lenguas, las culturas y el multilingüismo. Muestra que la mejora del aprendizaje de idiomas contribuye a la construcción de Europa y cómo la falta de competencias lingüísticas de los europeos (estudiantes y trabajadores) es un obstáculo a la movilidad dentro de la UE. Por lo tanto, es necesario mejorar el aprendizaje de idiomas en todos los ámbitos de la enseñanza obligatoria, comenzando lo antes posible. Es necesario desarrollar las competencias del alumnado en la lengua de escolarización, sea su lengua materna o una lengua extranjera, prestando especial atención a las lenguas minoritarias, percibidas como un enriquecimiento y no como un obstáculo.

Además, el artículo da propuestas concretas que los países miembros deben aplicar para ayudar a que los niños y jóvenes sean capaces de expresarse en dos lenguas europeas y promover la adquisición de una tercera lengua; como por ejemplo aplicar enfoques globales para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, crear escuelas con sensibilidad lingüística, promover pedagogías innovadoras, entre otras.

También, hace referencia a cómo se deben aprender los idiomas dentro de las educación y la formación. Según aparece en el artículo *Enfoque global de las lenguas*, se revisó la propuesta del año 2006, por lo tanto, en la Nueva Agenda de Capacidades para Europa, la comisión el 17 de enero de 2018, propone definir las competencias lectoescritura y competencia lingüística ofreciendo una interpretación más flexible de la

relación entre la lengua materna y la lengua de escolarización. Además, la Unión Europea hace referencia en que se debe ampliar en el aprendizaje de las lenguas, teniendo en cuenta la promoción de valores comunes, educar de manera inclusiva. La dimensión educativa de la Comisión Europea favorece el intercambio, la movilidad, comprender que hay otras culturas y que estas están interrelacionadas y conocer los valores comunes que existen entre las diferentes lenguas. También, hace referencia al uso de las tecnologías como método más eficaz para la enseñanza de los idiomas, además del aprendizaje en la escuela. Se destacó la utilización de la tecnología digital para afianzar los contenidos específicos en las diversas lenguas, así como utilizar plataformas de la UE como la “Teacher Academy”. Por último, expresan que hay menos docentes en la enseñanza de las lenguas y esto amenaza su aprendizaje a nivel de la enseñanza en la escuela.

Por tanto, hay que tener en cuenta otros aspectos como que hay que fomentar espacios seguros en los cuales se puedan desarrollar los idiomas, así como favorecer en la motivación para que mejoren su aprendizaje, para ello, centrarse en las necesidades del alumnado y que promuevan su autonomía. Aumentar los recursos pedagógicos que los docentes necesitan para impartir sus clases, que se prepare a dichos docentes y que estos tengan otras perspectivas de cómo se debe impartir la enseñanza de los idiomas. Se debe atender de manera individualizada a los diferentes alumnos y alumnas migrantes o que estos formen parte de minorías; haciendo hincapié en otras formas de aprendizaje, así como incluir el multilingüismo de estos niños y niñas en su propia enseñanza. Tener en cuenta otras lenguas que no estén incluidas en los planes de estudio, o interesarse en la diversidad de la oferta que existe en las escuelas en relación con los idiomas.

“CAREI”, es el acrónimo de Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación. Este centro colabora y presta su ayuda a los centros educativos que están respaldados con fondos públicos, que provienen de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Este centro se sitúa en el antiguo colegio público Rosa Arjó en Zaragoza. Cuenta con una página web en la que se recoge toda la información acerca de quiénes son, dónde están ubicados y todos los programas educativos y actividades que ponen en manos de los centros educativos y de la ciudadanía.

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Lo conforman cuatro áreas en las cuales se estructuran los diferentes proyectos que se llevan a cabo en este Centro que son: Área de Innovación e investigación educativa, Área de Interculturalidad y Equidad educativa, Área de Educación Inclusiva y Área de Participación educativa.

Disponen de programas relacionados con la mediación intercultural, la enseñanza del español y otras lenguas extranjeras, así como programas europeos. También cuentan con recursos muy útiles para los jóvenes como son: equipos de orientación educativa, orientación para el alumnado de segundo de bachillerato, cuentos para el alumnado de infantil y primaria, etc. También presta ayuda a los centros educativos en temas como la innovación y la investigación educativa, la inclusión educativa y atención a la interculturalidad, así como organizar y preparar actividades y programas tanto a nivel autonómico, europeo e internacional.

Dentro de la página web del CAREI, se puede acceder a la multitud de recursos y programas que ofrecen. Entre todos los programas que ofrecen, cabe destacar el “Servicio de Mediación Intercultural” tiene carácter educativo y esta supervisado y dirigido por el CAREI y según aparece en la propia página web de este centro prestado por una entidad seleccionada mediante contrato público; está financiado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

Los objetivos del programa se centran en la atención y acogida de los alumnos de diferentes culturas en el centro escolar para favorecer su integración tanto a nivel social como a nivel escolar; mejorar la convivencia en los centros educativos, evitando posibles conflictos por motivos culturales o migratorios y, por último, establecer comunicación efectiva entre la familia y el centro.

En este tipo de programa es muy importante la figura del mediador. El mediador hace referencia a la tercera persona que aparece en el diálogo entre personas de distintas culturas, el mediador actúa en todo momento de manera imparcial. Este programa tiene como uno de sus objetivos fundamentales el crear un nuevo enfoque relacionado con la convivencia intercultural, mejorando la comunicación y la relación entre estas personas, tanto a nivel individual como a nivel grupal.

2.2. *Estudios Nacionales e Internacionales*

La enseñanza de la lengua es esencial en todas las asignaturas ya que el dominio del idioma es necesario para comprender y aprender el contenido de las materias. Además, la sensibilización lingüística es importante en las escuelas y centros de formación ya que fomenta la reflexión sobre la importancia del lenguaje en todos los niveles de la organización escolar (Ferreiro y Teruggi, 2012).

La sensibilización lingüística también puede ayudar a los estudiantes a comprender que el aprendizaje de un idioma es un proceso dinámico y continuo, y que la adquisición de una lengua materna está profundamente interconectada con el aprendizaje de otras lenguas. En este sentido, la sensibilización lingüística puede promover una actitud positiva hacia la diversidad lingüística y cultural y fomentar el respeto por otras lenguas y culturas. En definitiva, la sensibilización es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y puede favorecer la comprensión y el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural (Blanco Fernández, 2015).

Cuando se habla de enseñanza, hay más términos que están interrelacionados, por ejemplo, alfabetización, multilingüismo, plurilingüismo, diversidad cultural, lengua de cuna, bilingüe, entre otros.

Entre los términos mencionados en el anterior párrafo, cabe destacar la diferencia entre dos de los conceptos citados. Estos son multilingüismo y plurilingüismo. son dos términos que pueden resultar muy similares y que en numerosas ocasiones pueden resultar difíciles de diferenciar. Se considera multilingüismo al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, es decir, la convivencia de numerosas variedades lingüísticas en un área geográfica determinada. Sin embargo, el plurilingüismo se define como las variedades lingüísticas que utiliza un mismo locutor incluyendo la materna como primera y las posteriormente adquiridas. El plurilingüismo tiene que completarse en el contexto del pluriculturalismo (Moreno García, 2010).

Siguiendo con el resto de los términos mencionados, el término bilingüe hace referencia a que una persona bilingüe es aquella que además de su lengua materna, tiene una destreza similar en otra lengua y tiene la capacidad de expresarse y usar una lengua

u otra en función de la ocasión. En lo que respecta al concepto de alfabetización, según Carder “los profesores deben desarrollar una comprensión profunda y amplia de los problemas del desarrollo del lenguaje y la alfabetización” (Carder, 2007). Esto hace referencia a que los docentes tienen que conocer diferentes estrategias y métodos de aprendizaje para que todos sus alumnos y alumnas consigan sus objetivos. Además de esto, los maestros y maestras deberán conocer las necesidades que tenga su alumnado y, para ello, la motivación, la confianza, la seguridad en ellos mismos y el apoyo es fundamental.

En lo que respecta a estudios internacionales, en este apartado se va a mencionar el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)* a partir de este momento, MCERL. Tal y como aparece mencionado en su primer capítulo, este documento proporciona una base común para que se puedan elaborar programas de aprendizaje de lenguas, para poder dar orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., comunes para toda Europa. En dicho documento también se describe lo que tienen que aprender y lo que tienen que hacer los estudiantes de lenguas para que posteriormente se puedan comunicar, del mismo modo que los conocimientos y destrezas que estos alumnos y alumnas tienen que ir desarrollando para que puedan actuar de una manera eficaz. Así mismo, el MCERL establece niveles de dominio comunes para las diferentes lenguas que permiten a los docentes conocer el progreso del alumnado en cada uno de los niveles y como ha sido el aprendizaje.

Algunos de los propósitos del MCERL, dicho con palabras textuales extraídas del documento, es que “venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas”. Por tanto, dicho Marco de referencia proporciona los medios necesarios para que los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas docentes, con el objetivo de poder ubicar y que puedan coordinar sus esfuerzos para que estos puedan satisfacer las necesidades de su alumnado. Además de que este MCERL fomenta la cooperación internacional en el propio campo de las lenguas modernas.

2.3. *La literatura en la alfabetización inicial en contextos multiculturales*

En las actuales escuelas europeas, sobre todo en las escuelas públicas, hay cada vez más alumnos y alumnas procedentes de otros países y culturas. Según Ferreiro y

Teruggi (2012) el hecho de que en un aula haya niños y niñas de diferentes culturas no es algo que vaya a entorpecer su aprendizaje. Además, si se encuentran niños y niñas con una lengua de cuna diferente a la lengua mayoritaria, en repetidas ocasiones se pensaba que esto suponía algo negativo para los alumnos y alumnas. Pero con el paso de los años y de las investigaciones acerca de este tema, se ha averiguado que esto no supone nada negativo para los alumnos y alumnas, sino todo lo contrario, y que está bien que además de aprender la lengua mayoritaria sigan profundizando en su propia lengua, ya que esto les resultará beneficioso para su propio aprendizaje.

En este contexto de aulas en donde hay diversidad lingüística y cultural, la educadora infantil Teruggi lleva a cabo la siguiente experiencia, tratando de demostrar que esta diversidad no es un problema, sino que supone un enriquecimiento para estos niños y niñas. Estos experimentos se desarrollaron en las escuelas municipales de Turín, ciudad situada al norte de Italia. Estas experiencias se llevaron a cabo mostrando a los niños y niñas diversos libros escritos en lenguas diferentes, en italiano y en otras lenguas, y también se mostraron libros con variadas formas de escritura, por ejemplo, en lengua árabe. Estos libros se llevaron a las aulas de infantil, más concretamente a los niños y niñas de 4 y 5 años. A través de esta experiencia y después de haber leído los diálogos entre los niños y las niñas, uno se da cuenta de que todos ellos adquieren las nociones necesarias para explicarse en la lengua mayoritaria conservando la suya propia y sin tener demasiados conocimientos de la otra lengua, es decir, a veces no comprenden lo que se dice en la otra lengua, pero son conscientes de que se trata de otra lengua; incluso, en ocasiones, son capaces de percibir que se trata de una lengua más parecida al italiano que otras. En las aulas donde se llevó a cabo este experimento no solo hay niños y niñas italianos, sino que hay niños y niñas que proceden de otros lugares como Marruecos, Latino América y Rumanía entre otros. Todos los alumnos y alumnas eran capaces, observando los diferentes libros, de dar su opinión y decir lo que pensaban en base a las preguntas de las maestras y todos ellos contestaban en italiano.

Por otro lado, es importante destacar el papel de las maestras en esta experiencia. Su papel es hacer de mediadoras. Se encargan de formular preguntas a los niños y niñas acerca de los libros y de la forma en que están escritos de manera que fomentan la curiosidad de los niños, escuchan y toman nota de las respuestas de los niños sin añadir nada y sin interpretar lo que ellos dicen, a veces leen esos libros en voz alta (por lo tanto

tienen conocimientos de esas lenguas en que están escritos), colaboran en el análisis de las cuestiones que los niños creen que son relevantes y les llevan a cuestionarse otras, pero en ningún momento las maestras dan a los alumnos y alumnas la solución a la pregunta formulada, sino que les dejan a ellos razonar, que busquen la solución entre todos y, sobre todo, que lo expresen a su manera y con sus propias palabras.

También, es importante mencionar que en estas escuelas de Turín los familiares de los niños y niñas que proceden de otros países son en todo momento bien recibidos y realizan jornadas donde exponen a la comunidad sus características culturales y aquellas diferencias que existen entre el italiano y su lengua de nacimiento.

Para respetar al otro en un plano de igualdad, es mejor conocerlo. En este caso a través de sus maneras de escribir. La escritura de estos niños y niñas (italiano) se irá construyendo en una relación constante con las escrituras de “los otros”, en una búsqueda continua de semejanzas y diferencias que no se limita a los aspectos gráficos del trazado (Ferreiro y Teruggi, 2012). Esta experiencia originalmente fue publicada en francés, posteriormente fue traducida al español por Emilia Ferreiro.

En el artículo de Aragüez y Arrebola (2015) ambas autoras dan a conocer otra realidad sobre el multiculturalismo muy diferente a la del artículo anterior.

En esta segunda experiencia hacen referencia a la realidad multicultural de la ciudad de Melilla, en la que conviven dos grupos sociales y lingüísticos muy diferentes. Ya que el que tiene como lengua el español goza de una supremacía social, económica y política. Algo que no ocurre con el grupo de origen bereber, que no obstante es el más numeroso. Y cómo la relación entre la lengua mayoritaria y su lengua de nacimiento no presenta una relación de igualdad y una misma importancia. En este caso, la lengua mayoritaria es la que ocupa los ámbitos altos de comunicación (administración, escuela y medios de comunicación), por el contrario, la otra lengua, en este caso el tamazight (lengua de origen bereber), que es la propia de la zona, se queda reducida a su utilización en los usos bajos, que son la familia, los amigos, etc.

También es importante tener en cuenta las dos definiciones de bilingüismo que exponen Aragüez y Arrebola (2015) en el presente artículo. Por un lado, el bilingüismo simultáneo indica que los niños y niñas comienzan a adquirir tanto la L1 (lengua de

nacimiento) como la L2 (lengua mayoritaria) al mismo tiempo, sobre todo durante el primer año de vida. Por otro lado, el bilingüismo consecutivo consiste en que el niño o niña comienza a adquirir primeramente L1 y posteriormente la L2. Teniendo en cuenta que la L1 es la que predomina en los hogares de estos niños y niñas, y que es la que los padres y familiares comprenden y hablan de forma más fluida. Mientras que la L2 es la lengua que predomina en la escuela y que es un idioma que la familia no controla tanto como la L1.

En el caso de Melilla cabe destacar que el bilingüismo mayoritario en las familias de procedencia bereber es el bilingüismo consecutivo. En estos casos las familias de estos niños y niñas hablan, en general, una mezcla de español y tamazight, los familiares hablan las dos lenguas, pero no con el mismo nivel de fluidez y corrección, lo cual provoca dificultades en el lenguaje oral de los niños y de las niñas, esto a su vez afecta en el rendimiento escolar de estos niños y niñas.

Las autoras de este artículo mencionan también que las mayores dificultades en el aprendizaje se relacionan con déficits relacionados con el lenguaje y con la lengua oral, la cual está estrechamente relacionada con el posterior aprendizaje de la lectoescritura. Y que la mayor parte de alumnado que sufre estas dificultades es el procedente de familias cuya lengua de cuna es el tamazight. Teniendo en cuenta que las mayores dificultades las encuentran en el vocabulario, tienen problemas de expresión y de comprensión. Por otro lado, también mencionan Desirée Manzano Aragüez e Inmaculada Alemany Arrebola, que los padres son muy importantes en el proceso de alfabetización inicial de sus hijos. Y que el hogar ofrece a los niños y niñas oportunidades en lo que respecta a la educación, como, proporcionar actividades como la lectura de cuentos en voz alta por parte de las familias, solucionar problemas todos juntos, y otras muchas actividades pre académicas que favorezcan el desarrollo de la alfabetización de estos niños y niñas. Estos resultados concluyen que el alumnado que en casa siempre o casi siempre habla la lengua de origen bereber, es el que presenta las peores puntuaciones.

También, se analizó cómo influye el bilingüismo y el rendimiento académico en las materias de lengua y matemáticas, demostrando que los niños y niñas que normalmente utilizan en casa la lengua de origen bereber son los que presentan un bajo rendimiento académico.

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Así mismo, otros resultados como los de Mesa (2000) exponen que los alumnos y alumnas de origen bereber obtienen mayor número de suspensos que los alumnos y alumnas que proceden de Europa.

Otros estudios como los de Gottfred y Lybolt (2006) indican que la adquisición de las habilidades que tienen relación con el lenguaje, son algo crucial para la formación académica y esto tiene mucha relación con el éxito o fracaso escolar posterior.

Parece, pues, evidente, teniendo en cuenta todo lo anterior, que los niños y niñas cuyas familias utilizan mayoritariamente la lengua de origen bereber tienen más dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y esto los llevará a tener bajo rendimiento académico, a abandonar tempranamente el sistema educativo y a tener menores posibilidades de éxito.

3. PRESUPUESTO, PREGUNTA Y OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Hoy en día es evidente que nuestra sociedad es multicultural. Esto se debe, entre otras razones, a los movimientos migratorios. Este hecho ha provocado un cambio en la sociedad española. Es un hecho innegable. Esta multiculturalidad de la sociedad se transfiere al aula. Es decir, el aula representa un microcosmos de realidad multicultural en la que se engloba la sociedad en su conjunto.

Nuestra sociedad es diversa desde un punto de vista multicultural y las aulas reflejan esa realidad multicultural. Los conceptos de multiculturalidad y multilingüismo van de la mano, ya que la lengua es un aspecto muy importante de la cultura. Este es el caso sobre todo de la escuela pública, aunque pueda haber diferencias entre unas comunidades autónomas y otras, incluidas las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, dónde la multiculturalidad es muy patente; también puede haber diferencias entre los colegios públicos de algunas ciudades y los de las zonas rurales. Desde mi punto de vista, la realidad de los colegios concertados y privados es muy diferente en este aspecto. Esto hace referencia a que la realidad de los colegios públicos o de los concertados y privados es muy diferentes. Por lo general suele haber más diversidad cultural en los colegios públicos que en aquellos que son concertados o privados. Los

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

colegios públicos suelen estar en barrios y zonas donde la multiculturalidad es más perceptible, que en aquellos colegios ubicados en el centro de las ciudades.

No obstante, siguiendo a Blanco Fernández (2015) en su artículo *La alfabetización en contextos escolares multiculturales: Particularidades sociolingüísticas y psicolingüísticas del bialfabetismo*, sería conveniente caminar hacia la interculturalidad, puesto que implica convivencia y respeto entre las diferentes culturas, que, a la larga, lleva hacia el enriquecimiento mutuo.

En este contexto, sería conveniente que los docentes que trabajan en estos centros escolares conocieran las características básicas de las lenguas de cuna de sus alumnos y alumnas para ayudarles de mejor manera en la adquisición de la lengua mayoritaria, en este caso el castellano.

Fons y Palou (2014) centran su investigación en las creencias, las representaciones y los saberes (CRS) de los docentes que trabajan en los centros escolares, estos guardan relación con modelos de enseñanza a los que se incorporan los docentes. Son importantes para conseguir que los docentes tengan una formación que favorezca el plurilingüismo.

Dentro de la misma línea, el presupuesto de partida de esta investigación se centra en conocer de qué modo visibilizan los docentes de infantil las lenguas y culturas del alumnado y qué piensan sobre ello. En lo referente al objeto de estudio será la práctica docente de Educación Infantil. Con relación al presupuesto de partida surge la siguiente pregunta:

¿Qué piensan y qué hacen los docentes de infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? El objetivo de la investigación es conocer las experiencias didácticas que utilizan los docentes de infantil para hacer visibles las lenguas y culturas del grupo clase.

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Tabla 1. Presupuesto de partida, Pregunta y objetivo de la investigación.

PRESUPUESTO	PREGUNTA	OBJETIVO
De qué modo los docentes de infantil visibilizan las lenguas y culturas del alumnado y que piensan sobre ello.	¿Qué piensan y que hacen docentes de infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado?	Conocer que experiencias didácticas utilizan los docentes de infantil para hacer visibles las lenguas y culturas del grupo clase.

4. MARCO TEÓRICO

Este apartado, se centra en el análisis del currículo de Educación Infantil con la finalidad de observar en qué medida se encuentra contextualizada la alfabetización en ámbitos multiculturales. Además de realizar indagaciones acerca de los siguientes descriptores: “la alfabetización en contextos multiculturales”, “diversidad lingüística”, “diversidad cultural”, “multiculturalidad”, “realidad plurilingüe”, “escuela inclusiva”. Para la realización de la búsqueda de estos conceptos, se han utilizado diversos artículos en los cuales aparece el tema que se está investigando.

Para dicha investigación, las bases de datos más utilizadas han sido Dialnet y Google Académico, así como el currículo de Educación Infantil. Estos artículos y documentos han sido utilizados para la estructuración y realización del presente trabajo y para las entrevistas semi – estructuradas que se trabajarán más adelante en otro apartado del trabajo. Estos artículos han servido para centrar la idea base de cómo se va a llevar a cabo y cómo se va a organizar el trabajo, que tiene relación con los contextos multiculturales en educación infantil y cómo se recogen estos aspectos tanto en el Currículo de Educación Infantil, como en la base teórica relacionada con la alfabetización en contextos multiculturales que sustenta este trabajo.

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Este apartado, también se centra en realizar una aproximación conceptual sobre los contextos multiculturales. Por último, cuáles son las creencias de los/las docentes en cuanto a qué piensan sobre la multiculturalidad.

4.1. El Currículo de Educación Infantil con relación a la alfabetización en contextos multiculturales y la competencia plurilingüe

En el currículo de educación infantil se establece la importancia de adaptar la enseñanza a la realidad sociocultural y lingüística de la comunidad educativa, y, para ello, es necesario realizar un análisis previo que permita conocer las características específicas de dicha comunidad. De esta manera, se puede garantizar que la educación infantil sea inclusiva, diversa y respetuosa con la realidad sociocultural y lingüística de cada comunidad.

En cuanto al currículo de educación infantil, en este documento se va a analizar, dentro de la etapa de tres a seis años, lo que corresponde a segundo de infantil. Teniendo en cuenta que Infantil no es una etapa obligatoria, sino recomendable y que durante su transcurso el alumnado se relaciona con iguales y con adultos.

Entre todo lo que aprenden, empiezan a conocer normas que les permitan convivir con el resto de las personas, a respetar el medio ambiente, el material y a respetarse tanto a ellos mismos como a los demás. También aprenden a socializar y a compartir todo lo que se encuentra en el aula con sus iguales. Empiezan a conocer más cosas sobre su propia cultura y el resto de las culturas de los niños y niñas que forman parte del grupo-clase. Para ello, los docentes deben promover en el alumnado valores de respeto hacia el resto de las culturas y que aprendan que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos, así como fomentar la curiosidad por conocer cosas de otras culturas.

Por tanto, es importante realizar un análisis sociolingüístico y sociocultural del centro educativo en el que se desarrolla la educación infantil. Este análisis permite comprender las características sociolingüísticas y culturales de la comunidad educativa, incluyendo aspectos como el idioma, o idiomas, y las variedades lingüísticas que se utilizan en la zona, las tradiciones y costumbres culturales de la comunidad, entre otros.

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Se va a llevar a cabo un análisis en profundidad del Currículo de Educación Infantil. En el presente documento se van a analizar los siguientes apartados del currículo: en primer lugar, se van a analizar las competencias clave de la Educación Infantil, para continuar las áreas de conocimiento de la Educación Infantil y en tercer y último lugar, los saberes básicos.

A continuación, se van a analizar aquellas competencias clave que guardan relación con la diversidad cultural, la alfabetización y los contextos multiculturales. Dentro de las ocho competencias clave que aparecen en el currículo, en este trabajo se van a analizar tres de ellas. Son: la competencia en comunicación lingüística, la competencia plurilingüe y la competencia en conciencia y expresión culturales.

Como aparece argumentado en el documento del cual se está extrayendo la información, la Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, Currículo de Educación Infantil de Aragón, las competencias no tienen una relación jerárquica, es decir, que no hay ninguna que vaya por encima o que tenga más peso o importancia que el resto de las competencias. Teniendo en cuenta que éstas se relacionan y se solapan entre sí, dado que tienen un carácter transversal, ya que ninguna de ellas está relacionada únicamente con un área de conocimiento, debido a que todas ellas se desarrollan desde un punto de vista globalizado.

El desarrollo y realización de estas competencias va a garantizar que estos alumnos y alumnas se desarrollen de manera global e integradora. Además de que les permita afrontar de manera exitosa los retos que la vida les ponga en su camino y que sepan resolverlos de la forma más adecuada posible y más beneficiosa para ellos.

Teniendo en cuenta algunos aspectos, como que tienen que respetar y cuidar el medio ambiente, hacer buen uso de las tecnologías, preocuparse y trabajar para conseguir la igualdad de género, que pongan en marcha en sus vidas hábitos de vida saludable, tanto en alimentación como en tener una vida activa y no sedentaria, que aprendan a desarrollar la empatía con los demás y con ellos mismos, así como crear su autoconcepto de manera sana y tratarse con respeto a ellos y a los demás, que sean capaces de vivir en una sociedad diversa y cambiante como es el mundo actual. Así como que cada vez, en su día a día, sean capaces de realizar lo que la vida les depare de forma autónoma y, cuando sea necesario, cooperando con el prójimo, así como

fomentar el trabajo en equipo, algo fundamental cuando tienes que trabajar con más personas.

En lo que respecta a las competencias clave en Educación Infantil se han creado tres dimensiones diferentes para llevarlas a la práctica. Por un lado, encontramos la dimensión cognitiva o de conocimientos; por otro lado, la dimensión de destrezas o instrumental y, por último, la actitudinal o actitudes. Estas dimensiones se crean para que se consiga realizar y resolver las tareas planteadas de manera eficaz. También se han incorporado algunas destrezas que están consideradas como esenciales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas; como se ha dicho anteriormente, que sean capaces de trabajar de manera cooperativa y en equipo; que sean capaces de demostrar las destrezas comunicativas que han aprendido en la escuela; además de otras destrezas como el pensamiento analítico, la creatividad o destrezas relacionadas con la interculturalidad y el respeto hacia esas culturas.

Para que el alumnado sea capaz de desarrollar estas destrezas o habilidades, así como las propias competencias, es necesario que esto se desarrolle de forma lúdica, es decir, a través de juegos y en base al espíritu crítico, la experimentación y el análisis de lo que ocurre cerca de ellos. Que demuestren que quieren aprender y que tienen motivación por y para seguir aprendiendo, no solo en estas etapas tempranas, sino en las que vendrán más adelante. Por otro lado, es importante que comprendan su realidad, esto es, aspectos relacionados con el entorno, los objetos, las organizaciones y relaciones sociales, los distintos lenguajes para comunicar de forma respetuosa sus pensamientos, sus vivencias y sus necesidades.

Que tengan interés por descubrir, que no se queden con la parte superficial del propio aprendizaje, sino que con el paso de los años consigan ahondar más. Que se les facilite la vinculación entre las situaciones de aprendizaje y lo que ellos necesitan, así como sus propios gustos, intereses y curiosidades. Y que cada vez se vea un progreso en estas situaciones de aprendizaje, más les hagan pensar y más desarrollen lo que han ido aprendiendo, relacionando lo antiguo con lo nuevo (ECD/853/2022 de 13 de junio, p. 20793). También, que tengan una actitud positiva en lo que respecta a aprender y que vayan con ganas e ilusión. Además, de ser la escuela el espacio para la escolarización por excelencia en lo que respecta a la infancia.

Por lo que se refiere a la competencia en comunicación lingüística en relación con este trabajo, en esta competencia se deben desarrollar y facilitar intercambios comunicativos entre los niños, para que entre ellos empiecen a socializar y a crear vínculos. No solo tienen que producirse estos intercambios con sus iguales, sino también con las personas adultas, en este caso las maestras y maestros o sus propios familiares. Para ello no sirve que solo hablen unos con otros, sino también el hecho de escuchar a los demás y de comprender los diferentes mensajes que les lleguen.

Como aparece expresado en el currículo de educación infantil, en la competencia en comunicación lingüística, también cabe destacar la importancia que tiene la oralidad. No solo por ser uno de los elementos para que se pueda producir la comunicación, la expresión y la regulación de la conducta, así como por ser uno de los medios principales de comunicación que permite a los niños y niñas acercarse a la cultura literaria a través de rimas, retahílas, adivinanzas y cuentos, fortaleciendo de esta manera su repertorio sociocultural y lingüístico desde el respeto y la valoración de la diversidad. Así como aparece en el currículo, se debe entender esta competencia en comunicación lingüística como la habilidad gracias a la cual los niños y niñas desarrollan la escucha, comprenden que a la hora de mantener una conversación se debe establecer y respetar el turno de palabra, desarrollar el lenguaje en base a diferentes modelos. Esta competencia no solo implica que los niños y niñas aprendan a hablar, sino también que sepan escuchar y que sean capaces de comprender los diferentes mensajes que les transmitan. Además de que sean capaces de interpretar y producir diferentes tonos de voz, así como hacer las pausas adecuadas y controlar la respiración.

Por otro lado, encontramos la competencia plurilingüe, que indica sobre todo que los alumnos y alumnas estén en contacto con otras lenguas y que conozcan variedad de culturas y tradiciones culturales, a poder ser diferentes a la cultura de su familia. De esta forma, se les ayuda a que comprendan la diversidad de países y de culturas que existen y que todas ellas merecen ser respetadas porque todas son igualmente importantes. Así como que los niños y niñas desarrollen interés por ampliar su vocabulario y tener un repertorio lingüístico más amplio, todo ello en base al diálogo y la vivencia personal de cada uno de los alumnos y alumnas con las culturas tanto próximas como lejanas. Esta competencia está muy relacionada con la competencia en comunicación lingüística.

En relación con las competencias clave, el currículo de educación infantil, con respecto a la Competencia Plurilingüe (CP) dice: “En esta etapa, se inicia el contacto con lenguas y culturas distintas de la familiar, fomentando en los niños y las niñas actitudes de respeto y aprecio por la diversidad lingüística y cultural, así como el interés por el enriquecimiento de su repertorio lingüístico. Se promueven de este modo el diálogo y la convivencia democrática”. Añade a continuación: “[...] el desarrollo de la competencia plurilingüe otorga al niño y niña la capacidad de interactuar en diferentes lenguas. Siendo primeramente a través de la comprensión y de forma progresiva irán apareciendo pequeñas producciones, que nacen de la imitación de los modelos lingüísticos que les proporcionamos”.

En este caso parece evidente que dicha “diversidad lingüística y cultural” se limita a la lengua mayoritaria (el castellano) y a la segunda lengua de enseñanza que es el inglés. No se incluyen en esta diversidad de forma clara las lenguas de cuna de los niños y niñas, que pueden ser diferentes de la castellana. Por otra parte, da a entender que las lenguas con las que interactúan los niños primero las comprenden para, posteriormente, producir mensajes en esa lengua. Excluyendo, de esta forma, el resto de las lenguas que los niños y niñas podrían conocer sin necesitar obligatoriamente hablar esa lengua.

Por ejemplo, es cada vez más frecuente que en las clases de infantil haya niños y niñas de origen chino. En un momento determinado, pueden enseñar a sus compañeros a decir “hola” y “adiós” en ese idioma. Los demás manifiestan curiosidad por aprender esas nuevas palabras, pero no se persigue el aprendizaje de dicha lengua.

En referencia a lo expuesto en el documento mencionado anteriormente (Currículo de Educación Infantil de Aragón), se establece como principal objetivo que el alumnado desarrolle diferentes habilidades tanto lingüísticas, como comunicativas en diferentes lenguas, fomentando la comunicación y el conocimiento de otras culturas. Además, se establece que se deben utilizar diferentes lenguas en las actividades educativas, aprovechando la diversidad cultural y lingüística de la comunidad (lenguas propias de la comunidad Autónoma de Aragón). Como aparece mencionado en el propio texto “el desarrollo de la competencia plurilingüe otorga al niño y niña la capacidad de interactuar en diferentes lenguas. Siendo primeramente a través de la comprensión y de forma progresiva irán apareciendo pequeñas producciones, que nacen de la imitación de los modelos lingüísticos que les proporcionamos”.

El currículo también establece una serie de contenidos relacionados con la competencia plurilingüe, como la identificación de las lenguas que se hablan en el entorno cercano. Como puede ocurrir en el contexto de un aula en la cual haya alumnos y alumnas de diferentes países y culturas. Por ello, puede darse el caso de que, en esta hipotética aula de la que hablamos, haya niños y niñas nacidos en España, cuyas familias procedan de otros continentes o países; así como niños nacidos en sus respectivos lugares de origen, pero cuyas familias los han traído a España por necesidad, junto a niños y niñas de nuestra comunidad autónoma. A veces estos niños que vienen de otros países han sido escolarizados en sus lugares de origen, aunque sea brevemente, pero otras veces no es así y el primer contacto que tienen con un colegio es en el del país que los acoge.

Este caso, según lo que se expone en el BOA, para que estos niños y niñas se adapten correctamente al grupo clase y no sea una situación que dificulte su adaptación tanto al lugar al que se trasladan, con todo lo que implica: una cultura diferente, un lenguaje distinto con expresiones que no conocen y otras maneras de vivir y de pensar; como el hecho de adaptarse al centro escolar, al aula, a la maestra, a los compañeros nuevos y a conocer las normas de funcionamiento. Del mismo modo, que la maestra y el centro escolar se centren en su buena acogida, ofreciendo ayuda a la familia y manteniendo contacto con esta. Y ver desde el aula, qué necesidades tienen estos niños y niñas debido a que no han acudido con anterioridad a la escuela.

Este análisis es fundamental para que la educación infantil se adapte a las necesidades y características específicas de la comunidad educativa, lo que a su vez puede ayudar a mejorar la calidad de la educación y a promover el respeto y la inclusión de la diversidad cultural y lingüística.

Terminando con el análisis de las competencias clave del currículo, que guardan relación con la competencia plurilingüe y la alfabetización en contextos multiculturales, el currículo hace referencia a la competencia en conciencia y expresión culturales. Esta competencia está relacionada con que los niños y niñas compongan y fortalezcan su propia identidad. También se hace hincapié en que expresen sus ideas de manera creativa, así como sus sentimientos y emociones a través de la variedad de lenguajes y diferentes formas artísticas. Así mismo, en esta competencia se ayuda a los niños y niñas a desarrollar la conciencia cultural y que sientan que pertenecen a la sociedad en

la que viven, para ello se les acerca a las manifestaciones culturales y artísticas. Por otra parte, también se hace referencia no solo a acercar al alumnado a las manifestaciones culturales y artísticas de la Comunidad Autónoma de Aragón para que los niños y niñas desarrollen el sentido de pertenencia, sino que también se ve como importante que a estos alumnos y alumnas se les acerque a otras culturas promoviendo el respeto hacia todas ellas.

Cabe destacar que en esta competencia que se ha mencionado anteriormente, aparezca tan poco la mención a otras culturas. Es decir, que el mayor acercamiento a la cultura sea a través de la española y de la Comunidad Autónoma de Aragón. Se debería haber mencionado también de qué modo se pueden acercar los niños y niñas al resto de culturas que también tienen relevancia en el aula. Es importante que los niños conozcan la procedencia de sus iguales y qué diferencias y semejanzas puede haber entre las culturas de los niños y niñas del grupo clase. Además de entender que todas ellas deben de ser respetadas y valoradas de igual manera. Cuanto más y mejor aprenden es en las etapas tempranas de escolarización, por ello se debería ahondar en que conociesen más cosas acerca de la diversidad cultural. De esta forma, los niños y niñas podrían ir forjando su propio criterio y sobre todo que desde pequeños se les inculque que es necesario respetar al prójimo. Así como hacerles ver que todos tenemos los mismos derechos y libertades.

El currículo de Educación Infantil de Aragón, según esta orden, tiene como objetivo el desarrollo integral de los niños y niñas en esta etapa educativa, y se estructura en tres áreas de conocimiento: Crecimiento en armonía, Descubrimiento y exploración del entorno y Comunicación y representación de la realidad. El área de conocimiento que mayor relación guarda con la alfabetización en contextos multiculturales y la competencia plurilingüe es el área Comunicación y representación de la realidad. Según recoge el currículo de Educación infantil, en esta área se hace referencia a la variedad de lenguajes que pueden aprender y conocer los niños y las niñas, y que estos lenguajes contribuyen a su desarrollo integral. Estos lenguajes deben acercarse al alumnado de forma global e incluyente junto con las otras dos áreas de conocimiento. Esto se lleva a cabo a través de las situaciones de aprendizaje, en las cuales se pueden utilizar diversas formas de comunicación en contextos significativos. También hace mención de que los niños y niñas tienen que ser capaces de comunicarse a través de diferentes lenguajes y

otras formas de expresión para construir su propia identidad, para que puedan representar la realidad y para que les sea más sencillo comunicarse con las personas. Esta última idea, hace más referencia a idiomas como el inglés, debido a que suele ser el segundo idioma que aprenden en la escuela, y mediante el cual pueden comunicarse con el resto. Sobre todo, teniendo en cuenta que en los centros BRIT se comienza de forma temprana la enseñanza de la lengua extranjera.

Por otro lado, esta área también menciona la realidad multicultural y plurilingüe, ya que aparece una competencia específica que se relaciona con el hecho de acercar al alumnado a las manifestaciones culturales que estén asociadas a los diferentes lenguajes que se encuentran incluidos en el área. Haciendo referencia esto como un acercamiento a la variedad de lenguas y a la realidad multicultural que nos encontramos hoy en día.

4.2. *Aproximación conceptual: cultura, multiculturalidad, plurilingüismo, interculturalidad*

La población inmigrante en estos últimos diez años ha aumentado de manera considerable en España. Según datos recogidos por el INE, Instituto Nacional de Estadística, el número de extranjeros aumentó en 172.456 personas durante el primer semestre hasta un total de 5.579.947, a 1 de julio de 2022. Los mayores incrementos se dieron entre la población colombiana, ucraniana y venezolana. Los mayores descensos en la de Rumanía, Reino Unido y China. No obstante, cabe destacar que la población inmigrante que reside en España procede mayoritariamente de Marruecos, de Rumanía, de Colombia, de Reino Unido y de Italia.

Todos estos movimientos migratorios que han ido ocurriendo durante estos últimos años en España han contribuido a que el término cultura se haya cambiado por otros que reflejan más como es la sociedad hoy en día, como por ejemplo el término multiculturalidad e interculturalidad. Y estos términos han influido en que, como consecuencia, se hable de otros términos como es el caso de plurilingüismo, ya que la lengua es una parte muy importante de la cultura.

Para poder seguir investigando sobre conceptos como el de cultura, antes de nada, conviene dejar claro qué quiere decir este concepto. El diccionario de la Real Academia

de la Lengua Española define el término cultura en su tercera acepción, como “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social”. Por su parte, el Diccionario de Uso del español de María Moliner, como “Conjunto de los conocimientos no especializados, adquiridos por una persona mediante el estudio, las lecturas, los viajes, etc.”. En antropología, la palabra cultura tiene dos acepciones, según se hable de la cultura en general o de las diferentes culturas que existen, entendiéndolas como diferentes modos o formas de vida de los pueblos. De la cultura en general, la definición más mayoritariamente aceptada es la de Taylor: “Conjunto complejo que abarca los saberes, las creencias, el arte, las costumbres, el derecho, así como toda disposición o uso adquiridos por el hombre viviendo en sociedad” (Taylor, 1871).

Después de haber mostrado el significado de la palabra cultura, se pueden entender de mejor manera otros términos como multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad y plurilingüismo. Tal y como señala Hernández Reyna, aunque existen diversas acepciones de la multiculturalidad, esta puede ser definida de la siguiente manera: “el fenómeno que señala la existencia y convivencia de varios grupos culturales en un territorio, en una situación o dentro de un mismo Estado” (Hernández Reyna, 2007). Otros autores como León Olivé, en ocasiones define el término “multicultural” como aquel que se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas (Olivé, 2004, p. 21).

Por otro lado, en lo referido a los términos “multiculturalismo” y “pluralismo”, encontramos algunos autores como Bartolomé que distinguen ambos términos, señalando que puede haber un nivel de diferencia entre estos términos, esta diferencia se encuentra en que el término multiculturalismo, suele ser utilizado para dar nombre a configuraciones multiculturales considerando esto como un problema a resolver, sin embargo, el pluralismo las entiende como el punto de partida para pensar esa misma realidad (Bartolomé, 2006, p.120).

Teniendo en cuenta que la multiculturalidad se define fundamentalmente como la existencia de varios grupos culturales en una sociedad, o dentro de un estado, la interculturalidad refiere a la interacción o al encuentro específico entre dos o más grupos culturales, suponiendo que las sociedades son multiculturales. Según Hernández (2007), es posible que la interculturalidad no se defina especialmente por la coexistencia

de varias culturas en una misma sociedad o en un Estado. La interculturalidad asume que se dan encuentros momentáneos de culturas, o encuentros en donde una cultura sea desconocida para la otra, y aunque esto suceda en una situación o una sociedad, el énfasis es puesto en el encuentro, la interacción y la relación, incluso entre grupos que no compartan un Estado.

Según Beuchot (2005), el multiculturalismo es “un hecho o situación: la existencia de varias culturas en un mismo estado. Y además significa la existencia de muchas comunidades culturales en una comunidad mayor. También se les llama naciones, pueblos o etnias” (Beuchot, 2005, p. 13). Por otra parte, si la multiculturalidad es entendida como la existencia de varios grupos culturales dentro de un Estado, la interculturalidad se asume como aquella interacción de grupos culturales. Poniendo énfasis no sólo en la interacción, sino también en el encuentro y el diálogo (Marín Romero, 2018).

Relacionando todo lo anterior, hay que tener en cuenta que la lengua es un componente muy importante de la cultura. Además de que la relación entre la lengua y la cultura es muy estrecha. Los autores Grève y Van Passel (1971, p. 173) señalan que “la propia enseñanza lingüística contiene ipso facto una enseñanza cultural, puesto que, en su condición de fenómeno, la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura en una comunidad”.

Por otra parte, en base a las ideas de Blanco Fernández (2015), el hecho de que en los centros educativos haya cada vez mayor mezcla de culturas, hace que, en lo que respecta a la educación, ésta haya evolucionado y se haya tenido que renovar con el tiempo. En relación con la inmigración que se ha comentado con anterioridad, ha hecho que los niños y niñas que proceden de otros países se concentren en determinadas zonas de una ciudad o en unos determinados colegios, por la razón que sea, que no vamos a analizar aquí. Ya no solo que en el aula haya niños y niñas de diferentes culturas, sino que se respeten y se interesen por las vivencias del resto de sus compañeros y compañeras. Esto les hará darse cuenta de muchas cosas e irán forjando sus propias ideas y cosas con las que ellos están de acuerdo o no. Es decir, crean el pensamiento crítico.

Por último, es esencial que tanto los actuales docentes como los que lo seremos en el futuro, tengamos interiorizados muchos de estos conceptos para podernos acercar a la realidad que encontraremos en los centros educativos. Además, hay que tener en cuenta que en muchas escuelas cada vez habrá más población inmigrante y que tanto los que pertenecen al equipo directivo de los centros como los docentes, tenemos que aprender cómo acoger a estos alumnos y alumnas para favorecer su integración en el colegio y en el entorno y su alfabetización. Así como las necesidades que tengan cada uno o las adaptaciones curriculares que requieran (Alamán Sanromán, 2020-2021).

4.3. *Pensamiento docente en base a la multiculturalidad*

Esteve (2003) indica que la realidad actual está caracterizada por una aceleración del cambio social a la cual no ha sido ajena el contexto educativo, siendo uno de los elementos configuradores de ese cambio la multiculturalidad presente en nuestros centros educativos como reflejo de la diversidad creciente de nuestra sociedad. Este hecho que define la situación escolar actual viene marcado por la existencia de alumnos procedentes de diferentes lugares y culturas en espacios educativos comunes. No obstante, ese cambio cualitativo (y también cuantitativo) ha tenido grandes repercusiones para el profesorado de nuestro país.

Además, tal y como plantea Aguado (1991, 2003), los docentes pueden y deben conocer las potencialidades, las competencias y las debilidades que muestran sus alumnos culturalmente minoritarios a fin de que, en el marco de una escuela comprometida con la diversidad cultural y la interculturalidad como eje vertebrador de sus prácticas educativas, pueden progresar y desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo. Y en este punto, es necesario que el niño se sienta respetado, reconocido en su propia diversidad cultural, y para ello es necesario que el docente valore su propio ser, su lengua y su cultura, pues una inclusión armónica y equilibrada depende en buena medida de la capacidad del docente de poder aceptar y valorar a este alumnado desde el reconocimiento de su diversidad, de su diferencia cultural, y de favorecer su propia competencia para aprender en condiciones de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros (Merino Mata y Leiva Olivencia, 2006-2007).

Blanco Fernández (2015) expone que la alfabetización en contextos escolares multiculturales y multilingües constituye un proceso que puede implicar a docentes en

distintos niveles educativos. Ello conlleva la necesidad de conocer las particularidades sociolingüísticas y psicolingüísticas asociadas a la adquisición y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en alumnos que entran en contacto con el español como segunda lengua y que se hallan inmersos en situaciones de bilingüismo muy variadas. La posibilidad de desarrollar la lectura y la escritura en las dos lenguas del bilingüe puede verse favorecida tanto por las políticas lingüísticas en que se enmarque un sistema educativo en cuestión como por las acciones concretas que el docente ponga en marcha en el aula para apoyar el proceso.

Todos estos autores y autoras exponen lo necesario que es la presencia de los docentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas en cualquier materia y en cualquier nivel educativo. También cabe destacar que tal y como se ha dicho con anterioridad, hoy en día el papel de los docentes ha ido cambiando debido a los cambios sociales que ocurren en todo el mundo, más concretamente el incremento de personas procedentes de otros lugares y otras culturas. Todo ello, da lugar a mencionar que hoy en día contamos con una educación multicultural e intercultural. Normalmente en las escuelas conviven alumnos y alumnas muy diversos, todos ellos proceden de diferentes lugares, hablan lenguas distintas; pero todos ellos tienen cosas en común, como que necesitan de los maestros y las maestras para aprender y avanzar en su conocimiento. Así como se ha mencionado con anterioridad, los alumnos y alumnas necesitan las pautas de los docentes para aprender y en base a lo que ellos saben ir formando su propio criterio y pensamiento.

Tal y como expresa Jordán (2001, p. 80-81), el autor hace referencia a que existen dos grandes concepciones del profesorado en relación con el interculturalismo, por un lado, los que “tienen un respeto acrítico por las culturas diferentes” y, por otro lado, los que creen que “la educación intercultural sólo es una expresión fácil del ideal democrático y pluralista que se puede encontrar en el ambiente social o en las declaraciones legales, siempre ricas en términos atractivos”. Esto hace referencia a las dos perspectivas que existen sobre los docentes en base a la interculturalidad, una con un estilo más romántico y la otra con un estilo más pragmático o más relacionada con las modas pedagógicas actuales.

En cualquier caso, en el profesorado podemos encontrar un gran variedad de concepciones y actitudes ante la interculturalidad, en base a esto López (2001, p. 22)

destaca de qué manera los cambios que el profesorado observa en las aulas entran en su pensamiento social: El profesor que observa cómo su contexto de trabajo se transforma en una gama variopinta de sujetos de distinto color, con distintas formas de pensar, con diferentes costumbres, lenguas ..., toma conciencia de que se enfrenta a un importante desafío: dar respuesta al carácter plural de la sociedad moderna (López, 2001).

En relación con la visión del profesor Jordán (2001) diferencia tres concepciones de la escuela intercultural: una concepción problemática, una concepción “light” de la educación intercultural y, por último, una visión positiva del multiculturalismo en la escuela. En base a lo dicho por Jordán, la concepción problemática hace referencia a los docentes que su relación con la diversidad cultural es a través de los centros en los que trabajan y que esta multiculturalidad se refleja a través de la pobreza y la exclusión social. Por lo tanto, esta visión de la multiculturalidad es la que normalmente tendrían los profesores que su relación con la diversidad cultural se establece a través de contextos de privación sociocultural. A continuación, se podría hablar de la concepción “light” de la educación intercultural, que hace referencia a los docentes que, bien por una razón de práctica formativa, o por tener un interés romántico o folclórico por la diversidad cultural, suelen plantear llevar a cabo proyectos o prácticas educativas más concretas. Mientras que Aguado (2003) hace crítica a este tipo de concepciones y actuaciones sobre la interculturalidad, considerando que las actividades que se llevan a cabo en los centros educativos manteniendo al margen una profunda, seria y rigurosa reflexión acerca de la interculturalidad, va unido a una visión reduccionista de sus posibilidades como herramienta que favorece la igualdad de oportunidades. Además de tener en cuenta que estos profesores piensan que sus actuaciones, que en numerosas ocasiones se encuentran fuera del propio currículo del centro escolar, constituyen en esencia la educación intercultural. Por último, se debe reconocer el papel de los profesores que tienen expectativas positivas hacia sus alumnos (no solo de los que tienen procedencia inmigrante o de culturas minoritarias), puesto que este tipo de docentes con perspectivas realistas pero positivas hacen consciente un importantísimo recurso pedagógico, la confianza en el otro en su propio aprendizaje, de hecho en base a las investigaciones recogidas por Jordán (1994) se puede afirmar que las percepciones y expectativas positivas que tienen los docentes hacia este alumnado procedente de culturas minoritarias son imprescindibles para la mejora y para poder conseguir mayor progreso escolar de estos alumnos, ya que las interacciones entre profesor-alumno se

basa en las motivaciones de ambos y en los lazos afectivos que crean entre ellos, que en el momento en que esto se produce beneficia a estos alumnos en sus propias capacidades, potencialidades y competencias para poder seguir aprendiendo, algo que en la mayoría de ocasiones es esencial para estos niños no solo porque desconocen el idioma, sino también porque suelen tener unas carencias relacionadas con la formación que se deriva por el cambio de sistemas educativos, de igual modo que lo que supone adaptarse a un contexto social y educativo nuevo y desconocido, por eso es muy importante destacar el papel del profesorado en esta etapa (Merino y Leiva, 2006-2007). Estos alumnos y alumnas no solo necesitan apoyo sino también comprensión y en ocasiones que les ayuden a ver todas sus potencialidades y que ellos pueden hacer lo mismo que el resto.

Por último, podemos señalar que es imprescindible que el profesorado sea consciente del reto que supone la diversidad cultural, y la oportunidad que le ofrece la interculturalidad. Para ello, se puede concluir mostrando una serie de acciones que pueden desempeñar los docentes para poder desempeñar acciones educativas interculturales (Leiva, 2005):

- Es necesario que los profesores muestren una actitud positiva y que sean receptivos a la diversidad que pueden encontrar en sus aulas como algo inherente a su manera de ser y de cómo estar tanto en la escuela como en la sociedad.
- El profesorado debe tener un carácter preventivo en lo relacionado con las actuaciones que muestren alguna desigualdad de tipo social o cultural en lo que respecta al alumnado de origen inmigrante.
- El docente debe de facilitar un ambiente de trabajo enriquecedor además de dinámico, que, aprendiendo de manera cooperativa, cada uno de los alumnos se desarrollen de manera integral y equilibrada en lo relacionado con sus motivaciones, intereses y capacidades, así como que aprendan a vivir la diversidad para el enriquecimiento tanto mutuo como personal de todos los alumnos.
- Además, deben reflexionar sobre lo importante que es llegar a acuerdos, y de esta manera poder trabajar de buena manera con la familia y la escuela, de tal manera que el trabajo en un contexto permita generalizar y consolidar los

aprendizajes en el otro. En lo respecta a los contextos educativos multiculturales, la función de los docentes es fundamental, ya que en la sociedad actual ha cambiado mucho y conviven diversas culturas en ella.

- Es necesario que el profesorado habilite espacios de reflexión permanente en lo que respecta a la educación intercultural con el propósito de que renueven y actualicen sus conocimientos en lo que respecta a este tema, así como compartir sus experiencias escolares entre ellos en lo que respecta a grupos de trabajo o comunidades críticas de aprendizaje.
- Finalmente, hay que señalar como se está favoreciendo el respeto hacia la diversidad cultural, junto con el compromiso activo por desarrollar una auténtica educación intercultural que promueva en la escuela plural los valores de igualdad, de justicia y de solidaridad, en definitiva es la función principal que los docentes deben ejercer para que se pueda construir una escuela intercultural, en definitiva una escuela que promueve la inclusión y que en estas escuelas no se produzcan exclusiones y personas excluidas.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Descripción del contexto y de los entrevistados

El centro escogido para esta investigación es el CEIP Juan XXIII, que se encuentra en el barrio de Santiago y está situado en el noroeste de la ciudad de Huesca (Comunidad Autónoma de Aragón).

De todos los barrios que componen la ciudad de Huesca, el barrio de Santiago ocupa el tercer lugar por número de habitantes (datos que se pueden encontrar en la web del Ayuntamiento de Huesca). No obstante, se trata de uno de los barrios que cuenta con menos población de origen inmigrante, junto a los barrios de San José y María Auxiliadora (límites sur y este respectivamente del barrio de Santiago). Por tanto, la mayor parte de la población del barrio es de origen autóctono: la propia ciudad de Huesca, pueblos cercanos, Aragón y otras ciudades españolas.

De acuerdo con los datos proporcionados por la jefa de estudios del centro en la entrevista que le hemos realizado, el origen mayoritario de los alumnos inmigrantes del colegio Juan XXIII es latino americano, de Honduras y la República Dominicana.

Según los datos que proporciona la web del Ayuntamiento de la ciudad, los países latinoamericanos ocupan el tercer lugar en el grupo de población inmigrante de la ciudad, tras Rumanía y Marruecos.

Por lo que se refiere al colegio, se trata de un centro educativo público de dos vías por curso que ofrece dos etapas educativas: educación infantil de 3 a 6 años y primaria de 6 a 12 años. En total, en el curso 2022-2023, un total de 438 alumnos y 35 profesores. Implementa el programa Brit inglés en ambas etapas. Se trata de una escuela inclusiva (cuenta con un aula TEA, Trastornos del Espectro Autista, a la que acuden tanto alumnos de infantil como de primaria, que en los últimos años ha duplicado su aforo) que fomenta la socialización de sus alumnos. Su proyecto educativo se fundamenta en tres pilares: el desarrollo personal, el fomento de las relaciones sociales y la preparación para la vida. Utiliza para el aprendizaje de los alumnos la metodología basada en proyectos.

Desde este curso que acaba de finalizar, han empezado a desarrollar el proyecto “Recreos Cooperativos”. Participan los alumnos de 3º de infantil, 1º, 2º y 3º de educación primaria. El objetivo de este proyecto es que los alumnos de los dos grupos de cada curso se conozcan entre ellos, socialicen y cooperen en la realización de pequeños retos. Este proyecto surge de la necesidad de superar una de las consecuencias indeseadas de la pandemia de Covid19. A causa de los grupos reducidos y de la necesidad de implementar aulas “burbuja” para evitar en la medida de lo posible los contagios por Covid19, se vio que los niños y niñas no socializaban entre ellos. Por otra parte, los niños de 3º de infantil el curso siguiente pasan a 1º de primaria y de esta forma comienzan a conocerse, ya que los grupos no serán los mismos que en infantil.

5.2. *Metodología e instrumentos de recogida de datos de la investigación*

Las entrevistas que se han realizado tanto a la jefa de estudios como a las docentes del centro han sido semi estructuradas. Este enfoque ha permitido ahondar más en temas de interés para el presente trabajo. Las entrevistas han tenido un carácter cualitativo en lo referente al estudio de caso único exploratorio. Esto se debe a que una de las características de enfoque metodológico en esta investigación ha sido “conocer los puntos de vista de los entrevistados (lo que sienten, lo que piensan, las prioridades que tienen, sus experiencias y más aspectos de carácter subjetivo)” (Hernández, Fernández y

Baptista, 2014, p. 42). En este trabajo, tal y como se mencionó en el presupuesto de partida, fue conocer de qué modo los docentes de infantil visibilizan las lenguas y culturas del alumnado y que piensan sobre ello.

Como explican MCMillan y Schumacher (2005), exponen que la investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo). La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita.

Para poder realizar la investigación han sido necesarios diferentes instrumentos para recoger los datos cualitativos. Estos instrumentos han sido:

Entrevistas semiestructuradas: según Sampieri (2013, p. 10) una entrevista semiestructurada es aquella en la que se preparan previamente un aserie de temas y preguntas orientativas para hacerle al entrevistado. A este respecto una entrevista estructurada que es la que respeta una a una las preguntas estipuladas, en el caso de la entrevista semiestructurada las preguntas son orientativas. Y las preguntas del entrevistador pueden ir en función de las respuestas del entrevistado y la entrevista resulta más dinámica.

Diario o cuaderno de campo: aquí es donde se llevan a cabo las anotaciones y puntos importantes que se van a emplear para la realización de las entrevistas. Dentro de las tres entrevistas que he realizado en este trabajo, en la que más he utilizado el cuaderno de campo es en la entrevista a cuatro alumnos y alumnas del centro. En este caso, no pude llevar a la practica la entrevista semi estructurada. Por lo que iba observando de cada uno de los alumnos y lo que ellos me iban contando, todo esto lo fui anotando en el diario o cuaderno de campo. Este tipo de instrumento es muy útil para tener las ideas bien anotadas y estructuradas. Facilita mucho a la hora de realizar transcripciones.

5.3. *Procedimientos de análisis de datos de la investigación*

El análisis de las entrevistas se ha basado en detectar patrones, es decir, categorías de acuerdo con el análisis del discurso de las informantes. Las preguntas para dichas

entrevistas han sido preparadas con anterioridad y al ser entrevistas grabadas, se han realizado transcripciones de estas.

Para llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas cualitativas de la jefa de estudios y de las docentes de educación infantil, ha sido utilizada la técnica de Fons y Buisian (2012) que consiste en ordenar los datos de las entrevistas en dimensiones.

También, para su realización se tenido en cuenta lo expuesto por Calvo (2015) quien se basó en el modelo realizado por Cambra (2003) que ordena el análisis en tres niveles:

1º Análisis descriptivo inductivo: Se trata de hacer una síntesis de la información recogida, basado en las respuestas comunes de las entrevistas realizadas.

2º Análisis categórico: Lo recogido en el análisis descriptivo inductivo se organiza en varios temas o patrones que se repiten.

3º Análisis interpretativo: en este apartado se comienza a elaborar las conclusiones.

Además de las entrevistas semi estructuradas, para la realización de este trabajo se han consultado diferentes fuentes y artículos para documentar la investigación y contrastar los datos con la visión que tienen los autores relevantes acerca del tema de la multiculturalidad. Todo ello aparecerá reflejado en la referencia bibliográfica.

6. RESULTADOS

6.1. Análisis de la entrevista a la jefa de estudios del centro educativo

En este primer apartado de los resultados nos vamos a centrar en la entrevista realizada a la jefa de estudios del CEIP Juan XXIII de Huesca.

Para llevar a cabo la realización de esta entrevista y dado que la entrevistadora realizó las prácticas escolares en ese centro, la entrevista semi estructurada se realizó de manera presencial y mediante grabación de voz. Las preguntas necesarias para la realización de la entrevista fueron preparadas con antelación. La entrevista se realizó en la biblioteca del centro, lugar tranquilo y con poco ruido, para que la entrevista se pudiese realizar de mejor manera y sin interrupciones. Las preguntas de la entrevista a

la jefa de estudios eran una guía para saber qué puntos tratar, pero se realizó de tal manera que las preguntas no se contestaron en el orden que aparecían, sino que conforme se iba hablando y surgían esos temas a tratar, la entrevistada iba contestando a las preguntas. Antes de realizar dicha entrevista, se preguntó a la entrevistada si suponía algún tipo de problema que fuese grabada.

El método utilizado en esta entrevista fue el de Fons y Buisan (2012), en el que se ordenan las preguntas de la entrevista en dimensiones. Para realizar el análisis de la entrevista han tenido en cuenta los dos primeros niveles que utiliza Calvo (2015) que a su vez se basa en Cambra (2003): el primer nivel, es el correspondiente al análisis descriptivo y el segundo nivel hace referencia al análisis categórico en el cual se ordenan los datos de las respuestas en categorías.

6.1.1. Análisis descriptivo

La entrevista que se realizó a la jefa de estudios fue semiestructurada, como se ha mencionado antes, está dividida en dimensiones. A continuación, las preguntas que se formuló a la jefa de estudios en base a las dimensiones.

Dimensión 1: Profesional

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Desde cuándo llevas trabajando en el centro Juan XXIII?

Dimensión 2: Contexto sociocultural

1. ¿Desde cuándo lleváis acogiendo en el centro a niños y niñas que vienen de países inmigrantes?
2. ¿Podrías decir a que se debe el incremento de las familias inmigrantes?
3. ¿Qué porcentaje de alumnos proviene de familias inmigrantes?
4. ¿De dónde proceden normalmente los alumnos inmigrantes del centro?

Dimensión 3: Educativa

1. ¿Necesitaríais más profesores de Audición y Lenguaje?

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Dimensión 4: Perspectivas futuras

1. ¿Cómo lo ves de cara al futuro, en relación con los objetivos de desarrollo sostenible?

En la parte final del TFG, en el apartado de anexos, en el anexo 1 se encuentra la transcripción completa de la entrevista a la jefa de estudios del CEIP Juan XXIII.

6.1.2. Análisis categórico

En este nivel aparecen las distintas categorías con respecto a las respuestas dadas por los entrevistados. En esta entrevista aparecen las siguientes categorías:

Categoría 1: Acogida de inmigrante

En esta categoría se refleja de qué manera el centro educativo lleva a cabo la acogida de los alumnos y alumnas de procedencia inmigrante. Tal y como explicó la jefa de estudios en la entrevista, todos los centros disponen de un “Protocolo de acogida”, en el que se detallan todas las acciones a desarrollar por el centro educativo para la escolarización de este alumnado.

Entrevistada: Pues mira, en este centro, y en todos, existe, porque es normativa obligatoria, un “Protocolo de acogida”. Este protocolo, recoge absolutamente todos los puntos de cómo se tiene que llevar a cabo la escolarización de este alumnado. De todas formas, depende de muchos factores... La acogida, en principio, siempre la hace jefatura de estudios. Si hay desconocimiento del idioma, se hace una valoración inicial por parte de la orientadora. Si los niños son pequeños o es la primera vez que están escolarizados en el sistema educativo español, lo que se hace también es un periodo de adaptación en el que se adaptan las horas de permanencia en el centro, por ejemplo, para facilitar que se adapten poco a poco.

Categoría 2: Necesidades para facilitar la inclusión

En esta categoría aparece todo lo necesario para que la inclusión de estos alumnos y alumnas se realice de la mejor manera. También se especifica que, si hay muchas

dificultades con el idioma y que no van a desarrollarse de forma óptima en ese curso, en primaria si se ve estrictamente necesario, se hace una flexibilización. Pero esto en infantil no está permitido.

Entrevistada: Si. Es un poquito lo que te he comentado. Cuando es su primera incorporación al sistema educativo español o desconocen el idioma y se ve que pueden tener dificultades en el curso en el que se van a escolarizar en primaria, se permite esa flexibilización. Se habla, evidentemente, con la familia, previamente. Y la familia tiene que estar de acuerdo.

Categoría 3: Comunicación entre las familias, el centro y las fundaciones que ayudan a las familias

En esta categoría se detalla cómo es la relación entre las familias inmigrantes y el centro educativo. Tal y como nos explicó la jefa de estudios, esta relación es más estrecha entre la tutora o tutor del alumno que con el equipo directivo. Por otro lado, nos indica que cuando se realiza la primera incorporación al centro de estos alumnos y alumnas, suelen venir acompañados por fundaciones como, Cruz Roja o bien los acompaña los familiares de otros niños del centro.

Entrevistada: Depende. Gran parte del alumnado que llega inmigrante o extranjero, cuando llegan, muchos de ellos llegan como refugiados. Entonces suelen venir acompañados de una Fundación: Cruz Roja, o bien es la mamá de un niño del centro. Que le hacen el acompañamiento al centro. Esta primera relación siempre se hace con el equipo directivo, con orientación educativa, trabajadora social y luego ya se establece la relación los tutores. A parte del seguimiento, como con cualquier otro alumno, y esa relación de la tutora o tutor con la familia siempre hay un contacto más estrecho con el equipo directivo que les va informando de diferentes cosas. Incluso cuando hay fundaciones por medio, el contacto con las fundaciones es continuo.

Categoría 4: Libros y lectura

En este apartado se especifica cómo es la biblioteca del centro, si tienen libros en otras lenguas. En este caso se comentó que solo tienen libros en español e inglés. Al ser centro referente TEA van adquiriendo materiales con pictogramas. Y en lo referido a

libros en otros idiomas si les interesa, para que todo el alumnado se pudiese enriquecer de esas lecturas.

Entrevistada: ¡Hombre claro! Estaría bien... Sí, sí... Lo que pasa es que, claro, dentro de las posibilidades económicas que tenemos los centros, ahora mismo no... Pero estaría muy bien tener un listado de recursos y de libros en distintas lenguas...

Categoría 5: Actividades que se llevan a cabo en el centro

Esta categoría recoge lo referido a las actividades que el centro realiza en lo referido a la multiculturalidad. Dentro de las tutorías se trabaja el lugar de origen de estos niños y niñas, se realizan talleres con las familias donde explican su procedencia a través de la gastronomía o actividades culturales.

Entrevistada: No como tales. Pero si dentro de lo que son en infantil familias protagonistas, los padres... Y en primaria, muchas veces, hace poco estuvieron haciendo dulces típicos árabes en unas clases, en otras vinieron las mamás de niñas ucranianas a hablar de su país.

6.2. Análisis de las entrevistas a las docentes en activo del centro educativo

Este apartado se centra en el análisis de las respuestas de dos docentes de infantil del centro educativo. La realización de la entrevista fue de manera conjunta y la entrevista fue semiestructurada, en la que se respondió a una serie de preguntas previamente preparadas y estas se organizaron en cinco dimensiones.

6.2.1. Análisis descriptivo

La siguiente entrevista se ha organizado en base a cinco dimensiones de las que se han extraído preguntas relacionadas con la manera que tienen estas docentes para trabajar con los niños y niñas inmigrantes y de qué manera los integran en el aula.

Dimensión 1: Perfil profesional

- 1. ¿Desde cuándo lleváis trabajando en este centro?*
- 2. ¿Sois tutoras de Infantil?*

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Dimensión 2: Sociolingüística

1. ¿Se ve diferencia entre los niños que provienen de familias inmigrantes con los que son nacidos aquí?

Dimensión 3: Educativa

1. ¿Qué tipo de métodos utilizáis como maestras para trabajar en el aula?
2. ¿Qué tipo de técnicas utilizáis con este alumnado para que se desarrollen de manera oral?
3. Aparte de pictogramas, ¿Utilizáis otro tipo de recursos?
4. ¿Soléis reutilizar los materiales de un año para otro?

6.2.2. Análisis categórico

De la misma manera que se ha realizado con las entrevistas a la jefa de estudios, se procede de la misma manera en la entrevista a las docentes. A continuación, se establecen las categorías en base a las respuestas recogidas en la entrevista a las docentes de infantil.

Categoría 1: Acogida de los alumnos y alumnas inmigrantes por parte de las docentes.

En esta categoría las docentes proceden a explicar de qué manera acogen al alumnado inmigrante y que hacen ellas para que estos alumnos y alumnas se sientan a gusto en el aula. Además, cuentan de qué manera ellas hacen que participen en las actividades y juegos. Y nos refieren su punto de vista, detallando que no son tutoras sino profesoras de inglés.

Maestras: Intentar que se sientan a gusto con el grupo, fomentar que participen, que cuenten cosas, para que los demás los conozcan y generar un buen clima con unos y con otros para que se sientan cómodos y que participen en las clases.

Categoría 2: Necesidades para favorecer la inclusión.

Aquí se explica de qué manera las docentes ayudan a estos alumnos y alumnas a entender el idioma. Las docentes nos explican que para ellas es más sencillo, ya que ellas dan la asignatura de inglés y casi todos suelen partir de un nivel parecido. No obstante, ellas suelen utilizar gestos, canciones o primero lo realizan ellas y así los niños y niñas saben cómo lo tienen que hacer. Las docentes explican que la imitación en estos casos ayuda mucho y los niños y niñas se ven capaces de hacerlo. También nos cuentan que conforme avanza el curso los alumnos y alumnas se van soltando y van cogiendo más confianza con las profesoras y con sus compañeros.

Maestras: Yo, sobre todo, que doy psicomotricidad en inglés, utilizo los gestos, hacer ejemplos, primero lo hago yo, luego saco a niños para que lo hagan y así ellos, aunque no me entiendan con lo que les estoy diciendo, pero viendo, imitando a los demás, lo consiguen y luego también apoyo visual, flashcards, ejemplos... Sobre todo, darles un modelo para que ellos, aunque no te entiendan... y esto te sirve tanto si un niño no sabe inglés, como si llega y no sabe castellano tampoco. Te sirve para todos...

6.3. Análisis de las entrevistas a cuatro alumnos/as del centro educativo

En este apartado se recogen los resultados de las cuatro entrevistas a alumnos/as del CEIP Juan XXIII de Huesca.

Para la realización de estas entrevistas, no se han realizado con el mismo método que las anteriores, sino que se ha anotado en un diario o cuaderno de campo los puntos importantes para esta investigación y lo que los niños y niñas de 5 años le iban contando a la entrevistadora antes de realizar estas entrevistas.

A continuación, se presentan las preguntas y toda la información recabada acerca de los niños y niñas de una de las clases de cinco años del Colegio Juan XXIII en la cual realicé las prácticas escolares III durante este curso.

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Zitao:

TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Investigadora: ¿Cuál es tu país de origen?	Lugar de procedencia
Z: China	
Investigadora: ¿Dónde naciste?	
Z: Nací en Huesca	
Investigadora: ¿Qué idiomas sabes hablar?	Abanico lingüístico
Z: Sé hablar chino, español e inglés	
Investigadora: ¿En qué idioma hablas con tu familia?	
Z: con mis padres suelo hablar en chino y con mis hermanas en español.	
Investigadora: ¿Te leen cuentos en tu idioma? Y ¿en español?	Lecturas en el hogar (En este caso se puede apreciar que esa cercanía con la lectura no existe)
Z: No, en chino no me leen cuentos y en español tampoco	

Alaysha:

TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Investigadora: ¿Cuál es tu país de origen?	Lugar de procedencia
A: República Dominicana	
Investigadora: ¿Dónde naciste?	
A: En República Dominicana	
Investigadora: ¿Qué idiomas sabes hablar?	Abanico lingüístico
A: Sé hablar español, el idioma que se habla en mi país y el inglés que damos en el cole	
Investigadora: ¿Te leen cuentos de tu país?	Lectura en el hogar (se puede apreciar que escasamente se lleva a cabo la lectura en el hogar, ya que únicamente los viernes se llevan libros a casa del colegio)
A: Solo me leen los cuentos que llevo del cole	
Investigadora: ¿Qué comida sueles comer?	Cercanía con su lugar de origen
A: En casa suelo comer comida típica de mi país como frijoles y papas	

Sherlyn:

TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Investigadora: ¿Cuál es tu país de origen?	Lugar de procedencia
SE: América Latina	
Investigadora: ¿Dónde naciste?	Lugar de residencia
SE: En Huesca	
Investigadora: ¿Qué idiomas sabes hablar?	Abanico lingüístico
SE: Hablo español y el inglés del colegio	
Investigadora: ¿Te leen cuentos de tu país?	Lectura en el hogar (Se puede apreciar que no existe acercamiento a la lectura en el
SE: No me leen cuentos	

En base a los datos mostrados, se puede observar que el abanico lingüístico del alumnado entrevistado se basa en las lenguas que hablan en su ámbito familiar y las que aprenden en la escuela. En los cuatro casos los niños y niñas mencionan que una de las lenguas que aprenden en la escuela es el inglés. Por otro lado, otra información importante que deja clara esta entrevista es que las lecturas en el hogar de estos niños y niñas es bastante limitada, en uno de los casos al niño sí que le leen cuentos en casa, en este caso son leyendas que anteriormente les contaban a sus hermanos mayores. En otro de los casos, a una de las niñas solo le leen cuentos los días que se lleva libros del cole.

Por último, encontramos a los otros dos niños que no les leen cuentos en casa, esto resulta llamativo ya que la lectura en voz alta es un momento que une mucho a los niños con sus familias. Además, para promover el gusto por la lectura desde la más tierna infancia es conocido por todos la importancia que tiene la lectura en familia.

7. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido conocer qué prácticas docentes llevan a cabo para visibilizar las diferentes lenguas y culturas de sus alumnos y alumnas. En relación con esto, también hemos indagado acerca de las creencias y actitudes de los docentes de infantil en el centro educativo en el que hemos llevado a cabo este estudio.

Los resultados obtenidos, a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a la jefa de estudios del centro, a las docentes de infantil y a varios alumnos y alumnas, indican que tanto el centro educativo como algunos docentes se involucran activamente en la visibilización de las diferentes culturas de sus alumnos y alumnas. Por ejemplo, algunas veces acuden las familias de los niños inmigrantes a la escuela para explicar costumbres, gastronomía o festividades / celebraciones propias de su cultura. No obstante, esto ocurre en ocasiones especiales, no se trata de una práctica cotidiana.

Aun así, queda mucho camino por recorrer, ya que no todos los docentes se involucran en el mismo grado y de la misma forma. Por otra parte, en algún caso hemos observado que las actividades realizadas por algunos docentes no tienen continuidad en cursos superiores. Sin embargo, otras actividades sí que tienen continuidad, como por ejemplo “Alumnos ayudantes” que sirve tanto para introducir en el aula a alumnos de

nuevo ingreso, como para ayudarles en el caso de que tengan alguna dificultad. Esta actividad se lleva a cabo fundamentalmente en primaria y es responsabilidad del equipo directivo para todo el centro y no de un docente concreto.

En este aspecto me gustaría indicar que algunos docentes perciben la multiculturalidad como un problema que hay que superar y no como un enriquecimiento para todos los alumnos del centro, para comenzar, del barrio, seguidamente y de la ciudad en su conjunto. Como por ejemplo algunos docentes piensan que el hecho de tener alumnos de orígenes y culturas diferentes en la clase puede retrasar la adquisición de la alfabetización en el conjunto del aula.

Por lo que respecta a las familias de los niños y niñas, hay que destacar que se involucran activamente siempre que el centro se lo permite y se lo solicita. En muchas ocasiones, fuera del horario lectivo, las familias quedan para que los niños y niñas jueguen y socialicen entre sí, independientemente de su origen cultural, fomentando, de esta forma la naturalidad en las relaciones. Como, por ejemplo, durante la entrevista con la jefa de estudios, ella misma mencionó que durante la semana cultural del centro, las familias están invitadas para contar tradiciones, costumbres de sus diferentes culturas.

Me gustaría resaltar que el CEIP Juan XXIII no es uno de los centros educativos de Huesca que más alumnado inmigrante o perteneciente a alguna minoría étnica tiene. La jefa de estudios indica en su entrevista, que se trata de un 20% aproximadamente, del total del alumnado del centro. Considerando que el centro tiene un total de 438 alumnos, se trata de menos de 90 alumnos en el conjunto del centro. Por otra parte, este dato sería conforme a la estadística del ayuntamiento de Huesca, que indica que el barrio de Santiago (en el que se encuentra ubicado el colegio) es uno de los tres que menos población inmigrante tiene de toda la ciudad. Del mismo modo, este barrio no es, ni mucho menos un barrio deprimido, ni conflictivo, ni tampoco tiene un nivel socioeconómico y cultural bajo. Más bien al contrario, la asociación de vecinos del barrio destaca la integración de las minorías y la buena convivencia de los vecinos.

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carder, M. (2007). *Bilingualism in International Schools*. England: Multilingual Matters
LDT

Fons, M., & Palou, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación. *Tréma*, (42), 114-127

Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE. (2002). Centro Virtual Cervantes, <file:///C:/Users/anadi/Downloads/Dialnet-LenguaEnLaCulturaY CulturaEnLaLengua-2802131.pdf>.

BLANCO- FERNÁNDEZ, J. M. (2015). La Alfabetización en contextos escolares multiculturales: particularidades sociolingüísticas y psicolingüísticas del bialfabetismo. *Revista Cálamo FASPE*, 64.

Aragüez, Arrebola (2017). Análisis de las habilidades lingüísticas en Educación Infantil y primaria en un contexto multicultural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 21.

Ferreiro, Teruggi (2012). La diversidad de lenguas y de escrituras. Un desafío pedagógico para la alfabetización inicial. *Revista Letture*.

El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. (2010). *Pedagogía Magna*.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). «Diccionario de la lengua española». Madrid: Espasa-Calpe

Orden ECD/853/2022, de 13 de junio. Currículo de Educación Infantil, Aragón.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, 2002.

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

OCDE (2021), *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an*

Inclusive Curriculum, OECD Publishing, París,

<https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>

Cerna, L. et al. (2021), “Promoción de la educación inclusiva para sociedades diversas: un marco conceptual”, Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE, No. 260, Publicaciones de la OCDE, París,

<https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1. Transcripciones de las entrevistas

Entrevista de la jefa de estudios (en la página siguiente)

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

TRANSCRIPCIÓN	Análisis	
- Buenos días. ¿Cómo te llamas?		
- Me llamo Yolanda Bara	Perfil profesional	
- ¿Desde cuándo llevas trabajando en el centro Juan XXIII?		
- Pues mira, este es el decimocuarto año y como jefa de estudios es mi sexto año.		
- O sea, que tu cargo es jefa de estudios.		
- Actualmente sí. Aunque mi plaza definitiva en el centro está como maestra de la especialidad de “Audición y Lenguaje”.		
- Estas preguntas van a ir enfocadas a la multiculturalidad del centro y a los alumnos que vienen de otros países. ¿Desde cuándo lleváis acogiendo en el centro a niños y a niñas que vienen de países inmigrantes?	Contexto sociocultural	
- Yo pienso que desde siempre. Quiero decir, que familias migrantes han venido de siempre. Sí que es verdad que, a lo mejor, en los últimos ocho años se ha notado un aumento de las familias inmigrantes en el centro.		
- Y ese incremento de las familias inmigrantes ¿podrías decir a qué se debe?		
- Bueno, se debe a los programas de refugiados que ha habido con las distintas guerras: alumnado de origen sirio, alumnado ucraniano... más luego también alumnado refugiado, familias refugiadas que vienen como refugiados políticos de países latinoamericanos.		
- ¿Qué porcentaje de alumnos proviene de familias inmigrantes?		
- Actualmente, como un 20% del alumnado total del centro.		
- De ese 20 % que son niños que vienen de familias inmigrantes, los lugares de procedencia, ¿de dónde suelen venir normalmente?		
- Pues mira, en este centro concretamente, aunque son muy variadas las procedencias, sobre todo vienen de Latinoamérica: países como Honduras, República Dominicana... Luego también vienen como refugiados de Afganistán, de Siria, de Ucrania... También tenemos un importante grupo de alumnado de procedencia china.		
- ¿Cómo se realiza en el centro la acogida de estos niños? Porque yo creo que para ellos es un lugar nuevo.		Acogida de inmigrantes
- Pues mira, en este centro, y en todos, existe, porque es normativa obligatoria, un “Protocolo de acogida”. Este protocolo, recoge absolutamente todos los puntos de		

<p>- Pues mira, en este centro, y en todos, existe, porque es normativa obligatoria, un “Protocolo de acogida”. Este protocolo, recoge absolutamente todos los puntos de cómo se tiene que llevar a cabo la escolarización de este alumnado. De todas formas, depende de muchos factores... La acogida, en principio, siempre la hace jefatura de estudios. Si hay desconocimiento del idioma, se hace una valoración inicial por parte de la orientadora. Si los niños son pequeños o es la primera vez que están escolarizados en el sistema educativo español, lo que se hace también es un periodo de adaptación en el que se adaptan las horas de permanencia en el centro, por ejemplo, para facilitar que se adapten poco a poco.</p>	
<p>- En ese periodo de adaptación, ¿qué se hace cuando vienen por primera vez? Aunque si un niño tiene, por ejemplo, cinco años, pero se ve que el nivel que tiene es un poco inferior, ¿cómo se hace en ese caso?</p>	
<p>- A ver, en infantil, por normativa, se tienen que escolarizar en el nivel de referencia que les corresponde por edad. Si que es cierto que, cuando hay desconocimiento del idioma la normativa permite en primaria realizar una flexibilización. Es una medida extraordinaria, pero se permite. Entonces, ha habido casos de niños que llegan por primera vez al sistema educativo español y tienen desconocimiento del idioma, si se aprecia, antes incluso de que el niño entre en el centro, se lleva a cabo una valoración, y si es necesario y hay plazas en el curso inferior, se hace una flexibilización. Pero sólo en Primaria. En Infantil no se puede hacer.</p>	
<p>- ¿Se tiene en cuenta la situación personal de estos niños a la hora de decidir a qué curso deben ir?</p>	<p>Necesidades para facilitar</p>
<p>- Si. Es un poquito lo que te he comentado. Cuando es su primera incorporación al sistema educativo español o desconocen el idioma y se ve que pueden tener dificultades en el curso en el que se van a escolarizar en primaria, se permite esa flexibilización. Se habla, evidentemente, con la familia, previamente. Y la familia tiene que estar de acuerdo.</p>	<p>la inclusión</p>
<p>- Eso te iba a preguntar. ¿Cómo es la relación con las familias y cómo actuáis?</p>	
<p>- Se realiza siempre una entrevista inicial, previa a la escolarización del niño. En esa entrevista se recoge información sobre este alumnado: qué nivel o qué contenidos han trabajado en el sistema educativo de origen si han estado escolarizados o no. Se recoge el nivel</p>	

<p>- Se realiza siempre una entrevista inicial, previa a la escolarización del niño. En esa entrevista se recoge información sobre este alumnado: qué nivel o qué contenidos han trabajado en el sistema educativo de origen si han estado escolarizados o no. Se recoge el nivel de idioma español y luego, con esta información se barajan diferentes opciones con la trabajadora social y con la orientadora del centro, tanto para la flexibilización, como para la incorporación al centro. En esta entrevista se toman bastantes decisiones. Evidentemente, la familia tiene que estar de acuerdo porque la flexibilización es una medida extraordinaria que tiene que estar autorizada tanto por el Servicio Provincial de Educación como por la familia.</p>	
<p>- Esto me ha parecido muy interesante porque no lo sabía. La relación con las familias, ¿cómo es? Es estrecha y directa o depende mucho de cada una de las familias.</p>	<p>Comunicación entre las familias, el centro y las fundaciones que ayudan a las familias</p>
<p>- Depende. Gran parte del alumnado que llega inmigrante o extranjero, cuando llegan, muchos de ellos llegan como refugiados. Entonces suelen venir acompañados de una Fundación: Cruz Roja, o bien es la mamá de un niño del centro. Que le hacen el acompañamiento al centro. Esta primera relación siempre se hace con el equipo directivo, con orientación educativa, trabajadora social y luego ya se establece la relación los tutores. A parte del seguimiento, como con cualquier otro alumno, y esa relación de la tutora o tutor con la familia siempre hay un contacto más estrecho con el equipo directivo que les va informando de diferentes cosas. Incluso cuando hay fundaciones por medio, el contacto con las fundaciones es continuo.</p>	
<p>- Eso te iba a decir, si se mantienen el contacto con las fundaciones.</p>	
<p>- Sí, sí, constantemente. Luego también, en esas reuniones, muchas veces, tenemos que utilizar traductores, que, o bien vienen dados por la fundación, o también hay un servicio de uso para los distintos centros educativos en los que podemos utilizar un traductor on-line y así una persona nos traduce y podemos funcionar de esa manera.</p>	
<p>- Si claro, porque hay idiomas en los que será más complicado entablar una conversación, ponerse de acuerdo y poder hablar.</p>	
<p>- Es cierto. Lo hacemos siempre con traductores de las propias fundaciones, o bien, traductor on-line.</p>	

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

<ul style="list-style-type: none"> - A nivel de centro, vosotros, qué tipo de ayudas necesitaríais para facilitar la comunicación o recursos materiales, personales... 	<p>Necesidades para facilitar la inclusión</p>
<ul style="list-style-type: none"> - A ver, ahora hace poco de la fundación Cervantes nos han ofertado una serie de programas educativos on-line, y así, por ejemplo, tenemos un aula... tenemos asignadas cinco horas de una profesora de inmersión lingüística para estos niños que han llegado sin conocer el idioma en este último año, que han sido unos cuantos, y allí nos facilitan recursos materiales. A través de los Centros de Profesores también nos van dando recursos materiales. Lo más importante ahora mismo es que el Servicio Provincial y desde directamente desde Zaragoza (Consejería de Educación) se facilite profesorado para trabajar la inmersión lingüística con estos niños... 	
<ul style="list-style-type: none"> - Necesitarías más profesores de Audición y Lenguaje, posiblemente... 	<p>Dimensión educativa</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Bueno, no necesariamente tienen que ser de AL, aunque sí que las cinco horas que tenemos concedidas se las hemos ampliado a una profesora de esta especialidad. Lo que hace falta es que doten de más recursos personales, evidentemente, cinco horas son insuficientes para trabajar con doce, trece o catorce niños que tienen un desconocimiento total del idioma. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Claro, que igual, en vez de ampliar sólo a una AL las horas, sería necesario tener más especialistas. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Sí. Pero allí ya entramos en temas económicos y temas de plantillas... 	
<ul style="list-style-type: none"> - Y ya no depende de vosotros... 	
<ul style="list-style-type: none"> - No, para nada. Nosotros solicitamos mediante informe cuando empezaron a llegar a principio de curso niños procedentes de Siria y de Ucrania... Solicitamos horas de inmersión lingüística y se nos concedieron esas cinco horas, que es lo máximo que nos han dado, pero claramente es insuficiente. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Vale. Claro, es que es lo que dices tú. Allí ya entramos en temas presupuestarios, que no dependen ni del centro, ni de... 	
<ul style="list-style-type: none"> - Así es... 	
<ul style="list-style-type: none"> - Por último, como biblioteca de... en este tipo de... dimensión ¿Cómo es la biblioteca del centro? O sea, en el sentido de si tenéis libros en otras lenguas... Y si no es así, si os interesaría u os gustaría tener... 	<p>Libros y lectura</p>

<p>- A ver, hoy en día, lo que es literatura como tal en otras lenguas, no tenemos. No porque... entramos hace cuatro años en el programa Brit y ahora mismo, lo que estamos haciendo es hacer acopio de literatura inglesa. Luego también, como centro referente TEA vamos adquiriendo materiales con pictogramas... Tenemos materiales en otros idiomas, pero, de momento, toda la inversión que podemos hacer como centro, la hacemos en material de trabajo...</p>	
<p>- Más en nivel académico...</p>	
<p>- Exacto, más para lo que es aprender el idioma, que en sí literatura infantil en otros idiomas...</p>	
<p>- ¿Os gustaría tener algunos libros en otros idiomas?</p>	
<p>- ¡Hombre claro! Estaría bien... Sí, sí... Lo que pasa es que, claro, dentro de las posibilidades económicas que tenemos los centros, ahora mismo no... Pero estaría muy bien tener un listado de recursos y de libros en distintas lenguas...</p>	
<p>- Claro, porque eso yo también pienso que enriquecería también tanto a esos niños como al resto de alumnado...</p>	
<p>- Si claro, la posibilidad también de que estos niños pudieran leer cuentos y libros e incluso leerse los a sus compañeros en su idioma de referencia.</p>	
<p>- O ver, por ejemplo, si es en árabe, ver que no se escribe en el mismo sentido ni con las mismas grafías que en nuestro idioma...</p>	<p>Actividades que se llevan a cabo en el centro</p>
<p>- Esto se trabaja también dentro de las tutorías. Se trabaja mucho la procedencia del alumnado dentro de las aulas, la localización del país de origen. Muchas veces se hacen talleres con familias, donde traen productos, comidas típicas... Todo eso se trabaja en el aula...</p>	
<p>- ¿Organizáis semanas culturales?</p>	
<p>- No como tales. Pero si dentro de lo que son en infantil familias protagonistas, los padres... Y en primaria, muchas veces, hace poco estuvieron haciendo dulces típicos árabes en unas clases, en otras vinieron las mamás de niñas ucranianas a hablar de su país...</p>	
<p>- Pienso que es una idea muy buena porque se enfoca de otra manera lo de acoger a niños de otras culturas y de otros países...</p>	<p>Acogida de inmigrantes</p>
<p>- Sí. Además, dentro del plan de acogida, en el momento en el que un alumno inmigrante entra en un aula, el tutor o la tutora, trabaja la procedencia de ese niño con el resto de la clase. A parte de que también hay preparados,</p>	

<p>- Sí. Además, dentro del plan de acogida, en el momento en el que un alumno inmigrante entra en un aula, el tutor o la tutora, trabaja la procedencia de ese niño con el resto de la clase. A parte de que también hay preparados, alumnos ayudantes (no te lo he comentado antes) de nuestro centro que son alumnos que están en quinto y en sexto y una de sus funciones es acoger a este alumnado...</p>	
<p>- ¡Ah! O sea, que no sólo colabora el equipo directivo, sino que el alumnado de los cursos superiores...</p>	
<p>- Sí. Los compañeros y compañeras ayudantes, una de sus funciones es la acogida a este alumnado. Sobre todo, en los recreos, enseñarles todo el centro...</p>	
<p>- Esto es muy interesante porque yo no lo he visto en otros centros.</p>	<p>Actividades que se llevan a cabo en el centro</p>
<p>- Lo de compañeros y compañeras ayudantes es más típico de secundaria. Pero nosotros llevamos unos cuantos años haciéndolo y para la resolución de conflictos.</p>	
<p>- Por último, ¿cómo lo ves de cara al futuro, en relación con los objetivos de desarrollo sostenible? O sea, la multiculturalidad y la convivencia con personas de otros países, ¿eso cómo lo ves?</p>	<p>Perspectivas futuras</p>
<p>- Evidentemente eso, no es una cosa sólo educativa. Es más bien a nivel social. Entonces nosotros a nivel educativo trabajamos muchísimo la integración de estas personas. Es verdad que hace falta, como para todo, más dinero, más recursos, más inversión porque se necesitan más ayudas. Pero dentro de lo que es el sistema educativo y dentro de lo que son los ODS, el centro, yo creo, que sí que se trabaja de forma adecuada para que estén integrados y hagan conocer sus costumbres y se acostumbren también a las de nuestro país.</p>	
<p>- Pues muchas gracias, Yolanda.</p>	<p>Despedida</p>

Entrevista de las docentes de educación Infantil (en la página siguiente)

TRANSCRIPCIÓN	ANÁLISIS
<p>Mi nombre es Ana y voy a realizar la entrevista a las docentes de infantil. En este caso he cogido a dos: Sara e Isabel.</p>	
<p>Investigadora: ¿Tú Sara desde cuando llevas trabajando en el centro?</p>	<p>Perfil profesional</p>
<p>Sara: En este centro desde el curso pasado, desde el curso 21-22.</p>	
<p>Investigadora: ¿Y tú Isabel?</p>	
<p>Isabel: Yo, desde septiembre de 2022, este curso escolar.</p>	
<p>Investigadora: Os voy a hacer preguntas relacionadas con diferentes dimensiones, la primera es la dimensión sociolingüística. ¿Es normal que en el aula haya alumnos de muchas nacionalidades y que vengan de otros países, dentro de los alumnos que hay en el aula, se ve diferencia entre los niños que provienen de familias inmigrantes con los que son nacidos aquí?</p>	<p>Dimensión sociolingüística</p>
<p>Sara: Yo creo que en algunos casos sí y en otros no. Yo veo claro que las familias que, o llevan aquí mucho tiempo, los niños ya son nacidos aquí y los padres ya están muy integrados en la sociedad, no veo ninguna diferencia. Pero es verdad que cuando llega un niño nuevo o son familias que no han socializado tanto y siguen más cerrados a sus costumbres y, por ejemplo, no van al parque con los demás, ves que hay más diferencias con los otros niños en cuanto a costumbres y socialización.</p>	
<p>Investigadora: Como opinión personal, yo pienso igual. Se nota mucho, ya no solo si son inmigrantes, sino también si la familia se implica.</p>	
<p>Sara: Si, si</p>	
<p>Isabel: Hay muchas diferencias entre familias, pero no solo tiene que ver normalmente con la inmigración. Hay familias que se implican, que los llevan al parque y otras que no, entonces sobre todo se nota a nivel social porque a algunos niños les cuesta mucho relacionarse con los demás o hacer amigos y a otros, que se ven fuera del cole, les sale natural.</p>	

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

Investigadora: ¿Vosotras sois tutoras?	Perfil profesional
Juntas: No, nosotras somos especialistas de inglés.	
Investigadora: Entonces, al no ser tutoras, pero al estar bastante tiempo con los niños, en las sesiones que realizáis, ¿cómo acogéis a estos niños que vienen de otros países o culturas, inmigrantes o que empiezan el curso más tarde, que no empiezan a la vez que el resto?	Acogida de alumnos y alumnas inmigrantes
Isabel: Intentar que se sientan a gusto con el grupo, fomentar que participen, que cuenten cosas, para que los demás los conozcan y generar un buen clima con unos y con otros para que se sientan cómodos y que participen en las clases.	
Sara: Pues más o menos lo mismo. Y en nuestro caso, como además es clase de inglés, que puede pasar que el alumno que llegue nuevo no haya estudiado nunca este idioma o no las mismas horas que en este cole, que al ser centro Brit, se nota que hacen siete horas y media de clase de este idioma, sobre todo dar mucho apoyo visual, con gestos, ejemplos, trabajar con ellos en pequeño grupo y que los demás los animen y colaboren...	
Investigadora: Si estos alumnos necesitan ayuda para entender el idioma, ¿de qué forma les prestáis ayuda? Con algún tipo de esquema gráfico, ya sea pictograma, lenguaje no verbal o...	Necesidades para favorecer la inclusión
Isabel: Yo, sobre todo, que doy psicomotricidad en inglés, utilizo los gestos, hacer ejemplos, primero lo hago yo, luego saco a niños para que lo hagan y así ellos, aunque no me entiendan con lo que les estoy diciendo, pero viendo, imitando a los demás, lo consiguen y luego también apoyo visual, flashcards, ejemplos... Sobre todo, darles un modelo para que ellos, aunque no te entiendan... y esto te sirve tanto si un niño no sabe inglés, como si llega y no sabe castellano tampoco. Te sirve para todos...	
Investigadora: Si en la asamblea surge que un niño o niña os cuenta o dice alguna palabra en su idioma, o algo de su país, ¿cómo actuáis en ese momento?	

<p>Sara: A mí me parece algo muy interesante porque siendo que estamos aprendiendo un nuevo idioma, para mí es también que ellos sean conscientes de que el mundo no es esto, el mundo no es esta ciudad o este barrio en el que ellos se mueven.</p>	
<p>Investigadora: que hay más allá</p>	
<p>Sara: Exactamente, hay más allá, siempre digo que el idioma está ligado a una cultura, que para aprender un idioma hay que conocer también esa cultura, podemos enriquecernos todos de esto y cuando llegan alumnos y quieren contarte que en su idioma esto que nos has dicho tú se dice así, pues es genial, porque además de castellano e inglés aprendemos otras lenguas. Incluso a veces si provienen de la misma lengua, lo pueden relacionar y ver las similitudes.</p>	
<p>Investigadora: ¿Y Tú Isabel?</p>	
<p>Isabel: Similar, y sobre todo, dar mucho valor a otras lenguas, a otras culturas y fomentar que ellos tengan interés, no solo por el inglés, sino por conocer otras cosas...</p>	
<p>Investigadora: que no se encierren solo en lo que ya conocen... como que ellos si saben un tercer idioma, darles valor y se sientan especiales. Las clases... también es muy enriquecedor. Esta pregunta es un poco al hilo de lo anterior, pero ¿qué tipo de métodos utilizáis como maestras para trabajar en el aula?</p>	<p>Dimensión educativa</p>
<p>Isabel: fundamentalmente en inglés es sobre todo el juego en infantil, muchos juegos para adquirir vocabulario, para que ellos comiencen a hablar en este idioma, que se empiecen a soltar, mucho apoyo visual, ejemplos... de forma que ellos participen, estén activos y les guste y crear ese interés porque aprendan el idioma.</p>	
<p>Investigadora: O sea, por lo que estoy observando de las dos, como que tampoco os centráis mucho en que aprendan el idioma nuevo a base de escribir... que sea todo como más lúdico y globalizado...</p>	
<p>Isabel: yo creo que no es un aprendizaje globalizado, igual que aprendes a hablar tu primera lengua, no te centras en una cosa en concreto, sino que, a base de escuchar, oír eso, vas adquiriendo vocabulario, la manera</p>	

<p>Isabel: yo creo que no es un aprendizaje globalizado, igual que aprendes a hablar tu primera lengua, no te centras en una cosa en concreto, sino que, a base de escuchar, oír eso, vas adquiriendo vocabulario, la manera de hacer frases, sin hablar específicamente de... para decir esto, hay que decir exactamente así...</p>	
<p>Sara: Ya, esa es la forma de motivarles, de crearles interés y de que ellos quieran aprender y de que luego se den cuenta de que les sirve para comunicarse y que les guste, al final lo que... En infantil, es crear ese interés, esa curiosidad...</p> <p>Sí porque, además, para ellos... lo que mueve el mundo de los niños es la curiosidad y el querer observar y saber más...</p>	
<p>Isabel: si Y muchas veces surgen... a veces tienes preparada una cosa y surge otra y los ves emocionados, pues te tiras para allá... Pero nosotras, es sobre todo muy oral, muy oral, muy oral.</p>	
<p>Investigadora: Y... para trabajar con estos alumnos que vienen de otros sitios, de otras culturas, ¿utilizáis el mismo método que con el resto? O ¿utilizáis alguna cosa diferente, que digas, esto se puede utilizar con todos, pero lo voy a utilizar más con los que vienen de otros, sitios, o que no me entiendan, aunque sean de aquí, para los que les cueste más el idioma?</p>	
<p>Sara: En nuestro caso es un poco diferente porque al ser en inglés, casi todos parten parecido, entonces yo, en mi caso, lo que uso, lo uso para todos. Yo creo que, por ejemplo, si enseñas flashcards, eso no es para un niño en concreto, es para todos. O si haces ejemplos, o un juego... les haces el juego y haces tú una simulación y coges a unos niños para el ejemplo. Eso favorece a todos no solo a los niños que...</p>	
<p>Investigadora: Aunque el que sepa más el idioma o este un poco más activo en él, también se enriquece de todo lo que utilizáis para... Eso es, al final, atender a la diversidad, yo creo que es eso, si...</p>	

<p>Sara: Siempre puede haber casos muy concretos, pero a nivel general... si, es lo que dice Isabel, además partimos que estamos en infantil, el desfase con los demás no es tan evidente... y que están en una etapa que son esponjas, que digo yo, que enseguida, lo enganchan...</p>	
<p>Investigadora: y luego, lo que menos te lo esperas, el detalle más mínimo que has dicho, se lo saben, y luego te lo dicen y... Como habéis hablado de... el enfoque de la comunicación oral y demás, ¿qué tipo de técnicas utilizáis con este alumnado para que se desarrollen de manera oral?</p>	
<p>Isabel: Pues a ver, yo... concretamente no... al principio como que empiezas a... intentar que ellos produzcan, pero, obviamente, no pueden producir si no tienen un conocimiento previo, entonces intentas que, como por ejemplo, frases muy típicas como puede ser, saludar, dar las gracias, pedir ir al baño o pedir beber agua... que intenten repetir lo que tú digas, acompañado de gestos para que ellos vayan adquiriendo esas cuatro cosas que son como muy básicas y que las usamos todos los días y que a ellos, una vez que las adquieren es como que les da...</p>	
<p>Investigadora: que les motiva...</p>	
<p>Isabel: ¡claro! Que es como ¡ostras! Puedo comunicarme entre comillas, porque ellos ven...</p>	
<p>Sara: me ha entendido... me ha entendido, tengo respuesta... entonces, un poco al principio para incentivar esto, yo siempre intento que empiecen con esas frases sencillas y, poco a poco, que, a base de escuchar, de escuchar a sus compañeros, va surgiendo que ellos vayan produciendo oralmente. Es como palabras sueltas y poco a poco van avanzando y se van igualando al resto de los compañeros. Vuelvo a repetir, que yo intento que el proceso sea lo más parecido al aprendizaje de una primera lengua. Nosotros también empezamos diciendo palabras sueltas, aunque la pronunciación no sea perfecta y luego poco a poco vas construyendo más frases.</p>	

<p>Investigadora: y en relación con los recursos materiales, aparte de usar pictogramas, ¿utilizáis otro tipo de recursos?</p>	
<p>Sara: Nosotras utilizamos mucho flashcards porque bueno, eso, cuando trabajas una temática, el apoyo visual, cuando estás hablando en una lengua que no es la materna de ninguno, el apoyo visual es indispensable, para todos. Nosotras, Flashcards, mucho y audiovisual ...</p>	
<p>Investigadora: eso te iba a preguntar, si también canciones, videos...</p>	
<p>Isabel: Si, mucho. Audiovisual también mucho porque tenemos... aparte que es algo que a ellos les atrae, eso no cabe duda. Pero bueno, también ayuda a esa asimilación de conceptos, la música, el ritmo, que nos va a ayudar luego a una pronunciación, a una entonación, para mi tiene una gran importancia. Y vuelvo a lo que he comentado ya antes, que nosotros también aprendemos nuestra lengua a través, lo primero que nosotros recibimos cuando somos bebés, es canciones de cuna, canciones de... también es un proceso muy importante. Lo que pasa es que podríamos cantar solo las canciones, pero disponemos de recursos audiovisuales que eso suma un plus...</p>	
<p>Sara: también facilitan la comprensión, porque no es lo mismo que lo cantes tú, que si ellos están viendo... van aprendiendo el vocabulario... de lo que estas cantando (Isabel), los gestos y todo.</p>	
<p>Investigadora: Con vosotras también podrán luego desglosarla y practicar la pronunciación...</p>	
<p>Sara: al final si reciben ellos a través de canciones, videos y demás, le facilita mucho luego a la hora de pronunciar y demás.</p>	
<p>Investigadora: Estos recursos que utilizáis, de un curso para otro, los reutilizáis para cursos posteriores, o en función del alumnado que tenéis, buscáis otros recursos, ¿o ambas dos? Eso más bien depende según lo que quieres trabajar en cada curso. Si a lo mejor tienes flashcards de una temática y la vas a trabajar,</p>	

<p>Investigadora: Estos recursos que utilizáis, de un curso para otro, los reutilizáis para cursos posteriores, o en función del alumnado que tenéis, buscáis otros recursos, ¿o ambas dos?</p> <p>Eso más bien depende según lo que quieres trabajar en cada curso. Si a lo mejor tienes flashcards de una temática y la vas a trabajar, pues usarás los mismos. O juegos... luego, si necesitas algo más concreto, lo crearás, pero si no, utilizas lo que ya tienes.</p>	
<p>Isabel: Si puedes reutilizar, si porque...</p>	
<p>Sara: vas ampliando, vas creando más juegos...</p>	
<p>Investigadora: Yo me refería, como a que, si a veces, aunque, quieras dar eso, si lo tienes que amoldar al nivel que también tienen esos alumnos. Por ejemplo, igual tenías algunas flashcards del tiempo o de las estaciones, pues te llega un nivel de un aula un poco más flojo, también habrá adaptaciones en ese sentido...</p>	
<p>Isabel: Mas que adaptación del material es adaptación a como tú lo utilices. Si tienes diez flashcards sobre el tiempo y tienes un grupo que está más atrasado por así decirlo, en vez de usar las diez, usas cinco. O empiezas con tres.</p>	
<p>Investigadora: o sea, utilizas el mismo material, pero reduciendo el número de... Claro, es que en infantil más o menos el material es que es que son imágenes. Entonces las puedes utilizar de tantas formas...</p>	
<p>Sara: Los juegos, a lo mejor, eso sí que es más adaptable, de decir, usas el mismo juego, pero lo usas en tres en cuatro y en cinco... Ana: en vez de tanta orden... Incluso entre una clase y otra, o si son juegos de pequeño grupo... incluso un grupo lo puede hacer de una manera... te adaptas al nivel, pero más que cambiar el material, es la forma en la que tú lo usas.</p>	
<p>Investigadora: adaptar tanto lo que tienes, como lo que tu lleves en mente.</p>	

¿Qué piensan y hacen los/las docentes de Educación Infantil para visibilizar las lenguas y culturas del alumnado? Estudio de caso único exploratorio en el CEIP Juan XXIII de Huesca

<p>Investigadora: adaptar tanto lo que tienes, como lo que tu lleves en mente. Y dentro de una misma clase, si hay niños... tu ya sabes tu quien a lo mejor conoce más y le puedes pedir más y otros a lo mejor les vas a pedir cosas más sencillas porque a lo mejor está todavía en un nivel... Ana: asimilándolo... y están asimilando otras cosas... a cada uno le pides un poco lo que sabes que te puede dar.</p>	
<p>Investigadora: Muchas gracias a las dos.</p>	<p>Despedida</p>